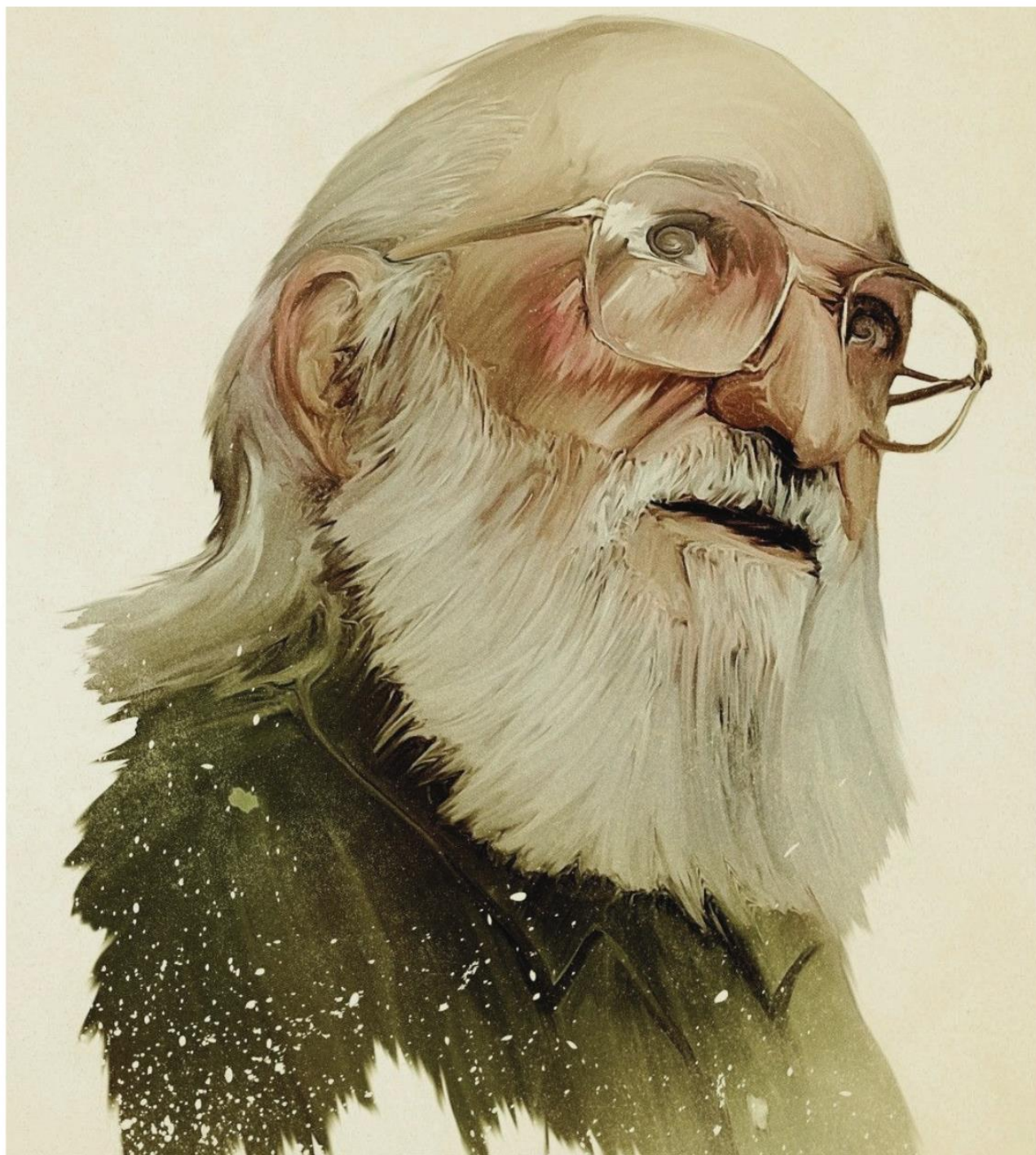


CONSCIENTIZAR, INCLUIR E
HUMANIZAR NO ENSINO SUPERIOR
Comemoração ao Centenário de
Paulo Freire



ADRIANA SALETE LOSS
CLAUDIA GALLERT
ELIANE P. DE GÓES
Organizadoras

EDITORA FECILCAM

**CONSCIENTIZAR, INCLUIR E
HUMANIZAR NO ENSINO SUPERIOR:
COMEMORAÇÃO AO CENTENÁRIO DE
PAULO FREIRE**

2023

**ADRIANA SALETE LOSS
CLAUDIA GALLERT
ELIANE P. DE GÓES**

ISBN: 978-65-88090-35-0

EDITORA FECILCAM

CNPJ: 75.365.387/0001-89
Av. Comendador Norberto Marcondes, 733
Campo Mourão, PR, CEP 87303-100
(44) 3518-18-38
Campomourao.unespar.edu.br/editora
editorafecilcam@yahoo.com.br

Diretora: Suzana Pinguello Morgado
Vice-Diretora: Fabiane Freire França
Coordenadora Consultiva: Ana Paula Colavite
Secretário Executivo: Jorge Leandro Dalconte Ferreira

Conselho Científico desta publicação:

Arnaldo Nogaró (URI - Campus Erechim)
Denise Knorst da Silva (UFFS - Campus Erechim)
Elise Helene Moutinho Bernardo de Moraes (UFFS - Campus Erechim)
Eloá Soares Dutra Kastelic (UEL)
Roberto Carlos Ribeiro (UFFS - Campus Erechim)

Capa, diagramação e projeto gráfico: Natacha dos Santos Esteves
Imagem da capa: todos os direitos reservados ao autor/a.

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca
UNESPAR/Campus de Campo Mourão
Bibliotecária Responsável: Liane Cordeiro da Silva CRB 1153/9

C755 **Conscientizar, incluir e humanizar no ensino superior: comemoração ao centenário de Paulo Freire. / Adriana Saete Loss; Claudia Gallert; Eliane P. de Góes. (orgs). -- Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2023.**
339 p.: il.; Color.

Formato: Livro Digital
Acesso: <https://campomourao.unespar.edu.br/editor>
ISBN: 978-65-88090-35-0

1. Ensino Superior. 2. Inclusão. 3. Humanização. 4. Preconceito I. Loss, Adriana S. (org.); II. Gallert, Claudia (org.); III. Góes, Eliane P. de. (org.) IV. Universidade Estadual do Paraná-Campus Campo Mourão, PR. V. UNESPAR. VI. Título.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	05
APRESENTAÇÃO.....	08
PARTE I - EDUCAÇÃO PARA HUMANIZAÇÃO.....	20
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E PANDEMIA: O TRABALHO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DA UNESPAR/CAMPO MOURÃO.....	21
Andreia Nakamura Bondezan, Fabiane Freire França & Jean Pablo Guimarães Rossi	
NARRATIVAS DE INCLUSÃO E INDIGNAÇÃO EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA: EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO ENSINO SUPERIOR.....	37
Ana Paula Caetano	
A EVASÃO ESCOLAR DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE CONCÓRDIA: NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES.....	68
Liane Sbardelotto & Lísia Regina Ferreira	
A INSERÇÃO DA CLASSE POPULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO DESAFIO DA PERMANÊNCIA.....	100
Ana Paula Modesto & Silvia Lethicia Frandolozo	
A CRISE DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA.....	113
Marisela Garcia Hernandez, Luis Claudio Krajevski & Janete Stoffel	
PARTE II - EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO DOS CAMPONESES E DOS POVOS INDÍGENAS.....	134
O DESAFIO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM A INSERÇÃO DOS INDÍGENAS.....	135
Ana Cristina Hammel & Solange Todero Von Onçay	
EDUCAÇÃO PARA CAMPONESES: A EXPERIÊNCIA DA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE ENFERMAGEM COM ÊNFASE EM SAÚDE PÚBLICA NA UNIOESTE – CAMPUS FOZ DO IGUAÇU.....	151
Eliane Pinto de Góes, Gicelle Galvan Machineski & Claudia Gallert	
PARTE III - EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	173
A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: CONCEPÇÕES DE DOCENTES.....	174
Adriana Saete Loss, Maria Geralda Oliver Rosa & Sheila Marques Duarte Bassoli	

LUTA E RESISTÊNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA/NEE NO PARANÁ: O FECHAMENTO ARBITRÁRIO DO CENTRO REGIONAL DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO – CRAPE.....	200
Jane Peruzo Lacono & Ivete Goinski Pellizzetti	
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA.....	215
Vanderlize Simone Dalgalo & Márcia Franciele Spies	
UM OLHAR PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA QUE EMERGE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS NO BRASIL.....	231
Vanessa Lucena Camargo de Almeida Klaus, Marcos Lübeck & Clodis Boscaroli	
AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PRESENTES NAS PESQUISAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE).....	251
Karina Feltraco da Silva, Luciane Cristina Silva, Andreia Nakamura Bondezan & Eliane Pinto de Góes	
PARTE IV - GÊNERO E INCLUSÃO.....	266
MULHERES NA UNIVERSIDADE: QUAIS MULHERES E QUAL UNIVERSIDADE? UM MANIFESTO EM MOVIMENTO.....	267
Silvana Ribeiro, Henrique França Duara & Adriana Saete Loss	
O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CULTURA E SUAS INTERLOCUÇÕES COM OS NÚCLEOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (NERG, NERA E NESPI).....	282
Fabiane Freire França & Cláudia Priori	
A ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO DE MULHERES ENCARCERADAS: UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	296
Regiane Cristina Tonatto & Denise Rosana da Silva Moraes	
QUESTÕES DE GÊNERO NA LITERATURA DE AUTORIA FEMININA: SILENCIAMENTO E OPRESSÃO EM A VIDA INVISÍVEL DE EURÍDICE GUSMÃO, DE MARTHA BATALHA.....	312
Aline Garcia da Silva & Wilma dos Santos Coqueiro	

PREFÁCIO

A pandemia da Covid-19 colocou para a contemporaneidade uma nova chamada de ajuizamento da expressão mais plena dos direitos humanos: o amparo, o acolhimento. Os debates mediados por perspectivas filosóficas, políticas, sociais, econômicas, ecológicas e mesmo psicanalíticas sediaram, e sediam ainda fóruns de construção de entendimentos críticos e sobretudo, de sensibilização para o tema da saúde pública numa sociedade que viu caírem as vítimas da pandemia, muitas vezes empurradas pelas mazelas do sistema capitalista.

Slavoj Žižek¹ vai dizer que a pandemia revelou também uma gramática paranoica da produção de inimigos, onde só há dois. Eu e o outro. Onde só um está com a razão. Se eu estou certo, o outro está errado. E se ele está certo, eu tenho que lidar com a minha loucura. Na paranoia contemporânea dos inimigos produzidos pela sociedade neoliberal não temos apenas um vírus... Como vemos as mulheres? os negros? as pessoas com deficiência? os indígenas? os que vivem à margem de seus direitos? Eles são os outros?

Os textos trazidos neste livro, tramados pelo compromisso científico e a delicadeza de docentes-pesquisadoras e pesquisadores de diversas universidades e áreas de conhecimento, chamam nossa atenção para a questão da inclusão como ato educativo. São todos eles um convite ao desenvolvimento da sensibilidade para perceber a estética da doença, da segregação e do preconceito como algo que nos aparta de uma humanidade por inteiro. Em *Conscientizar, incluir e humanizar no ensino superior* as leitoras e os leitores se encontrarão com Paulo Freire mediatizando o humano que transcende o educativo e o escolar.

Os impactos da pandemia, as necessidades escancaradas e as (in)capacidades da universidade em lidar com o sensível que acolhe e, com o prático que conforta, se juntam aos estudos sobre os coletivos que se formaram como redes de apoio, redes de pesquisa para o entendimento e a superação das dificuldades impostas pelos dois últimos anos pandêmicos no interior dos cursos superiores. Não muito longe desse movimento está o estudo do modelo de produção capitalista, seus arranjos e sua relação com a crise

¹ Slavoj Žižek nasceu em 1949 em Liubliana, Eslovênia. É filósofo, psicanalista e um dos principais teóricos contemporâneos do sistema capitalista. A partir de fundamentação Marxista e Lacaniana discute a crítica cultural e a política da pós-modernidade. Publicou recentemente pela editora Boitempo o livro intitulado “Pandemia: covid-19 e a reinvenção do comunismo”.

orçamentária na universidade, que se agrava com a retração de parâmetros de cientificização da produção de conhecimento.

As narrativas do cotidiano para os temas da inclusão, do afeto e da indignação são trazidas para o debate que se junta à discussão sobre o acesso das camadas populares ao ensino universitário e, as estratégias para sua permanência com os paradoxais mecanismos de exclusão que produzimos. A Educação e os direitos humanos, o debate sobre raça, gênero inclusão não pode prescindir de projetos de formação docente para uma universidade verdadeiramente inclusiva.

O estudo que traz a crítica ao fechamento de órgãos públicos de apoio inclusivo que se vê no Brasil recentemente, fortalece o argumento do texto que aborda o papel das políticas públicas inclusivas que, por sua vez se confunde e se completa com a luta e a resistência por ações e projetos que promovam a inclusão e combatam a evasão estudantil. A inclusão dos camponeses, afrodescendentes, migrantes, imigrantes, de povos indígenas e de pessoas com necessidades educacionais especiais que se faz na universidade supõe uma rede de amparo que se constrói também em cursos impregnados de sentidos inclusivos de individualidades e de suas vivências. Ela amplifica as percepções que temos na universidade.

No mesmo sentido, o da universidade como locus legítimo da sensibilidade para a inclusão, discute-se aqui a produção científica brasileira sobre e para o tema da inclusão no ensino superior. A ele se articula o trabalho de pesquisa sobre a história do ensino escolar de Matemática para surdos. Um desafio histórico para as abordagens metodológicas para o ensino e a aprendizagem escolar, assim como para as tecnologias assistivas presentes nas pesquisas dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, outro estudo que contribui para a compreensão do papel da universidade na humanização do ensino.

O feminino também se dá a revelar nas tramas deste livro. A pesquisa sobre a presença das mulheres nos espaços acadêmicos e a representação do feminino nesses ambientes e, acerca do ensino penitenciário e a formação das mulheres encarceradas são pautados em textos impregnados pela crítica racional e sensível. Na mesma cadência em que se apresenta o tema da autoria feminina na literatura.

Enfim, a estética do empobrecimento, do preconceito, da doença e sobretudo, da desvalorização da instituição universitária como consequência da crise do capital em sua fase mais contemporânea eivada de contradições e limites, nos convidam à reflexão: para

onde estamos caminhando e como significar estratégias inclusivas que possam ser pensadas pela e para as classes trabalhadoras a partir do ensino e da aprendizagem na universidade?

A recusa veemente do preconceito e do desamparo será um bom começo.

Marlete Schaffrath
Curitiba, novembro de 2022.

APRESENTAÇÃO

No ano de 2016, pesquisadores(as) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e membros do Grupo de Pesquisa Educação Popular (GRUPEPU), com a participação de pesquisadores(as) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e da Universidad Nacional de Misiones (UNaM) - Argentina, tiveram a aprovação do projeto de investigação *Estudos sobre interculturalidade na universidade* com ênfase nas populações indígenas, afrodescendente e pessoas com deficiência, no edital SECADI/CAPES Nº 02/2014 - Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, que teve o financiamento concedido com a finalidade de formar pesquisadores altamente qualificados.

Nesse projeto, bolsas de doutorado-sanduiche e de graduação-sanduiche foram viabilizadas para a missão de estudo e de pesquisa na UNaM (Posadas/Argentina). No decorrer das atividades, docentes do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE/Ulissboa) foram convidadas a serem parceiras nos processos de investigação, a partir do ano de 2018.

O término do projeto financiado pela SECADI/CAPES ocorreu em 31 de dezembro de 2019. Assim, formou-se uma rede de pesquisadores que permanecem, ainda hoje, com reuniões de estudo, pesquisas, publicações científicas, palestras, organização de Seminários Internacionais relacionados à temática *inclusão no ensino superior*.

Dessa forma, neste ano de 2022, de 30 de novembro a 02 de dezembro, realiza-se o *III Seminário Internacional de Inclusão no Ensino Superior*, com a participação da UFFS, Unioeste, Unespar, UNaM e IE/ULisboa. Para a realização desse evento, uniu-se a esse movimento pela inclusão no ensino superior, a Universidade Estadual de Londrina (UEL).

E, ainda, publica-se a presente obra *Conscientizar, incluir e humanizar no ensino superior - Comemoração ao Centenário de Paulo Freire*, resultado das pesquisas realizadas por investigadores(as) das instituições parceiras, que está estruturada em quatro eixos temáticos apresetados na sequência.

PARTE I

A parte I, intitulada *Educação para a humanização*, está constituída de cinco textos que apresentam reflexões sobre a necessidade de uma educação voltada para a sensibilização e formação humanizadora, principalmente diante dos cenários da pandemia do Covid-19 e das crises da contemporaneidade. Assim, inicia com o texto de Andreia Nakamura Bondezan, Fabiane Freire França e Jean Pablo Guimarães Rossi, intitulado *Inclusão no ensino superior e pandemia: o trabalho do Centro de Educação em Direitos Humanos da Unespar/Campo Mourão*. No texto os autores registram que a pandemia por Coronavírus acarretou impactos para a sociedade. Na educação superior, mais especificamente na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), lócus deste texto, houve inicialmente suspensão de aulas e, em seguida, a organização de aulas remotas com o uso de diferentes plataformas. Nessa perspectiva, indagam: Mas, como a inclusão dos estudantes foi trabalhada neste período? A fim de responder a este questionamento, o presente artigo aborda as ações do Centro de Educação e Direitos Humanos da Unespar - Campus de Campo Mourão, com base nos relatórios anuais referentes aos anos de 2020 e 2021 e dados da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos (PROPEDH) da Unespar. O texto se ancora no referencial teórico de Paulo Freire, pois defende uma educação em direitos humanos para todas as pessoas, sem discriminação, uma educação humanizadora. Por fim, os autores concluem afirmando que as ações realizadas pela Unespar foram essenciais para a garantia da permanência de estudantes na universidade durante este contexto.

O segundo texto intitula-se *Narrativas de inclusão e indignação em tempos de pós-quarentena: educação emocional no ensino superior* e é de autoria de Ana Paula Caetano, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE/ULisboa). O texto apresenta um trabalho de investigação desenvolvido no contexto do ensino superior, numa unidade curricular da licenciatura em Educação e Formação, designada de Competências Emocionais, no IE/ULisboa, na qual a autora é docente. O texto é inspirado e estimulado pela integração da autora em dois coletivos de investigação, um centrado na reflexão sobre o pensamento de Paulo Freire, para o associar com processos educativos e movimentos sociais em tempos de pandemia (Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade - GRUPEPU), e outro centrado em processos e narrativas emocionais em tempos de pós-pandemia (Grupo de Pesquisa Educação Emocional - GRUPEE). O devido texto estrutura-se de modo a entretecer teoria e prática, em narrativas que se organizam

em diversos planos. Em primeiro lugar, apresenta-se brevemente os coletivos de investigação que provocaram e alimentaram este trabalho, referindo os quadros conceituais usados para fundamentar as análises. Na sequência, são organizadas narrativas do trabalho desenvolvido, nomeadamente em torno dos temas da inclusão e da indignação, aprofundando-os com os textos que docente e discentes foram produzindo em seus diários e portfólios. Por fim, tecem-se considerações finais sobre os processos participativos a nível curricular, relacional, investigativo, institucional e societal, reforçando a relevância da inclusão e das perspectivas críticas em processos de educação emocional. Considerações, que não sendo conclusivas, abrem caminhos para continuar a transformar práticas, numa linha de autoestudo.

No terceiro texto, intitulado *A evasão escolar dos cursos técnicos integrados do ensino médio do Instituto Federal de Concórdia: na perspectiva dos estudantes*, as autoras Liane Sbardelotto e Lísia Regina Ferreira registram que a evasão escolar vem ocupando espaço nas discussões das diversas esferas educativas da educação profissional e tecnológica. O estudo, de acordo com as autoras, tem por objetivo analisar os fatores que contribuem para a evasão escolar dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC - Campus Concórdia, a partir da perspectiva dos estudantes. Para tanto, realiza-se uma revisão teórica a partir das pesquisas realizadas sobre evasão escolar na educação profissional e tecnológica (EPT) e da rede federal de ensino para compreensão da educação e do trabalho enquanto proposta integradora do ensino médio e os desafios que são postos ao jovem contemporâneo no entendimento dos fatores apontados pela literatura que os levam a abandonar os cursos técnicos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Foram realizadas de 12 entrevistas individuais semiestruturadas com estudantes evadidos dos 1º, 2º e 3º anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária, Alimentos e Informática para Internet, no período de 2017, 2018 e 2019, visou a compreensão dos fatores de evasão na perspectiva dos estudantes. Os fatores apontados pelos estudantes evadidos foram categorizados com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados obtidos nesta pesquisa tiveram por base a percepção dos estudantes evadidos e apontaram para as questões relacionadas a fatores pessoais, que envolvem saudade de casa, dificuldade de conciliar estudos e trabalho, além da escolha do curso, falta de identificação no curso, desinformação em relação à proposta dos cursos técnicos; assim como os fatores escolares referentes à dinâmica organizacional dos cursos, rigidez dos componentes curriculares de formação geral e técnica, carga

horária elevada, sobrecarga de conteúdos e os processos avaliativos. Para as autoras, a pesquisa permitiu concluir, dentro dos seus limites, que, apesar dos fatores de evasão apontados pelos participantes serem multifacetados e complexos, a decisão de evadir não é resultado de um impulso, mas de um acúmulo de dificuldades e situações que revelam que a instituição precisa, de forma contínua, pensar efetivamente em estratégias e ações preditivas, para minimizar as evasões e incentivar os jovens nas definições e na construção de seus projetos de formação educacional e profissional.

O texto *A inserção da classe popular na educação superior: da democratização ao acesso ao desafio da permanência*, é de autoria de Ana Paula Modesto e Silvia Lethicia Frandolozo. O estudo propõe a investigar como aconteceu o acesso e a permanência das classes populares à educação superior, de modo interdisciplinar, com reflexões dos campos disciplinares da sociologia e da educação. Em termos metodológicos, foi utilizado a pesquisa bibliográfica. Conforme as autoras, a opção pela pesquisa de natureza qualitativa, representou o nosso ponto de partida para esse estudo, por nos possibilitar a aquisição de novos conhecimentos e relações mais amplas com o objeto em questão, enfatizando particularidades que oferecem uma maior apreensão desse todo. Para tal, no texto as autoras apresentam uma breve contextualização sobre o acesso ao ensino superior por este público, que, ao longo do tempo, percebeu-se desafios na democratização desse nível de ensino, entre o acesso e a permanência estudantil, sem considerar a diversificação do público/estudantes. Ainda, procuram demonstrar que este processo exige repensar estratégias atuais sobre o trato da temática, debatendo na perspectiva freireana, alguns conceitos da obra *A pedagogia do oprimido*, com a permanência estudantil, instigando uma interlocução entre os atores envolvidos. Por fim, ressaltam que este processo é complexo e ultrapassa o desejo pessoal de cada indivíduo, mas que exige uma prática coletiva dos atores envolvidos para propor melhorias na permanência estudantil, com a finalidade de democratização da educação superior às classes populares.

Para finalizar a primeira parte do livro, Marisela García Hernandez, Luis Claudio Krajeveski e Janete Stoffel apresentam o estudo *A crise da universidade pública brasileira*. Os autores comentam que, na década de 1990, o Brasil abandonou o processo de industrialização como eixo dinâmico da economia, dando passo a um padrão econômico ancorado na exportação de commodities agrominerais, assim como na expansão dos negócios da burguesia financeira e comercial. Nesse contexto, os fins da universidade pública são reorientados, abrindo caminho à crise do modelo desta

instituição, até então vinculado às demandas da industrialização por substituição de importações, assim como com as pretensões da Constituição Cidadã. Nesse sentido, o texto tem como objetivo contribuir para a compreensão da atual crise da universidade pública, de modo a identificar alguns dos condicionantes, assim como o sentido das transformações. Essa crise, cujo caráter é estrutural, se expressa na vertiginosa expansão da rede privada de ensino superior, a asfixia orçamentária, o rebaixamento científico-tecnológico, o silenciamento do pensamento crítico e, mais recentemente, a desqualificação da universidade diante da sociedade. Sob o atual modelo de acumulação, concretizar uma “universidade necessária” para a superação do subdesenvolvimento, vai muito além da expansão do número de matrículas e investimentos, assim como de sua democratização. Conforme os autores, esse ideal exige uma reestruturação desta instituição no bojo de um projeto nacional, que não cabe nos marcos do capitalismo dependente.

PARTE II

A segunda parte da obra apresenta estudos sobre a temática *Educação para a inclusão dos camponeses e dos povos indígenas*, e está estruturada com dois textos. O primeiro texto, de título *O desafio da Licenciatura em Educação do Campo com a inserção dos indígenas*, as autoras Solange Todero Von Onçay e Ana Cristina Hammel, relatam sobre a experiência da graduação na modalidade curricular organizada em forma de alternância aos povos indígenas. Elas destacam que, ao ocupar o contexto universitário, os povos indígenas elucidam a necessidade de avançar nos paradigmas metodológicos e epistemológicos. Ambos aspectos, precisam dialogar com as lutas históricas desses sujeitos e seus fundamentos. No texto, abordam sobre a concepção da educação do campo e das políticas de acesso aos povos indígenas, considerando o aspecto formativo, entendido como envolto a uma teia de dimensões e representações que passam ser ferramenta para a aprendizagem e para a formação docente.

Educação para camponeses: a experiência da implantação do Curso de Enfermagem com Ênfase em Saúde Coletiva da Unioeste - Campus Foz do Iguaçu, é o segundo texto da segunda parte desse e-book, de autoria de Eliane Pinto de Góes, Gicelle Galvan Machineski e Claudia Gallert. No estudo, as autoras apresentam um relato de experiência sobre o processo de debate e implantação do Curso de Enfermagem com Ênfase em Saúde Pública, ofertado aos beneficiários da reforma agrária pela Unioeste –

Campus Foz do Iguaçu, em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), partindo das demandas pelo curso, o processo de aprovação interno nas instâncias da universidade, autorização pelos órgãos competentes e sua materialização. As autoras discutem, ainda, apontamentos sobre a constituição, princípios e desafios atuais da educação do campo no Brasil, principalmente na sua interface com o ensino superior, contextualizando a conjuntura da implantação do curso; e abordam contribuições de Paulo Freire para a educação do campo e para a formação em saúde, elementos que subsidiaram sua organização. Conforme as autoras, o curso se destaca como o primeiro na área de saúde ofertado pelo Pronera e por ter sido constituído em um contexto político de retrocessos de direitos sociais, como os recuos de investimento na educação do campo, que, por sua vez, nasceu da luta camponesa pela sobrevivência e pela reforma agrária e está centrada na histórica desigualdade social de acesso pelos jovens camponeses ao direito à educação. O desafio das lutas de origem e de resistência da educação do campo, não só para transformação da realidade, mas para a superação do que produz estas desigualdades educacionais perpassam todos os níveis do ensino, e tem suas particularidades no ensino superior.

PARTE III

A terceira parte do livro contém cinco textos com estudos sobre *Educação para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais*. O primeiro texto das autoras Adriana Salete Loss, Maria Geralda Oliver Rosa e Sheila Marques Duarte Bassoli, é intitulado *A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior: concepções de docentes*. As autoras apresentam um estudo que tem como objetivo compreender as percepções dos docentes de duas instituições públicas de ensino superior, uma localizada na Região Sul e, outra no Sudeste do Brasil, sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. O estudo teve como problema de investigação: Quais são as percepções dos docentes sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior? A pesquisa qualitativa de caráter descritivo-interpretativo, teve como procedimento de coleta de dados a aplicação de questionário no *google forms*. Para além do estudo empírico, o trabalho se deu mediante o estudo bibliográfico precedido de reflexões com fundamentos na teoria freiriana. A análise dos dados coletados deu-se com base na análise descritiva. A partir da interpretação dos dados produzidos, o estudo revelou nas três dimensões: conceitual, pedagógica e profissional

lacunas a serem trabalhadas com o coletivo docente sobre os ideais inclusivos garantidos para uma educação de qualidade. Nesse sentido, as barreiras conceituais (educação inclusiva/educação especial), bem como o déficit na formação docente são questões que podem comprometer o direito da participação efetiva no processo ensino e aprendizagem desse público. Assim, de acordo com as autoras, para além das adaptações curriculares é indispensável investir na formação inicial e contínua de docentes no ensino superior.

Jane Peruzo Iacono e Ivete Goinski Pellizzetti apresentam o estudo *Luta e resistência no processo de inclusão de pessoas com deficiência/NEE no Paraná: o fechamento arbitrário do Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado - CRAPE*. O estudo tem como objetivo relatar sobre o processo de luta e resistência que tem sido travado pela Associação dos Representantes de e para Pessoas com Deficiência (ASSORPE), com o apoio da Comissão de Acessibilidade da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) - Seção de Cascavel, Comissões de Educação e Saúde da Câmara de Vereadores de Cascavel/PR e Câmaras de Vereadores da Região Oeste do Paraná para a continuidade dos serviços do Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado (CRAPE), localizado no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Cascavel-PR, suspensos pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). A intencionalidade da luta e resistência dessas instituições em defesa do CRAPE é pela manutenção de seus serviços que consistem em realizar, quando necessárias, avaliações pedagógicas e psicológicas de forma complementar à avaliação psicoeducacional no contexto escolar dos alunos das escolas de educação básica dos 18 municípios de abrangência do NRE, apoiando e assessorando esses municípios nas ações relativas à educação inclusiva. Conforme as autoras, o estudo caracteriza-se como descritivo-interpretativo, com análise qualitativa, objetiva, também, relatar em que consiste e quais são alguns fatos principais da trajetória dos 25 anos do CRAPE, trazendo como resultado, duas possibilidades: - a constituição e estruturação de um serviço da natureza do CRAPE na Unioeste, voltado à inclusão da nova demanda de alunos com deficiência/Necessidades Educacionais Especiais-NEE que chega ao ensino superior, oriunda da educação básica e trazida pelas cotas à universidade; - a judicialização da questão do CRAPE, de forma a refletir com a comunidade oestina e trazer de volta esse serviço público, gratuito e de qualidade, suspenso arbitrariamente.

O terceiro texto intitulado *Produção do conhecimento em educação inclusiva no ensino superior: uma análise bibliométrica*, das autoras Vanderlize Simone Dalgalo e Márcia Franciele Spies, explicitam que o aumento do ingresso de alunos com deficiência

ou necessidades educacionais especiais no ensino superior tem sido uma constante nos últimos anos. Diante deste cenário, conforme as autoras, se faz necessário o aprofundamento nas questões que a educação inclusiva nessa modalidade de ensino. Desta forma, o texto tem como objetivo apresentar o perfil da produção científica brasileira sobre o tema inclusão no ensino superior, entre os anos 1994 e 2022. Para tanto, o estudo deu-se mediante uma análise bibliométrica, por meio de buscas nas bases de dados científicas *Web of Science (WoS)* e *Scopus*, para o tema inclusão no ensino superior, no período compreendido entre os anos de 1994 e 2022. Para a análise de dados foram utilizados os pacotes Bibliometrix e o *Shiny UI for bibliometrix package* (biblioshiny), além do software Ms Excel® 2013 para a apresentação das tabelas e quadros. Conforme as autoras, obteve-se como resultado um corpus de análise de 21 artigos e dois documentos conforme os critérios de elegibilidade. A bibliometria revelou a baixa produção do conhecimento na área quando são utilizados os descritores educação inclusiva. A bibliometria também demonstrou um aumento da produção científica sobre o tema partir de 2010, dois anos após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. As autoras referendam que estudos bibliométricos tem grande relevância na identificação da produção do conhecimento, possibilitando uma visualização das instituições, periódicos e os autores que mais publicam.

Um olhar para o ensino da Matemática que emerge na história da educação escolar de surdos no Brasil é o quarto texto da terceira parte do e-book, dos professores da Unioeste, Vanessa Lucena Camargo de Almeida Klaus, Marcos Lübeck e Clodis Boscarioli, apresenta um estudo sobre como o ensino da Matemática veio se configurando na história da educação de surdos no Brasil nos últimos dois séculos. Trata-se de um ensaio teórico, com fragmentos narrativos, de estudos e documentos que expõem os períodos de mudanças mais expressivas no cenário educativo brasileiro, desde meados do século XIX, passando o século XX até a contemporaneidade. De acordo com os autores, dentre os resultados encontrados, sugerem a aritmética como um conteúdo da Matemática mais desenvolvido na formação escolar dos surdos, em presença de abordagens diferenciadas de ensino, da língua de sinais, materiais manipulativos e software. Ainda, acrescentam que esperam o estudo possa contribuir em pesquisas sobre o aperfeiçoamento da docência e do ensino da Matemática para surdos a partir da articulação de artefatos tecnológicos, conteúdos e especificidades desses alunos.

Por fim, o último texto da terceira parte, intitulado *As tecnologias assistivas presentes nas pesquisas dos programas de pós-graduação stricto sensu da Unioeste*, de autoria de Karina Feltraco da Silva, Luciane Cristina Silva, Andreia Nakamura Bondezan e Eliane Pinto de Góes. O texto aborda uma pesquisa de caráter qualitativo, em que a metodologia é constituída pela pesquisa bibliográfica de análise crítica-reflexiva. Possui embasamento teórico em autores como: Vigotski (1997), Galvão Filho (2013) e Bersch (2017). Tem como objetivo principal analisar as pesquisas desenvolvidas especificamente na área das tecnologias assistivas pelos programas de pós-graduação (PPG) stricto sensu da Unioeste, discutindo sua importância para a inclusão e evidenciando a necessidade de ampliar o debate, as pesquisas e os estudos na área. De acordo com as autoras, como resultado, a partir da busca pelas palavras: tecnologia assistiva, inclusão e deficiência, foram analisadas quatro pesquisas, sendo que apenas uma centra-se, especificamente, na temática das tecnologias assistivas. Levando em consideração a quantidade de pesquisas produzidas pela Unioeste em seus PPG's e a Lei nº 13.146/2015, chamada Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que garante a toda pessoa com deficiência o direito à igualdade de oportunidades, este estudo demonstra a necessidade de, por meio das pesquisas acadêmicas, disseminar o conhecimento a respeito das tecnologias assistivas em benefício da inclusão.

PARTE IV

Para finalizar, a quarta parte do livro, estruturada com quatro textos, traz estudos que abrangem a temática *Gênero e inclusão*. O primeiro texto, de autoria de Silvana Ribeiro, Henrique França Duara e Adriana Salete Loss, intitulado *Mulheres na universidade: quais mulheres e qual universidade? Um manifesto em movimento*, apresenta um estudo que se propõe a refletir sobre o espaço das mulheres no ensino superior. Os autores problematizam que, mesmo tendo número significativo de mulheres nos espaços acadêmicos, identifica-se que os homens são os que, em maior número, ocupam cargos de gestão. Ainda, afirmam que a representatividade das mulheres no poder é inferior ao número da representação masculina e indagam: Será que é normal (DINIZ; GEBARA, 2022) essa desigual representatividade entre mulheres e homens no poder? Desse modo, argumentam que se faz necessário pensar sobre qual universidade integramos e construímos na atualidade e, como as mulheres ocupam os diferentes territórios do ensino superior. A pesquisa tem como problema central: Quais as

contribuições das mulheres para a construção da universidade? E objetiva refletir com base nas regras postas na universidade neoliberal, que versa pela relação do opressor e oprimido, conceitos cunhados por Paulo Freire. O estudo de cunho qualitativo dá-se mediante a pesquisa bibliográfica em que se objetiva refletir, com base em dados qualitativos e relatos de bell hooks (2019) e de Virgínia Woolf (2014), sobre o que significa a presença das mulheres na universidade. Por fim, apresenta-se alguns apontamentos sobre como as instituições de educação superior podem ser espaços que mobilizem a construção de modos de ser universidade antirracista, antifascista e feminista.

Fabiane Freire França e Claudia Priori, professoras da Unespar, apresentam o estudo intitulado *O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura e suas interlocuções com os núcleos do Centro de Educação em Direitos Humanos (NERG, NERA e NESPI)*. O texto propõe-se abordar a relação entre os direitos humanos e a educação, tendo como base as ações e interlocuções do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq), da Unespar – Campus de Campo Mourão, com os Núcleos que compõem o Centro de Educação em Direitos Humanos (NERG, NERA e NESPI). As experiências de ensino, pesquisa e extensão referem-se ao período de 2020 a 2022 e assinalam ações e articulações de pesquisas que contemplam os seguintes eixos: 1) Ações extensionistas em tempos de pandemia; 2) Debate de gênero, raça, inclusão e formação docente. Neste sentido, são apresentados os caminhos metodológicos de pesquisas e ações, assim como os resultados com a finalidade de expandir e ampliar as discussões e promover o debate e inserção das temáticas de gênero, das questões étnico-raciais e da inclusão, no ensino superior.

No terceiro texto intitulado *A alteridade na educação de mulheres encarceradas: uma investigação-ação*, as autoras Regiane Cristina Tonatto e Denise Rosana da Silva Moraes explicitam que a educação de mulheres encarceradas deve considerar a importância da humanização nas práticas educativas. O estudo apresenta uma investigação-ação realizada junto à Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu-PR. A perspectiva concebe a prisão feminina como uma extensão da realidade das mulheres periféricas, a similaridade nas trajetórias de vida e a importância da sensibilidade ética, por meio das narrativas das mediadoras de Círculos em Movimento (Justiça Restaurativa). A atuação nesse espaço configura-se como uma possibilidade de transformá-lo num lugar de alteridade. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de

doutorado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu, com o objetivo de, a partir de uma abordagem fenomenológica, discutir os contributos da Filosofia da Alteridade de Emmanuel Levinas (1906-1995), em especial da sensibilidade ética, nas práticas circulares realizadas junto às mulheres em situação de privação de liberdade e às policiais penais. No compartilhamento de histórias pode existir afeição, amor e simpatia onde antes não existia, às vezes por desconhecimento, distanciamento ou estigmatização. Portanto, as autoras afirmam que quem escolhe acolher pela alteridade deve estar consciente da importância do ato de ação-reflexão-ação crítica. A alteridade foi percebida nas manifestações de hospitalidade e acolhida, iniciadas pelo desejo metafísico pelas mulheres que convivem no cárcere. O resultado foi a observância de mudanças em torno da vida das mulheres em privação de liberdade, bem como a aproximação com uma realidade distante, até mesmo da universidade, e cujo projeto de ação aproximou.

Aline Garcia da Silva e Wilma dos Santos Coqueiro apresentam o último texto intitulado *Questões de gênero na literatura de autoria feminina: silenciamento e opressão em A vida invisível de Eurídice Gusmão, de Martha Batalha*. O estudo, conforme as autoras, tem como objetivo apresentar uma análise do romance de autoria feminina contemporâneo *A vida invisível de Eurídice Gusmão* (2016), de Martha Batalha, com enfoque nas opressões e nos silenciamentos sofridos pela personagem feminina Eurídice, o que contribui para sua invisibilidade, principalmente intelectual. Para isso, foram tomados como base teórica os escritos de Jacilene Silva (2019), Lúcia Zolin (2019), Maria Consuelo Campos (1992), Michelle Perrot (2005) e Virgínia Woolf (1932). Para além dessas questões já apontadas, as autoras buscam discutir, com essa pesquisa, de que maneira a personagem/protagonista Eurídice é tolhida em seu desenvolvimento intelectual, sendo uma mulher assim como muitas inseridas no século XX que estão fadadas ao aprisionamento no lar e a cumprirem o papel de excelentes esposas e mães. Para as autoras, os resultados revelam que a personagem, ao viver uma vida marcada pela invisibilidade e pelo silenciamento, cujas origens remontam ao patriarcado, tem seus sonhos e desejos inviabilizados quando buscam por algo mais da vida, como o desenvolvimento intelectual e profissional e o direito de serem donas de seu próprio destino.

Ainda, busca-se esclarecer que nesta obra o leitor irá observar que os (as) autores (as) apresentam ora o termo freireano (a) e ora freiriano (a), assim, as organizadoras aceitaram a opção das duas possibilidades de escrita².

Na certeza de que este livro reúne interessantes estudos e ações no campo da Inclusão no ensino superior, conclui-se a apresentação desta obra.

Deseja-se uma ótima leitura!

Adriana Salete Loss

Claudia Gallert

Eliane Pinto de Góes

² Pela regra gramatical, o adjetivo é utilizado com o sufixo “iano” – Freiriano. O termo Freireano pode ser lido, aqui, excepcionalmente, como forma de “apropriação de resistência”, conforme destaca o professor Dr. Roberto Carlos Ribeiro, membro da comissão avaliadora.



**PARTE I -
EDUCAÇÃO PARA
HUMANIZAÇÃO**

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E PANDEMIA: O TRABALHO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DA UNESPAR/CAMPO MOURÃO

Andreia Nakamura Bondezan
Fabiane Freire França
Jean Pablo Guimarães Rossi

INTRODUÇÃO

A pandemia ocasionada pelo novo coronavírus desencadeou um outro contexto educacional em todo o mundo. No Brasil, universidades e escolas, públicas e privadas tiveram que cumprir determinações do Governo Federal para a suspensão das aulas, como a Portaria nº 343/2020 de 17 de março de 2020, que previa a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, durante a pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020).

O Governo do Estado Paraná, mediante Decreto nº 4.320 e Resolução nº 1.016/2020 da SEED-PR (Secretaria da Educação e do Esporte), “suspendeu o calendário e estabeleceu o atendimento não presencial e remoto em decorrência da Covid-19 para a rede estadual [...]” (FRANÇA; SILVA; ZANCO, 2022, p. 02).

Desse modo, o ensino superior no Brasil teve que se adequar aos documentos federais e estaduais durante a pandemia por Coronavírus. Com efeito, a Universidade Estadual do Paraná (Unespar) optou por manter as atividades de ensino, pesquisa e extensão de modo remoto e emergencial. Em vista disso, apresentamos as ações da Universidade para a garantia da inclusão e permanência de estudantes no ensino superior, sobretudo no contexto da pandemia. Para isso, nos respaldamos no referencial teórico de Paulo Freire em articulação à proposta de uma educação em direitos humanos. Na sequência apresentamos o contexto da criação do Centro de Educação em Direitos Humanos da Unespar e, posteriormente, suas ações no Campus de Campo Mourão, lócus da pesquisa.

1. A atualidade das teorizações freireanas no contexto de pandemia: defesa da ciência e das universidades

As obras de Paulo Freire se aproximam da educação em direitos humanos quando o autor defende uma educação como prática da liberdade que seja inclusiva, que atenda a todas as pessoas. A este encontro, bell hooks (2017), autora estadunidense, sinaliza que Freire apresenta uma “mente aberta” pouco presente na academia norte-americana.

Menciona que com o tempo, em suas obras mais recentes, Paulo Freire se mostra mais disposto a dialogar com e sobre os direitos humanos, sobre as questões de gênero, raça e etnia, sem abandonar as questões de classe (FRANÇA, 2021).

Bell hooks (2017, p. 68) em sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* nos alerta para a necessidade da compreensão global das lutas de Paulo Freire pela libertação, pela transformação, afinal “Freire tem de lembrar os leitores de que ele nunca falou da conscientização como um fim em si, mas sempre na medida em que se soma a uma práxis significativa”. São nessas nuances que Freire é tão atual, afinal, como pensar em ensino-aprendizagem em um contexto de mortes? Como a universidade pode (re)agir diante de situações de luto, desigualdade social e de acesso ao conhecimento?

Foi na coexistência dos saberes, defendida por Jovchelovich (2008), que também localizamos a potencialidade da dialogicidade freiriana. “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 1987, p. 166).

As nossas opções teóricas e metodológicas (FREIRE, 1967; 1987; 2011) nos intrigaram, enquanto docentes da universidade pública, a cumprir com o compromisso social com a educação em direitos humanos, com o embate e o enfrentamento à desigualdade social e de acesso aos direitos fundamentais. Como proposto por hooks (2017, p. 245) uma das estratégias que utilizamos, em especial neste contexto, foram as “comunidades de aprendizado onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada”. E esse movimento foi possibilitado com as ações promovidas pela universidade para a garantia do acesso ao conhecimento aos estudantes, nas aulas da graduação, de pós-graduação, nos encontros do grupo de pesquisa, de projetos de ensino e extensão. Fizemos da nossa prática uma educação transgressora em tempos de pandemia!

2. História de criação do CEDH e seus Núcleos componentes

Os primeiros ruídos que cogitaram a criação de um Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) na Universidade Estadual do Paraná, coincidem com o fatídico 29 de abril de 2015. A Prof.^a Dr.^a. Andréa Sérgio (professora do Campus de Curitiba II) em relato exposto na obra *Diversidade em fricção: educação em Direitos*

Humanos em construção na universidade, conta que esteve presente no protesto do referido dia, o qual ficou conhecido como *Massacre do Centro Cívico*, em que docentes e discentes protestavam na Praça Nossa Senhora da Salete, em Curitiba-PR, contra a reestruturação do Paranaprevidência pelo governo de Estado de Beto Richa. O que seria um protesto pacífico, logo se tornou um cenário de guerra angariado por centenas de policiais que dispararam jatos d'água e balas de borracha de modo deliberado, ferindo centenas de manifestantes (SÉRIO, 2020).

O episódio estarrecedor, presenciado e relatado pela professora foi, para ela, o estopim para a compreensão da urgência em se materializar, na instituição, a proposta de um centro firmado em valores democráticos e de respeito às pessoas no exercício de seus direitos e deveres. Surgiu então a disposição de engajar um movimento dos sete campus da Unespar, localizados em: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I, Curitiba II, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória, que acarretou a criação do CEDH em 2016, por meio da Resolução nº 007/2016 do Conselho Universitário (COU), aprovada na 2ª Sessão do Conselho Universitário da Unespar, realizada no dia 28 de julho de 2016, no Auditório do Campus Curitiba II – FAP (CORDEIRO, 2021; SÉRIO, 2020; UNESPAR, 2022).

No processo de consolidação do CEDH, a primeira ação foi a formação de um Grupo de Trabalho capitaneado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD, que aconteceu por meio da participação de docentes dos sete campi³, que já atuavam em diversos projetos de pesquisa, ensino e extensão de modo independente, em grupos de estudo e pesquisa que articulavam questões de direitos humanos e conselhos pré-existentes como o CAIE (Centro de Apoio a Inclusão no Ensino Superior), do Campus de Paranaguá. Os diálogos provocados por este grupo de trabalho, identificaram o caráter multiverso dos campi da Unespar que, por sua vez, demandaria uma estrutura descentralizada, com CEDHs locais e sua composição com os seguintes Núcleos: Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI), Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NERA) e Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG) (CORDEIRO, 2021; SÉRIO, 2020; UNESPAR, 2022). Como objetivo geral do CEDH, a Resolução nº 007/2016 estabelece em seu art. 5º que:

³ “O Grupo de Trabalho inicial, naquela ocasião, estava composto pelos/as seguintes docentes: Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi, Campus Curitiba II; Dorcely Izabel Bellanda Garcia; Campus Paranavaí, Evaldina Rodrigues, Campus Campo Mourão; Adriano Chaves Giesteira, Campus Curitiba I; Eromi Hummel, campus Apucarana, Roseneide Cirino, Campus Paranaguá e Sandra Salette Camargo Silva, Campus União da Vitória” (SÉRIO, 2020, p. 10).

O objetivo geral do CEDH é coordenar, articular e organizar ações de apoio a necessidades de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos para o acesso, inclusão e permanência desses grupos no ensino superior, promovendo o desenvolvimento de perspectivas educacionais e sociais inclusivas e uma cultura de valorização da diversidade e defesa dos direitos humanos na Unespar (UNESPAR, 2016, p. 3).

Os Comitês Gestores são compostos por mais de 35 integrantes, que atuam como coordenação, vice-coordenação, membros/as e representantes discentes dos CEDHs locais e Núcleos, podendo ainda contar com integrantes da comunidade externa, representantes da Sociedade Civil Organizada, para o desenvolvimento de suas ações.

No que tange às especificidades de cada Núcleo, concerne ao NESPI, promover ações de acesso, inclusão e permanência para “pessoas com deficiência (física neuromotora, intelectual, sensorial), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e acometimentos físicos ou psicológicos permanentes ou transitórios que dificultem seu desenvolvimento acadêmico [...]” (UNESPAR, 2017a, s/p). Além da comunidade de acadêmicos/as, o NESPI também deve promover ações que visem formação professores/as numa perspectiva inclusiva, “em diálogo com demais instâncias de ensino, pesquisa e extensão do campus sobre temáticas concernentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (UNESPAR, 2017a, s/p).

O NERA objetiva a criação de um espaço de discussão, planejamento e desenvolvimento de ações, que visem o acesso, inclusão e permanência de pessoas discriminadas por motivos étnicos-raciais, tal como a população negra e indígena. Além disso, também tangencia suas estratégias sob os desafios enfrentados pela população supracitada na mediação de procedimentos educacionais que combatam todas as formas de violência decorrentes da segregação e preconceito. Portanto, também prevê ações como o acompanhamento de estudantes inscritos e admitidos no vestibular e o atendimento às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabelecem a “formação superior em diálogo com a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura da África e dos Afrodescendentes, bem como da cultura Indígena” (UNESPAR, 2016, p. 10).

Em relação as atribuições do NERG, a este cabe a elaboração, planejamento e instituição de ações, discussões e apoio no que se refere a inclusão e permanência em relação aos sujeitos discriminados por motivos de identidade sexual e de gênero na Unespar, tal como mulheres e estudantes da comunidade LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis/transsexuais, *queers*, intersexo, assexuais e ademais possibilidades).

Portanto, este Núcleo articula as temáticas de violência de gênero, violência sexual, diversidade sexual, além de violências simbólicas do espaço universitário que afetam aos/as estudantes em função da sua identidade sexual e/ou de gênero. Ademais, o NERG também prevê o assessoramento de “[...] grupos de pesquisa, cultura e extensão, projetos de ensino, iniciação científica e extensionista que atravessem a temática das relações de identidade de gênero e orientação sexual” (UNESPAR, 2016, p. 11).

Cabe salientar que estes três Núcleos, apesar de suas especificidades, não atuam tão somente de modo disjuntivo, mas de forma articulada entre os e aos CEDHs locais, em atividades e reuniões mensais a fim de traçar ações, discutir atividades realizadas e demais pautas pertinentes.

Além da criação dos Núcleos, o surgimento do CEDH deu impulso a implementação de outro serviço na Universidade: o apoio psicológico. No caso específico de Campo Mourão, o acolhimento psicológico iniciou no ano de 2017 a partir do trabalho de profissionais com formação em Psicologia com atendimento voluntário, mediante Termo de Adesão Voluntária, tendo os e as integrantes da sua equipe atualizados a cada ano. Além disso, foi estabelecido um convênio entre a Unespar e o curso de psicologia da Faculdade União de Campo Mourão (UNICAMPO) para realização de estágio acadêmico-profissional, no formato de Plantão Psicológico visando, sobretudo, o atendimento ao corpo discente da instituição. Tal convênio permanece vigente até os dias atuais. Sobre a pertinência do serviço de psicologia, Priori e França (2020, p. 328) enfatizam que:

O Convênio tem contribuído tanto para a formação profissional dos/as estagiários (as) de Psicologia, quanto promovido um espaço de escuta para os(as) estudantes do campus, colaborando para o bem-estar, enfrentamento de dificuldades no desempenho acadêmico, bem como nas relações sociais dentro e fora da universidade que impactam direta ou indiretamente a vida dessas pessoas.

Cabe destacar que no ano de 2020, o serviço de apoio psicológico foi reestruturado no formato do *Programa CEDH Acolhe*. Impulsionado pelos desafios impostos pelo isolamento social, o ensino remoto e o sofrimento emocional ocasionado e/ou intensificados pela Covid-19, este programa surgiu para apoiar a comunidade acadêmica a partir de ações de apoio psicológico para estudantes, agentes e docentes, mediante agendamento prévio. Tal ação não se refere a um tratamento psicológico, mas um

acolhimento de suporte emocional no formato de psicoterapia breve que pode auxiliar na triagem e encaminhamento para outras instâncias da saúde pública, quando necessário.

Mais recentemente, no final de 2021, outro passo importante para o CEDH e a Unespar, foi a criação da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos (PROPEDH), pela Resolução nº 024/2021, com o intuito de coordenar políticas institucionais que garantam a comunidade acadêmica à educação em direitos humanos, “a partir das garantias individuais, do respeito à diversidade, à pluralidade e à equidade para o exercício da cidadania e o desenvolvimento humano” (UNESPAR, 2022, s/p). Esta Pró-Reitoria é estruturada a partir da Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE) e pela Diretoria de Direitos Humanos (DDH), ambas com suas respectivas divisões, mas com atuações articuladas. A DAE preocupa-se com o desenvolvimento de políticas demandadas pelo interesse da diversidade dos e das estudantes que estão na universidade, enquanto a DDH tangencia as políticas institucionais que viabilizem a educação em Direitos Humanos (UNESPAR, 2022).

Em suma, a história do CEDH trata-se de uma resposta às lutas históricas no que se refere às demandas relacionadas às questões de Direitos Humanos no ensino superior público. Marilena Chauí levanta em seu texto *Democracia e a educação como direito*, o seguinte questionamento: por que é tão significativa a prática de declarar direitos? É necessário fazê-lo porque não é um fato óbvio que todos/as sejam reconhecidos/as como detentores/as de direitos. A herança de uma sociedade colonial, escravista, patriarcal, patrimonialista, é fortemente marcada pela hierarquização social em vários aspectos.

Na sociedade brasileira, as diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades, e estas, em inferioridade natural (no caso das mulheres, dos trabalhadores, negros, índios, imigrante, idosos) ou como monstruosidade (no caso dos LGBTQIA+), reforçando a relação de mando e obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade, nem como alteridade (CHAUÍ, 2021, p. 34).

É imprescindível a compreensão de que a realidade destacada por Chauí (2021) se reflete na Universidade, espaço marcado pelo pensamento elitizado, branco, androcêntrico, excludente. Partindo desta premissa, o CEDH e seus respectivos Núcleos mostram-se essenciais na tentativa do reparo histórico de uma sociedade desigual e na construção de uma Universidade baseada na promoção dos direitos humanos, da justiça, no acolhimento de grupos vulneráveis e na viabilização de um espaço democrático para todos e todas.

3. O trabalho realizado pelos Núcleos na pandemia

Com o intuito de entender a atuação da Unespar - Campus de Campo Mourão, para a inclusão dos estudantes, considerados dos grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos⁴, no período da pandemia e aulas não presenciais, recorreu-se aos relatórios do Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) de 2020 e 2021. Também foram utilizadas informações da Divisão de Assuntos Estudantis e documentos normativos da Unespar criados a partir das necessidades impostas pela pandemia.

Os relatórios anuais do CEDH são documentos obrigatórios e instituídos pela Resolução nº 007/2016 e apresentam as diferentes atividades desenvolvidas pelos Núcleos e pelo projeto de Psicologia. As ações apresentadas, a seguir, foram organizadas em categorias: a) atividades de ensino; b) atividades de pesquisa; c) atividades de extensão; d) atendimento psicológico.

A universidade está pautada no Tripé – ensino, pesquisa e extensão. Embora estas atividades sejam indissociáveis, pois se entrelaçam em sua essência, de forma a facilitar a visão geral, as apresentamos em categorias específicas. O ensino na Unespar/Campo Mourão é ofertado por meio de cursos de graduação e pós-graduação. São dez cursos de graduação, cinco de pós-graduação stricto sensu e cinco cursos de pós-graduação latu sensu (UNESPAR, 2022).

Com a pandemia, as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto emergencial (ERE) conforme a Resolução nº 001/2020 – REITORIA/UNESPAR que autorizou, durante o período de isolamento social para o enfrentamento à pandemia provocada pelo Covid- 19, a realização de atividades em plataforma online (UNESPAR, 2020b).

As aulas remotas deram mais visibilidade às diferenças sociais no Brasil, Jakimiu (2020, p. 97) afirma que a realização das aulas em formato remoto “[...] acabou por evidenciar as desigualdades sociais que marcam nosso país, revelando que nem todos os acadêmicos do ensino superior possuem recursos tecnológicos e acesso à internet”.

⁴ “O CEDH adota a terminologia de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos referindo-se às pessoas que necessitam de políticas de inclusão por serem alvo de discriminação por deficiência (física neuromotora, intelectual e/ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, por motivo étnico-racial, religioso, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, dentre outros motivos permanentes ou temporários que dificultem seu desenvolvimento educacional em iguais condições aos demais” (UNESPAR, 2016).

Diante deste cenário, o primeiro maior obstáculo e, também a preocupação da Unespar, foi dar possibilidade de que todos os estudantes pudessem ter acesso às aulas remotas. De acordo com a Divisão de Assuntos Estudantis foram distribuídos, pelo Edital Conjunto nº 001/2020 PROPLAN/PROGRAD-DAE/PRPPG/CEDH (UNESPAR, 2020c), nos anos de 2020 e 2021, no Campus de Campo Mourão, 51 smartphones e 06 pacotes de dados⁵, para a realização de atividades não presenciais frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia da Covid-19.

Houve também editais específicos do Programa Institucional de bolsa permanência, no valor de R\$ 400,00 mensais, contemplando em cada campus, cinco estudantes no ano de 2020 (UNESPAR, 2020d) e cinco estudantes em 2021 (UNESPAR, 2021a), totalizando, nestes dois anos, 70 bolsas mensais nos sete campi da Instituição. Entendemos que este auxílio, muito necessário, precisa ser ampliado, pois, não atende as demandas dos acadêmicos carentes.

Os estudantes passaram a ter as aulas de forma remota, com as barreiras e dificuldades tanto de acesso ao ensino, como também, das condições de ambiente para estudo, condições emocionais convivendo com o medo, com as perdas e, ainda, como uma nova forma de estudar, de adquirir conhecimentos.

Os alunos, público da educação especial, passaram pelas dificuldades durante a pandemia e alguns deles precisaram, devido suas especificidades, de um atendimento mais individualizado. De acordo com os dados da secretaria acadêmica, em 2020 havia a matrícula de 10 estudantes com deficiência e/ou necessidade educacional especial e, em 2021, 13 estudantes.

O trabalho com os estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais foi realizado pelo NESPI que envolveu atendimento individualizado por meio de encontros pelas plataformas digitais, reuniões com coordenações e professores. Houve parceria com uma instituição de ensino superior da cidade de Campo Mourão - UNICAMPO, que realizou sessões de psicopedagogia.

No ano de 2021 destacou-se também o trabalho de monitoria acadêmica, na qual uma aluna do curso de pedagogia fez atendimentos aos estudantes sob orientação da coordenação do NESPI. Estes atendimentos, realizados de forma online, envolveram

⁵ Smartphones são aparelhos celulares com recursos de computadores e funções avançadas que podem ser acessadas com o uso de programas e aplicativos. Já os pacotes de dados referem-se ao contrato formalizado com uma empresa de telefonia e internet que controla a quantidade de informações que o usuário pode enviar e receber em determinado período contratado.

diálogo constante para auxiliar nas especificidades de cada aluno, organização de estudos, auxílio nas atividades solicitadas pelos docentes. A monitoria acadêmica tem o objetivo de:

- I. Oportunizar ao acadêmico Monitor a experiência com o processo de ensino e aprendizagem;
- II. Proporcionar aos acadêmicos o aprofundamento nos conhecimentos teóricos/práticos da disciplina, favorecendo a compreensão e complementação de seus estudos;
- III. Contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem na Graduação;
- IV. Apoiar o aprendizado dos discentes dos cursos de graduação que apresentem maior grau de dificuldade em disciplinas/unidades curriculares e/ou conteúdo (UNESPAR, 2017b).

Neste contexto, a monitora que desenvolveu as atividades no NESPI pode aprimorar os métodos de ensino e aprendizagem, com o desenvolvimento do acompanhamento aos estudantes, organizando as atividades de estudo, ampliando os conhecimentos teóricos e práticos sobre educação especial Inclusiva e as dificuldades impostas pela pandemia.

Cabe destacar que os docentes também foram impactados pela pandemia e as aulas remotas. Tiveram que se reinventar, aprender a utilizar as plataformas digitais e, com as mesmas dificuldades dos estudantes, como local para ministrar as aulas, internet de qualidade. Além disso, as questões emocionais e de saúde mental.

Para buscar atender as demandas e inúmeras dúvidas no atendimento às especificidades do ensino remoto, houve a publicação de diferentes documentos norteadores pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD). Destacamos o Memorando nº 022/2020 – Prograd/Unespar que trouxe orientações acerca da Resolução nº 001/2020 Reitoria-Unespar (UNESPAR, 2020e); a Orientação 001/2021/DPP/PROGRAD/UNESPAR – quanto ao cadastramento dos docentes para o uso das plataformas *G-Suite, Teams e Moodle* (UNESPAR, 2021b); e o Memorando nº 009/2021 - PROGRAD/UNESPAR com orientações gerais para os estágios curriculares obrigatório para o ensino remoto emergencial (UNESPAR, 2021c).

Para o ensino aos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, houve um trabalho colaborativo entre docentes e equipe do NESPI, buscando compreender as especificidades dos estudantes para a organização da prática pedagógica.

De forma geral, as atividades de ensino na Unespar, no período agudo da pandemia, foram realizadas de forma remota emergencial. Estudantes e professores sofreram com as dificuldades impostas neste momento. Houve ações no sentido de

amenizar tais impactos tanto na organização de documentos norteadores, como de práticas de inclusão para acesso às aulas.

As atividades de extensão na Unespar, também foram modificadas no período de suspensão das atividades presenciais. Os cursos e os eventos foram realizados por meio das plataformas digitais. Neste artigo, apresentamos atividades promovidas pelo Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH), da Unespar de Campo Mourão.

A extensão universitária, de acordo com Freire (1980) deve ser uma ação cultural, dialogada com a comunidade e, não uma invasão cultural, uma imposição. Nas palavras de Gadotti (2017, sp.)

Freire entende a extensão como “ação cultural”, o contrário da “invasão cultural”. Por cultura ele entende o que fazemos, como práxis, como “ação transformadora” - transformar o meio natural em meio cultural - isto é, trabalho, seja ele material ou imaterial, social ou produtivo, manual ou intelectual.

A extensão universitária, durante o afastamento necessário na pandemia, foi também o local do diálogo, das trocas de sentimentos, da busca coletiva por respostas às dificuldades impostas pela pandemia. As plataformas digitais foram fundamentais para a proximidade entre a universidade e a comunidade. No Quadro 1 pode-se observar as principais atividades de extensão dos Núcleos que fazem parte do CEDH nos anos de 2020 e 2021. As palestras foram veiculadas pelo *Youtube* e, também, houve debates e discussões por meio das plataformas *G-Suite*, *Teams*.

Quadro 1. Atividades de extensão organizadas pelos Núcleos do CEDH/Campo Mourão

TÍTULO	ANO	NÚCLEO RESPONSÁVEL
IV Seminário em Educação, Diversidade e Cultura: interlocuções entre a universidade e a escola	2020	NERA, NERG, NESPI
II Seminário Afro (r)existência	2020	NERA
V Seminário em Educação, Diversidade e Cultura: interlocuções entre a universidade e a escola	2021	NERG
Ciclo de Debates: Literatura, Arte, Feminicídio e Violência de Gênero	2021	NERG
III Seminário Afro [R]existência	2021	NERA
I Ciclo de Debates e Estudos Afro-brasileiro e Indígena	2021	NERA
Educação inclusiva e tecnologias assistivas: experiências para a sala de aula	2021	NESPI

Fonte: Organizado com base nos relatórios CEDH Local de Campo Mourão, de 2020 e 2021.

Diferentes temas foram tratados nas atividades de extensão envolvendo os direitos humanos com o foco nas questões de diversidade. Professores de outras instituições de ensino superior e da educação básica, estudantes da graduação, da pós-graduação e comunidade em geral puderam participar dos cursos e eventos, expor suas dúvidas, suas angústias, propor ações, socializar suas práticas. Houve também a certificação aos participantes.

As pesquisas envolveram orientações de doutorado, mestrado, especialização e iniciação científica. No ano de 2020 foram 11 orientações de mestrado, três de especialização e 11 de iniciação científica. No ano de 2021, duas orientações de doutorado, 11 de mestrado e nove de iniciação científica.

Houve, também, publicações de livros, capítulos de livros e artigos científicos em periódicos. Em 2020, foram publicados sete capítulos de livros e 11 artigos em periódicos. Em 2021 foram publicados cinco livros, 13 capítulos de livros e 16 artigos em periódicos.

Em relação aos atendimentos da área da psicologia, cabe destacar que foram realizados por profissionais voluntários e, também, com parcerias com instituições privadas da cidade. No ano de 2020 foram 21 estudantes que fizeram terapia breve, com um total de 10 sessões para cada pessoa, e 19 estudantes atendidos em plantão psicológico. Em 2021, 21 estudantes fizeram terapia breve e 12 foram atendidos no plantão psicológico.

Este cenário pandêmico, impactou a vida dos estudantes no que tange a educação, mas também, a manutenção da vida. Cabe destacar, mesmo que de forma breve, a criação do Comitê de Apoio às Pessoas em Situação de Risco Social, no ano de 2020, Portaria nº 214/2020 (UNESPAR, 2020a). A criação deste Comitê ocorreu pelas preocupações de professores e de estudantes que começaram a identificar alunos precisando de apoio.

O Comitê possui como atribuições:

- A) mapear, em cada campus, estudantes em situação de risco social;
- B) promover ações para auxílio material aos estudantes em situação de risco social;
- C) promover ações informativas sobre políticas públicas de ajuda e apoio a pessoas em situação de risco social, agravadas pelas medidas de enfrentamento à pandemia de coronavírus;
- D) mobilizar as comunidades interna e externa, das regiões de abrangência da Unespar, para engajamento em ações de apoio a pessoas em risco social;
- E) incentivar estudantes e professores a participarem de atividades e ações políticas locais, de apoio aos grupos em situação de risco, sempre respeitando as orientações da OMS;
- F) incentivar a difusão de conhecimentos científicos nas mídias locais sobre as questões que afetam a comunidade em geral;

G) promover encontros virtuais para difusão de atividades artísticas e culturais voltados à comunidade externa e interna (UNESPAR, 2020a).

O Comitê foi em cada campus da Unespar, com as coordenações compostas por quatro pessoas com representação discente, docente, da Seção de Assuntos Estudantis e do CEDH. De acordo com o relatório do Comitê de Apoio às Pessoas em Situação de Risco Social, no ano de 2021 foram realizados, nos sete campi da Unespar: 1.084 Intermediações de segurança alimentar; 51 intermediações de segurança habitacional; 2.500 intermediações para concessão de roupas (vestimentas), cama, mesa e banho (guarnições); 275 intermediações de segurança em saúde e 28 intermediações de inclusão digital. Este Comitê continua atuante no ano de 2022.

Em novembro de 2021, as Pró-reitorias de Graduação (PROGRAD), Extensão e Cultura (PROEC), segundo consta na Resolução nº 046/2021 – CEPE/UNESPAR, que estabelece as diretrizes de retorno às atividades presenciais e a elaboração de plano para organização e gestão das atividades acadêmicas da Unespar a partir de 02 de fevereiro de 2022, ficaram responsáveis pela Instrução Normativa para o plano de retorno às atividades presenciais (UNESPAR, 2021d). A partir desta data houve o retorno das atividades presenciais na referida instituição de ensino superior.

Pode-se dizer que as ações da Universidade Estadual do Paraná, durante o ensino remoto emergencial, tiveram o objetivo de amenizar os impactos negativos para a aprendizagem neste período. As ações de pesquisa e extensão se mantiveram, embora com mudanças na modalidade de oferta e coleta de dados, que precisam ser realizadas de forma não presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia por Covid-19 trouxe grandes perdas, uma grande tragédia. No Brasil até a escrita deste artigo, foram quase 700.000 mortes. Uma história marcada por diferenças, indiferenças, descaso, dor e perdas. Ao considerar o contexto pandêmico precisamos exercer ainda mais as propostas dialógicas de Paulo Freire para derrubar as notícias falsas, problematizar o senso comum que desconhece a real função da educação em direitos humanos e colocar em prática uma educação libertadora. Para tanto, precisamos nos engajar com práticas que favoreçam a escuta de vozes que foram e são silenciadas por condições desiguais, tanto economicamente, quanto socialmente e culturalmente.

O ensino superior, como toda a educação institucionalizada no país, teve que, rapidamente, se organizar em meio às imposições governamentais. Com o ensino remoto emergencial instituído, as atividades de ensino, pesquisa e extensão se fizeram neste formato.

A Universidade Estadual do Paraná organizou as normativas para este quadro e buscou formas de dar suporte aos estudantes para o acesso às aulas, com a distribuição de smartphones, pacote de dados e bolsas permanência. Professores se apropriaram de conhecimentos e meios para cumprirem suas funções neste contexto.

O Centro de Educação em Direitos humanos e seus núcleos NESPI, NERA e NERG, participaram ativamente com ações de ensino, pesquisa e extensão, para que os estudantes pudessem ter suas especificidades atendidas, com ações em diferentes frentes, como atendimento individualizado por professores, sessões de psicoterapia breve, monitoria acadêmica, rodas de conversas, cursos de formação.

As ações apresentadas no presente texto defendem a garantia do que está previsto na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), em seu art. 5º: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”. Para isso, é preciso caminhar, e a universidade está em movimento, mesmo em um contexto tão complexo.

Neste sentido, pode-se considerar um grande esforço de professores, da gestão e de toda comunidade acadêmica da Unespar, para que durante o ensino remoto emergencial, fossem amenizadas as dificuldades. No entanto, não houve forma de amparar todas as demandas deste momento e os impactos desta pandemia, não podem ser mensurados, sendo necessário, muitos estudos, ações, trabalho, projetos e esperança. Finalizamos com as palavras de Paulo Freire (2011, p. 85):

“Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. É neste sentido que tenho dito em diferentes ocasiões que sou esperançoso não por teimosia, mas por imperativo existencial”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39.

CORDEIRO, A. F. **Evasão nos cursos de licenciatura da Unespar/Campo Mourão: perspectiva dos(as) evadidos(as)**. 158f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Campo Mourão, 2021.

CHAUÍ, M. Democracia e a educação como direito. In: LIMA, I. R. S.; OLIVEIRA, R. C. **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre: ZOUK, p. 29-44, 2021.

FRANÇA, F. F. Educação em Direitos Humanos e a atualidade do pensamento de Paulo Freire: a produção de círculos de diálogos em rede. **Revista do NESEF**, v. 10, n. 2, jul./dez., p. 120-138, 2021.

FRANÇA, F. F.; SILVA, K. V. M.; ZANCO, P. T. da S. Escolarização no CENSE no contexto da Covid-19: percepções dos adolescentes sobre a privação de liberdade. **Revista Cocar**. Edição Especial, n.12/2022, p. 1-20, 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Paz e Terra: São Paulo, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Extensão universitária: para que?** 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JAKIMIU, V. C. de L. O direito a educação no contexto da pandemia (Covid-19) no Brasil. Projetos de formação em disputa. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, Edição Especial II, p. 94-117, jun./out 2020.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia Social).

PRIORI, C. FRANÇA, F. F. Em defesa dos direitos humanos e de relações sociais humanizadas: relato de experiência das ações integradas entre universidade e sociedade. In: SÉRIO, A.; PRIORI, C. **Diversidade em fricção**: educação em Direitos Humanos em construção na Universidade. Curitiba: Ed. CBT Brasil Multimídia, p. 167-202, 2020.

SÉRIO, A. Apresentação. In: SÉRIO, A.; PRIORI, C. **Diversidade em fricção**: educação em Direitos Humanos em construção na Universidade. Curitiba: Ed. CBT Brasil Multimídia, p. 9-14, 2020.

UNESPAR. **Resolução nº 007/2016 – COU/UNESPAR** (Alterada pelo Resolução nº 005/2018 – COU/UNESPAR). Dispõe sobre a criação do Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade Humana no Ensino Superior (CEDH) da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR e aprovação do seu Regimento Interno. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20007_2016_cria%C3%A7%C3%A3o%20CEDH-convertido.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

UNESPAR. **Núcleo de Educação Especial Inclusiva – NESPI**, 2017a. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/projetos/cedh/NESPI>. Acesso em: 19 out. 2022.

UNESPAR. **Resolução nº 002/2015 – CEPE/UNESPAR** (Alterada pela Resolução 003/2017-Reitoria/UNESPAR) que Aprova o Regulamento do Programa de Monitoria Acadêmica nos Cursos de Graduação da Unespar, 2017b. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/arquivos-1/resolucao-002-2015-cepe.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

UNESPAR. **Portaria nº 214/2020 – REITORIA/UNESPAR**. Cria os comitês de apoio às pessoas em situação de risco social e designa seus coordenadores e membros. 2020a. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/noticias-2022/unespar-cria-comites-de-apoio-as-pessoas-em-situacao-de-risco-social-nos-sete-campi/portaria-214-2020-designa-comite-locais-assistencia-situacao-risco.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

UNESPAR. **Orientação nº 001/2020- PROGRAD/UNESPAR**. 2020b. Disponível em: https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/instrucoes-normativas/arquivos-instrucoes-normativas/orientacao001_plataformas.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

UNESPAR. **Edital Conjunto nº 001/2020 - PROPLAN/PROGRAD-DAE/PRPPG/CEDH**. 2020c. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/estudantes/editais/2020/edital-conjunto-ndeg-001-2020>. Acesso em: 28 out. 2022.

UNESPAR. **Edital nº 01/2020 – PROGRAD/DAE**. Programa Institucional de Bolsa Permanência. Unespar, 2020d. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/estudantes/edital-n-001-2020-bolsa-permanencia-prograd-dae.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

UNESPAR. **Memorando nº 022/2020 - PROGRAD/UNESPAR**. 2020e. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/instrucoes-normativas/arquivos-instrucoes-normativas/memorando-022-2020-orientacoes-acerca-da-resolucao-001-2020-da-reitoria.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

UNESPAR. **Edital nº 05/2021** – PROEC/DAE. 2021. Programa Institucional de Bolsa Permanência. Unespar, 2021a. Disponível em:

<<https://unespar.edu.br/estudantes/programa-institucional-de-bolsa-permanencia/EditalBolsaPermanencia2021.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2022.

UNESPAR. **Orientação nº 001/2021-DPP/PROGRAD/UNESPAR** quanto ao cadastramento dos docentes para uso das plataformas - G-Suite, Teams e Moodle. 2021b. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/orientacao001_plataformas.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

UNESPAR. **Memorando nº 009/2021** - PROGRAD/UNESPAR. 2021c. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/instrucoes-normativas/arquivos-instrucoes-normativas/memorando-009-2021-prograd_de-estagios-orientacoes-gerais-1.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

UNESPAR. **Resolução nº 046/2021** – CEPE/UNESPAR. Estabelece as diretrizes de retorno às atividades presenciais e a elaboração de plano para organização e gestão das atividades acadêmicas da Unespar a partir de 02 de fevereiro de 2022. 2021d.

Disponível em:<https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/resolucoes/2021/resolucao-no-046-2021-2013-cepe-unespar>. Acesso em: 28 de out. 2022.

UNESPAR. **Universidade Estadual do Paraná**. Disponível em:

<<https://www.unespar.edu.br/>>. Acesso em: 28 de out. 2022.

UNESPAR. **Centro de Educação em Direitos Humanos da Unespar- CEDH**.

Unespar, s/d. Disponível em: <CEDH - Centro de Educação em Direitos Humanos — Universidade Estadual do Paraná ([unespar.edu.br](https://www.unespar.edu.br))>. Acesso em: 20 mai.2022.

UNESPAR. **Programa CEDH acolhe de apoio psicológico**. 2020. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/projetos/cedh/Programa-cedh-acolhe/view>. Acesso em 28 de out. 2022.

UNESPAR. **Unespar cria a Pró-reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos**. 2022. Disponível em: < <https://www.unespar.edu.br/noticias-2022/unespar-cria-a-pro-reitoria-de-politicas-estudantis-e-direitos-humanos>>. Acesso em 28 de out. 2022.

NARRATIVAS DE INCLUSÃO E INDIGNAÇÃO EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA: EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Ana Paula Caetano

INTRODUÇÃO

*As coisas são encontradas pelos homens que se perderam
(TAVARES, 2009, p.44)*

Como falar deste devir em que pensamento e ação são um só, entretecido com, num coletivo em que ganha formas, que se deformam e transformam noutras, continuamente? Como dizer daquele momento que já passou, onde o que era deixou de ser e onde o que é se espanta com não saber o que se segue? Como escrever nos interstícios deste decidir?

Por isso decido neste capítulo integrar, o mais possível, as escritas que fui criando ao longo do tempo de uma unidade curricular (UC) centrada na educação emocional e onde procuro, enquanto docente com os meus alunos, promover práticas e focar temas relacionados com inclusão social e educativa.

Porque os tempos desse devir são os de um período que se seguiu à fase mais aguda da pandemia, ainda com muita incidência de situações de infeção por Covid-19, mas onde se procura voltar à normalidade das aulas presenciais e sem máscaras, foi possível captar as experiências emocionais vividas por mim, docente, e pelos/as estudantes durante este período, ligando-as com os temas em análise.

Por isso assumo este trabalho como um autoestudo de práticas educativas (LaBOSKEY, 2004; MENA; RUSSELL, 2017; PITHOUSE-MORGAN; SAMARAS, 2019; PITHOUSE-MORGAN, 2021), que visa, não uma análise distanciada, mas dar conta de um processo intersubjetivo, que se foi revendo pela própria pesquisa. Aqui os meus “eus” e as minhas “vozes”, enquanto pessoa e professora, enquanto investigadora e artista, entrelaçam-se com os “eus” e as “vozes” dos/as estudantes/pessoas em formação, suas autodescobertas, suas aprendizagens e suas reflexões sobre o próprio processo educativo, contribuindo todos, deste modo, também para o desenvolvimento do que íamos construindo juntos.

São experiências relatadas no meu diário de professora-investigadora e nos portfólios dos/as estudantes, debatidas em aula, transformadas por nós em narrativas,

poemas, desenhos e outras expressões. Desta forma, a investigação assume também uma linha de investigação baseada nas artes (CHILTON; LEAVY, 2014; WARE; DUNPHY, 2019), uma investigação poética (BUTLER-KISBER, 2020) e narrativa (HAMILTON; SMITH; WORTHINGTON., 2008) considerando a poesia e a narrativa como formas de elaboração da experiência e de construção de conhecimento e não apenas como fonte primeira de dados sobre os quais se fazem análises (BOCHNER; RIGGS, 2014). Neste capítulo esses textos são integrados, na sua maioria elaborados durante o processo educativo, sendo parte da aprendizagem que fomos tendo.

O capítulo estrutura-se de modo a entretecer teoria e prática, em narrativas que se organizam em diversos planos. Em primeiro lugar apresento brevemente os coletivos de investigação que provocaram e alimentaram este trabalho, referindo os quadros conceptuais que uso para fundamentar as escolhas de análises que desenvolvo. Posteriormente apresento uma breve narrativa do trabalho desenvolvido na unidade curricular e ao longo do qual se elaborou a maioria dos textos que aqui se apresentam. Em seguida, organizo narrativas do trabalho desenvolvido em torno dos temas da inclusão e da indignação, aprofundando-as com os textos que docente e discentes foram produzindo em seus diários e portfólios, usando nomes fictícios para preservar o anonimato dos estudantes. Por fim, tecem-se considerações finais, que não sendo conclusivas apelam para algumas reflexões críticas e abrem caminhos para continuar a transformar práticas, numa linha de autoestudo.

1. Referenciais teóricos – pedagogias críticas e inclusão na educação emocional

O que habita o tempo é intocável e é o essencial. Uma ideia não tem peso ou volume, forma ou cor. Uma ideia tem segundos, ou minutos, por vezes horas... (TAVARES, 2009, p.30)

1.1 Paulo Freire e dois coletivos de investigação: principais fontes de inspiração

Este capítulo resulta da integração do trabalho que fui realizando em dois coletivos de investigação durante o ano de 2022, um centrado na reflexão sobre o pensamento de Paulo Freire, para o associar com processos educativos e movimentos sociais em tempos de pandemia no Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU), e outro centrado em processos e narrativas emocionais na profissão docente no Grupo de Pesquisa Educação Emocional (GRUPEE). Estes coletivos, constituídos na

maioria por investigadores brasileiros, provocaram processos de leitura e debate de obras de Paulo Freire e de autores focados em processos emocionais, bem como reflexões sobre suas implicações para o trabalho educativo que ia desenvolvendo com meus alunos e sobre mim enquanto educadora e pessoa. Por outro lado, fui promovendo junto dos meus alunos a produção das suas próprias narrativas e reflexões, inspirada por esses coletivos e leituras, mas também por outros projetos que foram acontecendo nesse mesmo período, nomeadamente sobre processos de inclusão e interculturalidade no ensino superior. Daqui decorreu a ideia de organizar um único texto onde estes registos produzidos por nós possam dialogar.

De Paulo Freire realço algumas ideias, por ele enunciadas nos seus livros e que são basilares no trabalho desenvolvido este ano:

- Temas geradores que geram pesquisa e conhecimento, construídos com alunos de modo participativo:

Entendendo a participação crítica como uma forma de sabedoria, assumindo que cada um é capaz de optar e construir conhecimento, relacionando-se com a sua realidade “em atos de criação e recriação”, considerando que “não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta” (FREIRE, 1967, p.104), procuramos promover processos de pesquisa e planos de autodesenvolvimento focados nos interesses e necessidades identificados pelos próprios/as alunos/as.

No trabalho na unidade curricular “Competências Emocionais” destaco os seguintes, como exemplos de temas geradores, alguns dos quais já presentes no programa, mas também outros emergentes: autorregulação, ansiedade, inclusão, felicidade, gratidão, aprendizagem.

- Criação de realidades, assente na esperança de um mundo melhor e na ação

Inspirámo-nos, ainda, na ideia de que a esperança é uma necessidade ontológica, que precisa de uma reflexão e de uma ação enraizada nessa reflexão, pois “[...] esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia ... Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 1992, p. 5).

Também a ação educativa nesta UC promove a elaboração de narrativas e de reflexões sobre ações futuras para desenvolver as utopias e aprofundar os sentidos que

os/as estudantes definem para as suas vidas, bem como “uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal” (FREIRE, 1992, p. 6). Os próprios/as estudantes dinamizaram debates que apelaram a essa reflexão e a essa ação. A esperança associa-se, deste modo, à indignação e a uma ação transformadora, considerando, também como Freire, que o que “não é possível é sequer pensar em trans-formar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto” (FREIRE, 2000, p. 26).

- Ação dialógica e de solidariedade

Comungamos da perspectiva de Freire em torno de uma pedagogia dialógica, que como se depreende das suas palavras, advoga:

Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo. E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1967, p.107)

Na Unidade Curricular procurámos promover interações com muitas partilhas e debates, mas também com atos de apoio mútuo, acolhimento e atenção ao outro, como desenvolveremos nos pontos seguintes.

- Desenvolvimento de uma consciência crítica, entrelaçada com outros níveis de consciência que complexificam o processo de conhecimento

Parto das próprias palavras de Freire, para assumir que no trabalho realizado procuro promover a integração de vários tipos de consciência, pelo que uma consciência crítica, que seria “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais” (FREIRE, 1967, p.105), é importante para aprofundar o conhecimento, sem anular o poder subjetivo do saber e experiência associados a uma “consciência ingênua” e a uma “consciência mágica”, pelo que a realidade é entendida também como um processo de construção realizado com a liberdade criativa e poética de cada um, na interação com os lugares e os seres que se cruzam nas suas vidas.

- Investigação, pelos e com alunos, sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem

Entendendo que a educação emocional não deverá ser uma simples transmissão e aquisição de conhecimentos predeterminados pelo docente, nem tão pouco um mero treino de competências emocionais a desenvolver, consideramos que esta deverá integrar e promover uma participação ativa dos/as estudantes na organização e desenvolvimento do processo educativo e um aprofundamento do seu posicionamento, integrando a dimensão emocional e percebendo como esta é influenciada por regimes emocionais (GONZALÉZ, 2017) dos grupos e sociedades onde se inserem. Para tal importa que estes sejam parte ativa numa pesquisa e reflexão crítica sobre si próprios e sobre os contextos em que se inserem, numa perspectiva de pedagogia transformativa, “crítica-humanística” (GORALSKA, 2020). Como Freire, defendemos uma pedagogia crítica que promova nos/as estudantes:

uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de *inert ideas*— “Idéias inertes, quer dizer, idéias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações. (FREIRE, 1967, p.10)

1.2 Inclusão educativa

Sobressai no trabalho interpretativo da presente pesquisa, ainda, o tema da inclusão, que inspirou algumas das propostas de trabalho, quer a nível de conteúdos, quer a nível dos processos postos em ação.

Entendemos aqui a inclusão educativa como um “processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos/as estudantes” (UNESCO, 2019, p. 13), pelo que uma escola inclusiva, comprometida com os valores da equidade, com a aprendizagem de todos e o desenvolvimento do seu sentido de pertença, precisa de sensibilizar os seus membros – professores, alunos, funcionários, clarificando os seus valores nos contextos particulares e promovendo ações concretas (AINSCOW, 2009). Está enraizada na crença de que cada pessoa tem valor e potencial e, por isso, deve ser respeitada, independentemente da sua origem, capacidades ou identidade. (UNESCO, 2020).

Deste modo a inclusão será explorada como um processo de resposta à diversidade, engajada em uma perspectiva de educação para todos, o que implica o desenvolvimento de uma cultura democrática e participativa, onde se organizam projetos

colaborativos, em que teoria e ação fazem parte de um mesmo processo de transformação de indivíduos e grupos, dinâmicas e estruturas. Entende-se que este é um caminho que se faz com os outros, assumindo os desafios e enfrentando fatores pessoais, relacionais e contextuais, sendo um processo em construção e sempre inacabado.

A investigação sobre as práticas constitui, pois, um processo relevante para construir uma aprendizagem permanente acerca do que se vai fazendo e do que precisa ser transformado para que a inclusão se vá construindo no dia-a-dia, assumindo que “as estratégias devem ser enformadas por evidências sobre o impacto das práticas atuais acerca da presença, participação e realizações de todos os/as alunos/as.” (AINSCOW, 2020, p.130).

2. Breve narrativa de um processo de educação emocional em tempos de pós-pandemia

Como aceitar ser ensinado pelo nada? Como aprender de quem nada explica? (TAVARES, 2009, p.56).

Na unidade curricular da licenciatura em Educação e Formação, designada “Competências Emocionais” (CE), que no segundo semestre do ano letivo de 2021/22 contou com vinte e seis alunos que a escolheram como opção, as aulas são de 1h30 minutos por semana, e nestas tenho tido pretensões de desenvolver um trabalho complexo, e com uma dimensão de investigação sobre processos e aprendizagens de educação emocional no ensino superior. Os/as estudantes são convidados a participar nesta investigação logo desde a primeira aula e, destes vinte e seis, obtive consentimentos informados de quinze para usar os seus materiais nessa investigação e em formas de divulgação como é o caso deste artigo/capítulo.

São aulas onde tento que os/as alunos/as participem no processo de construção, dinamização, avaliação dos processos educativos; onde criei múltiplos recursos e onde tento integrar uma abordagem personalista, centrada no desenvolvimento de competências emocionais, com uma abordagem crítica, trazendo temas críticos à nossa sociedade, como a guerra da Ucrânia, pós-pandemia, violação dos direitos humanos.

Há uma programação geral em *google drive* e os/as alunos/as têm sempre acesso a essa programação, bem como podem integrar sugestões de revisão nesses documentos e em outros documentos de preparação dos trabalhos de grupo. Visando a participação,

este processo aberto cria alguma imprevisibilidade e uma constante revisão, fonte de redobrada atenção e tensão.

É ainda um espaço para desenvolver processos culturais e ambientes socio-afetivos focados na solidariedade e cuidado, tendo procurado instituir, entre outros, práticas de “cuidar de...”; relação com eventos na universidade e projetos externos; relações horizontais e verticais com outras unidades curriculares da licenciatura em Educação e Formação. Privilegio a integração da teoria com todas as práticas, tendo a utilização de vídeos, práticas meditativas e narrativas orais e escritas sido alguns dos processos educativos mais presentes nas aulas, ao longo do tempo. Simultaneamente, os/as alunos/as estão a escrever portfólios, a introduzir recursos nos espaços coletivos online – *canvas*, *padlets*, *elearning moodle*; a definir planos de aprendizagem pessoal e projetos de pesquisa, entre outros. Deste modo, há muita informação para organizar e muito trabalho, para dar feedback individualizado (nos próprios portfólios, no *moodle*, nos ficheiros criados em *google drives*).

Cada ano letivo é um ano de experiência e reestruturação, pelo que muitos processos sugeridos e recursos criados em 2021/2022 não existiam em anos anteriores, o que implicou um continuado repensar e novas leituras, para dar resposta aos interesses dos/as alunos/as, diferentes de ano para ano.

Durante a pandemia e no período em que transitamos para a pós-pandemia, no 2º semestre de 2022, já só com aulas presenciais e com todos os/as alunos/as na sala ao mesmo tempo, fomos integrando as novas aprendizagens sobre os processos educativos, que esse período favoreceu, nomeadamente ao nível da utilização de maior diversidade de meios tecnológicos.

Neste período em que começamos a deixar de usar máscaras na sala de aula, deixo conta de impactos negativos decorrentes da não relação presencial entre alunos da mesma turma, em plena pandemia. Por outro lado, os/as estudantes sentem necessidade de aulas mais curtas, de mais espaços de debate e participação, o que parece alinhado com o que procuramos fazer durante esta unidade curricular.

A pandemia e a atual pretensa e eventualmente precária/efêmera pós-pandemia trazem estes movimentos de sairmos da nossa zona de conforto e encontrarmos caminhos alternativos e mais coerentes com aquilo em que acreditamos. Ao mesmo tempo traz-nos constrangimentos que nos desafiam e às vezes bloqueiam nossas boas intenções. Um

misto de sensações de estarmos em estado criativo, mas ao mesmo tempo constantemente à procura de soluções para os novos problemas que vão surgindo.

3. Narrativas e sentimentos de inclusão e exclusão

*Só começamos a estar vivos quando deixa de ser fácil
(Tavares, 2009, p.23).*

A inclusão, para além de trabalhada no processo educativo, promovendo a participação ativa dos/as alunos/as nas decisões e interações com os seus colegas e de processos sociais promotores do cuidar do outro e da solidariedade, foi um tema de reflexão e debate, associado às experiências emocionais e educativas em tempos de pandemia e pós-pandemia. Foi também um tema trabalhado e debatido por iniciativa de um grupo de estudantes que o elegeu como foco da sua pesquisa e na dinamização de uma aula.

3.1 Em busca do sentido de vida no ensino superior

Inspirada pelo projeto *Inclusão no ensino superior através dos valores e práticas (inter)culturais dos/as estudantes*, que teve um período de recolha de dados durante o semestre e envolveu alguns alunos desta UC, destaco a utilização de uma prática investigativa, que traduzi numa prática educativa nas aulas de CE, com a utilização de um instrumento designado *Brasão*, proposta por André de Peretti e trabalhada por um coletivo internacional de investigadores em que tenho participado, liderada por Louis Basco, da Universidade de Avignon (França), e no qual se procura aprofundar os valores e práticas culturais em contextos escolares, familiares e religiosos (BASCO; COTE, 2011).

No caso deste ano propus que associassem essa reflexão com o tema do sentido de vida, inspirada na leitura de um texto de Viktor Frankl (2012) e com o tema do bem-estar, remetendo para uma tese de doutoramento em cujo júri tinha participado, de Covas (2020).

Seguem-se registos do meu diário sobre essa aula:

Fizemos o brasão ligado ao sentido da vida e valores e símbolos associados à pandemia e a situações de inclusão/exclusão no ensino superior. Após o trabalho de mergulho nas emoções com uma primeira meditação, foi mais fácil reconhecerem emoções. E depois, ligando com o sentido de vida, refletirem sobre o que podemos fazer para promover a inclusão na universidade.

Relacionei o sentido da vida com o bem-estar... Usámos as escalas do bem estar para analisar as emoções que estavam a sentir no momento.

Um ponto importante e inesperado face ao que tinha planeado foi a entrada pela meditação, com mergulho nas emoções e no momento presente (pós-pandémico). Perceberam aí que podemos estar a experimentar várias emoções simultaneamente e mesmo divergentes, como no caso de Maria que refere não sentir nada, para logo a seguir referir alegria e depois preocupação e serenidade ao mesmo tempo.

A serenidade surgiu como a emoção mais presente no momento da meditação. Pedi para escreverem apontamentos antes que se esquecessem. Sugeri que fizessem narrativas, que podem ser com fotos, vídeos, poemas, falei-lhes de storytelling digital.

Pedi narrativas da pandemia que possam ou não articular com a unidade curricular de Tecnologias e com o projeto (CO)VIDAS. Sugeri que usassem as escalas do bem-estar e do mal-estar para analisarem as narrativas sobre a pandemia.

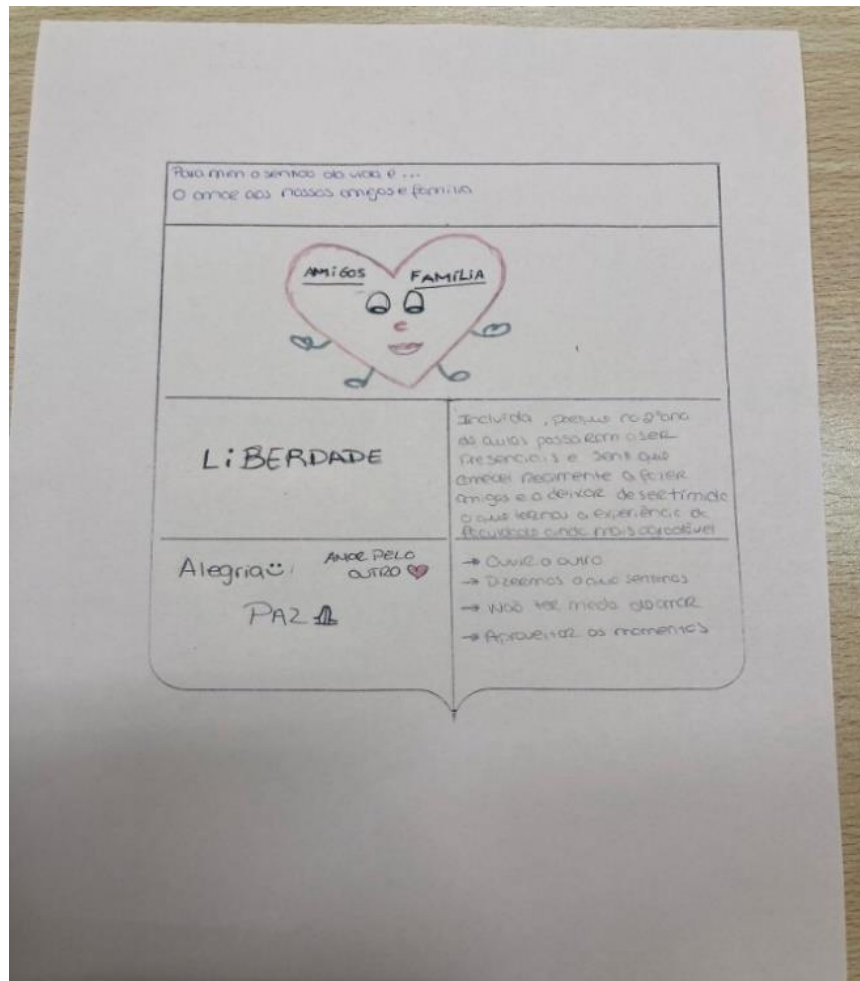
Coloquei-os na posição de investigadores sobre as suas aprendizagens e o processo de educação emocional que estamos a desenvolver usando os 3 canvases: sobre dificuldades/aprendizagens/processos educativos.

Também refizemos os pares, e lembrei-me que cada um poderia perguntar ao seu par o que gostaria que fizesse para ser cuidado durante os próximos 15 dias – ideia que me parece ter sido bem acolhida.

(...) relendo as respostas no próprio brasão verifico que quase 50% não se sentem incluídos e que a maioria liga o sentido de vida com relações de afeto (amor, família, amigos), alguns com o sentido de evolução pessoal e com a solidariedade e compaixão. Entre as emoções e sentimentos que pretendem trazer para o período pós-pandémico e que relacionam com o sentido de vida, sobressaem três constelações, uma das quais agrega serenidade, tranquilidade, paz, segurança e confiança, outra a alegria e a terceira o amor, paixão, ternura, carinho, empatia. Embora menos salientes surgem ainda disposições e sentimentos de pertença, união, coragem e aventura. Interessante que de cada atividade saem matérias para investigação (CE, 30-3-2022).

Os brasões, elaborados pelos/as estudantes, revelam experiências de inclusão/exclusão no ensino superior, conforme exemplo na Figura 1:

Figura 1: Exemplo de brasão.



Fonte: Elaborado por um estudante

A maioria das referências relativamente aos brasões recolhidos pelos/as alunos/as que deram o consentimento informado indicam sentimentos e experiências de exclusão. A pandemia terá dificultado a inclusão, mas não é o único fator. Fui impressionada pelos depoimentos dos/das estudantes e criei com suas frases um poema, forma designada comumente como *found poem* (BUTLER-KISBER, 2020), que dá conta dessas dificuldades, que constitui para mim, investigadora-formadora, uma experiência de aprofundamento da relação com esses sentimentos dos/as estudantes e que pretende provocar no/a leitor/a uma experiência empática:

não
 não
 nunca
 nunca
 nunca me encaixei
 não me senti bem

aceite
 nunca
 a pandemia e a quarentena afastou
 não pudemos estar próximos
 não a mesma atenção
 não pertencer
 não fazer parte
 sinto-me excluída
 não
 não
 nunca
 nunca

Ainda assim, alguns assumem que se sentem incluídos e que a pós-pandemia e o retorno às aulas presenciais favoreceu essa mesma inclusão:

Desde que decidi voltar a estudar senti-me incluída pelos meus colegas, apesar das diferenças de idade e de ser trabalhadora-estudante. (ÁGATA)

Incluída, porque no 2º ano as aulas passaram a ser presenciais e senti que comecei realmente a fazer amigos e a deixar de ser tímida, o que tornou a experiência da faculdade ainda mais agradável (ANTÓNIA)

Sobre as emoções e sentimentos vividos na pós-pandemia também criei um *found poem* onde estas são integradas, dando conta da diversidade e mesmo oposição na mesma pessoa, entre emoções associadas à confiança e à insegurança:

alívio
 desconforto
 preocupação
 receio
 incerteza
 apatia
 É seguro estar aqui!
 ponderação
 gratidão
 liberdade

No que respeita à proposta de pensar práticas e atitudes de inclusão a desenvolver para aprofundar o sentido da vida, um outro *found poem*, por mim organizado com base nas frases dos/as alunos/as, realça a importância de viver plenamente, da comunicação e do afeto:

sair da zona de conforto
 aproveitar os momentos
 prestar mais atenção

 ouvir o outro
 não ter medo do amor
dizer o que sentimos

 acolhimento
 aceitação
 partilha

 empatia
 confiança
serviço

Vemos, numa linha de investigação poética, como os poemas surgem aqui como processos de análise e interpretação dos dados criados pelos/as alunos/as e por mim, durante o processo educativo, com a experiência do *brasão*. Não houve aqui uma devolução dos poemas para aprofundamento das suas/nossas experiências, por terem sido criados após a finalização das aulas, embora conte partilhá-las num próximo ano com futuros/as estudantes desta Unidade Curricular.

3.2 Ainda sobre a pandemia como contexto de inclusão/exclusão – o desenvolvimento de narrativas

Os/as estudantes também foram convidados a escrever narrativas sobre as experiências associadas à pandemia e ao período de desconfinamento em que já estavam.

Apresento uma narrativa que considero muito relevante e dá conta da complexidade com que foram vividos estes processos:

2020 foi o ano onde tudo mudou. O começo das nossas novas vidas em confinamento. Que frase tão estranha de se dizer, porém tão verdadeira.

Em 2020 o mundo ficou preso por causa de um vírus, o Covid-19, que alterou a nossa forma de viver e de ver as situações do nosso dia-a-dia. Um abraço e um beijo já não são vistos como algo necessário mas sim complementar, soprar um bolo de anos deixou de ser importante, entre outros.

Quem estava a começar na faculdade como eu, teve os seus anos de experiência universitária totalmente destruídos ou danificados. Estes anos foram nutridos através de interações online e de trabalhos online. Como é que conhecemos os nossos colegas? Não os conhecemos, ou então o pouco que sabemos deles passa a ser a única coisa que sabemos deles.

Com o passar destes dois anos, tornamo-nos pessoas mais independentes ou carentes dependendo de quem éramos anteriormente. No meu caso, tornei-me mais independente no que toca a relações interpessoais. Senti-me descansada e em paz ao saber que não tinha de estar sempre a interagir com várias pessoas que não me diziam nada e que eu não conhecia. Paz e harmonia foram os sentimentos mais dominantes que experienciei durante este tempo.

Durante os dois anos que passamos confinados vivi muitos momentos, uns bons e outros menos bons, mas os que mais me marcaram foram os passeios que dei em vários sítios desconhecidos (ex: cascatas e caminhos de terra) com a minha pessoa e os nossos cães. Estes momentos de alegria e felicidade contribuíram para que estes anos de confinamento se desenrolassem de forma mais suave e pacífica possível.

Quando "desconfinamos" e tentamos voltar à normalidade senti uma onda de stress invadir-me, algo super desconfortável e agitante. Para quem se tinha habituado durante dois anos a lidar com o stress de uma forma mais suave ou indireta, de repente somos bombardeados com sons, movimentos e pessoas que só desejam voltar à normalidade e que as vidas pudessem voltar atrás.

De momento sinto-me normal. Normal porque já tive tempo de me ajustar à nossa realidade. Realidade essa cheia de máscaras e de pessoas carentes por atenção social. (MARIA)

A pandemia proporcionou um afastamento da vida dita normal, quebrou rotinas, deslaçou relações, desacelerou ritmos, proporcionou tempos para viver outras experiências, A educação, tal como era vivida antes sofreu grandes mudanças e muitos/as alunos/as que iniciaram a sua vida universitária nesse período não tiveram oportunidades de ter encontros coletivos, de desenvolver amizades com os “colegas do lado”, o que não beneficiou a construção de um sentido de pertença e a sua participação académica. Mas, por outro lado, poderá ter favorecido um sentido de inclusão mais amplo de relação com a natureza e de maior intimidade consigo mesmo e com os que lhes são próximos.

Não ficando de fora, eu própria implicada no processo, fui construindo minhas narrativas poéticas e visuais (conforme Figura 2) sobre minha experiência nestes tempos de pós-pandemia, pondo a descoberto a esperança na transformação potencialmente operada pela crise pandémica e a alegria do reencontro com colegas e alunos, na fase de transição:

Poema do amanhecer

ainda é noite
impreciso tempo de não sabermos
a hora em que muda
e para quando o dealbar
de um outro dia

inevitável como sempre o ciclo
e a esperança de que não seja
uma repetição noutras formas

mas sim
afirmo e repito o sim
de um novo amanhecer
uma luz coada
harmonizando opostos
numa zona distinta da galáxia

dentro de cada humano

onde a dupla hélice seja
um entrelaçamento de luz tripla
num corpo unificado

13-4-2022
hoje mesmo o riso
plural corpo
unido pela mesa em volta
e no som
que se solta dos olhos
sem máscaras

dizendo-nos do absurdo
de tantos gestos sem sentido
que ainda aqui
e longe
nos preenche de incerteza os dias

Figura 2: Imagem Hoje o Riso



Fonte: Elaborado pela autora

3.3 Experiências do “cuidar de...”

Também no sentido de favorecer a inclusão e sentido de pertença ao grupo-turma, promovendo as relações interpessoais entre alunos/as, a coesão social da turma e um clima positivo e de confiança, instituiu-se a prática do “cuidar de...”, anteriormente referida. A ideia base é que os/as alunos/as formem pares e durante 15 dias tenham a preocupação de ter uma atenção especial entre si e de desenvolverem alguma interação, em torno de questões académicas, mas também outras mais pessoais.

Neste ano, em particular, houve muita rotatividade e em média cada um teve pelo menos 3 colegas com quem assumiu essa responsabilidade.

Iniciamos o processo de constituição dos pares através da escolha pelos próprios, mas depois passamos a um processo aleatório (embora por escassez de tempo tenha havido uma ocasião em que fui eu que defini os pares, com o critério de juntar os que se conheciam mal.

Nos portfólios, os/as alunos/as escrevem sobre as suas experiências, os processos estabelecidos, o que ficaram a conhecer de cada um dos seus “amigos”. Neles dão conta de que foi um processo importante, para a maioria, pois desenvolveu o aprofundamento das relações grupais e interpessoais. Embora alguns considerem que não teve muito sucesso, pois não foi levado tão longe e tão a sério como poderia ou deveria, referindo problemas de reciprocidade, disponibilidade de tempo, acúmulo de tarefas, mas também dificuldades em aderir à proposta por ser demasiado aberta e pouco estruturada e surgindo uma sugestão de que seja realizada no espaço das aulas:

Esta "tarefa" que a professora nos deu logo na primeira aula, no início foi um pouco estranha e confusa. Eu perguntava-me "Como?" e "Porquê?" tratar de um colega. Até que, com o passar do tempo, fui percebendo que este podia ser um ótimo método para conhecermos melhor outras pessoas do nosso curso, porque é normal não conhecermos toda a gente e termos um grupo restrito de amigos, tal como acontece em qualquer lado. Desta forma, percebi que este processo pode e deve ser aplicado em qualquer lugar ou situação, uma vez que é sempre bom sermos cordiais uns com os outros, seja numa escola, faculdade ou empresa, é sempre bom termos o mínimo de respeito uns pelos outros e conhecermos um pouco o outro, nem que seja apenas o nome, para posteriormente não chamarmos uma pessoa por "colega", o que nem sempre é agradável. Eu falo por mim, já trabalhei em diversos sítios e já houve quem me chamasse colega e eu odiei, é o mínimo perguntarem-me o nome e tratarem-me pelo nome. Por isso, acho que este exercício é útil em diversas situações e deve ser implementado por exemplo quando há formações nas empresas antes de iniciarem efetivamente o trabalho, ou no primeiro dia de aulas, no caso da escola e da faculdade. (MIQUELINA)

...em geral, o desafio proposto pela docente foi bastante interessante e trouxe-me algumas experiências positivas como foi o caso de ter estabelecido uma amizade com as 3 pessoas referidas anteriormente. Contudo, creio que este desafio acabou por não ser levado muito a sério dado o facto de ter de ser cultivado fora do contexto de sala de aula. Confesso que não me esforcei muito para "cuidar" das minhas colegas e vice-versa tendo em conta que levei a experiência de uma forma muito leve e, por vezes, esqueci-me mesmo do meu papel por ter a cabeça cheia de inúmeras tarefas por fazer. Portanto, sugeria que em futuros semestres, possa existir a possibilidade de se cuidar do respetivo amigo crítico num espaço próprio. (ROSA)

Achei esta atividade bastante interessante, tendo em conta que nos dá a oportunidade de conhecer pessoas com que normalmente não nos daríamos por algum motivo e discutirmos os mais diversos assuntos, passando até pela discussão da Unidade Curricular, o que estamos a achar da mesma, etc. Durante esta atividade tive 4 amigas, sendo que a primeira era a única com que eu me dava, todas as outras já tínhamos falado brevemente, mas nunca nada demais. (CARLA)

Eu própria, enquanto formadora, procurei estar atenta aos processos, questionando-os nas aulas, dando feedback com base nos portfólios a que tinha acesso ao longo do tempo. No entanto, houve períodos em que, já numa fase mais adiantada do

semestre, esse processo de rotatividade e feedback ficou mais a ser gerido por eles. Em parte, isso coincidiu com um período em que se começaram a organizar em novos grupos, também eles definidos não por afinidades afetivas e rotinas prévias, mas por interesses comuns, o que em si promovia relações para além dos grupos anteriormente instituídos noutras UC e permitiu que descobrissem entre os colegas novas afinidades e amizades.

No cômputo geral, considero que esta tenha sido uma atividade com sucesso, embora relativo, contribuindo, juntamente com outras, para favorecer um maior conhecimento mútuo, um clima de confiança entre os estudantes, para participarem mais nas aulas, um alargamento de novas relações e aprofundamento das já existentes.

3.4 Dialogias e controvérsias, problematizando inclusões e exclusões

A inclusão foi tema de pesquisa e dinamização de aula por um grupo de alunos, tendo aberto o conjunto das apresentações dos grupos. Foi uma atividade muito participada, com entrelaçamento de elementos de pesquisa teórica e de debate e com muita reflexão e partilha de experiências em torno dos subtemas: inclusão e autismo; inclusão e equidade; inclusão e identidade de gênero; inclusão e orientação sexual.

Das quatro alunas que dinamizaram apresento o testemunho de duas que deram o seu consentimento informado:

No dia 11 de maio de 2022, a aula da Unidade Curricular Competências Emocionais despertou-me bastante interesse. Foi o dia em que eu e o meu grupo apresentamos o nosso tema e a dinamização acerca do mesmo. Esta aula não foi só importante pelo fato de ter conseguido expor um tema que me incomoda, mas principalmente por todo o debate que houve à volta do tema e consequentemente, das partilhas que houve em turma, devido às experiências que cada um tinha passado. O tema que apresentei juntamente com o meu grupo foi a inclusão e dividimos este tema, em quatro subtemas distintos, mas todos interligados. Estes subtemas são: Inclusão e Autismo; Inclusão e Equidade; Inclusão e Identidade de Gênero; Inclusão e Orientação Sexual. A minha pesquisa incidiu sobre o subtema Inclusão e Autismo, visto que, é um tema que faz parte praticamente do meu dia a dia desde 2017, uma vez que trabalho com crianças com esta necessidade educativa especial. Esta pesquisa fez-me aprofundar aquilo que é a Inclusão em indivíduos com Autismo, principalmente crianças e perceber quais os benefícios que a Inclusão destas pode trazer para o desenvolvimento das mesmas, tanto a nível escolar, como pessoal ou social. Na minha opinião, a Inclusão devia abranger todas as pessoas que fazem parte de uma sociedade, não é por terem algum tipo de deficiência ou por serem “diferentes” que devem ser excluídos da sociedade onde vivem, até porque, por vezes, a exclusão dessas pessoas pode levar a problemas graves, como o suicídio. Desta forma, sinto que abordarmos estes temas, seja em sala de aula ou em qualquer outro sítio, é sempre importante porque são assuntos cada vez mais atuais e que devem ser resolvidos rapidamente, para não afetar ainda mais a saúde mental dessas pessoas que por

juízos da sociedade se acham diferentes dos outros, mas não são porque até as pessoas ditas “normais” são diferentes umas das outras, por isso se fossemos por esse ponto de vista todos teríamos de ser julgados porque todos somos diferentes. Por fim, considero que este foi um assunto muito importante para ser falado em sala de aula e fiquei contente por os meus colegas estarem dentro do assunto e por poderem partilhar histórias que já assistiram ou que aconteceram com eles em algum momento das suas vidas e acho que é sempre bom, darmos o nosso testemunho, seja bom ou mau porque podemos demonstrar como o superámos. (MIQUELINA)

Nesta aula, o meu grupo realizou a apresentação do nosso tema, a Inclusão. Começamos com um debate com a turma, e para minha surpresa a turma participou bastante. A apresentação decorreu sem problemas, talvez por ser um tema que as quatro gostamos e termos sido nós a escolhê-lo ajudou bastante também. Sempre foi um tema que me agradou, e este ano trabalhei-o em duas unidades curriculares, Competências Emocionais e Concepção de Projetos. Gosto bastante, deste tipo de aulas, em que “fugimos” ao normal, em que todos participamos porque acredito que nos deixa mais à vontade em relatarmos experiências nossas ou não, e isso acaba por dar uma riqueza enorme à aula, porque através da experiência aprendemos bastante. Assim sendo, acredito que aprendemos bastante durante as leituras que fizemos para a realização do trabalho, como também, aprendemos durante a dinamização da aula. Confesso, que não tínhamos totalmente tudo planeado e por um lado, ainda bem, porque se tivéssemos acredito que não iria correr tão bem como correu, visto que era uma dinamização que só iria correr bem caso os colegas participassem, e assim foi! (DÁLIA)

No meu diário, reflito sobre o debate em torno da inclusão, dando conta das minhas insatisfações, encantamentos e ambições:

Fico sempre surpreendida com a facilidade como os debates se aprofundam quando são os alunos a promoverem e dinamizá-los. Questiono a minha incapacidade de lhes dar espaço e tempo para eles, quando sou eu quem estrutura as aulas, embora em 1h30 por semana seja difícil encontrar espaço para além daquele que temos tido.

Começamos bem as apresentações dos grupos, com temas sociais candentes, como a inclusão/exclusão, discriminação de género e de orientação sexual. Foi bom ter decidido começar as apresentações por aqui, pois a dimensão emocional torna-se mais integrada nestas questões e perspectivas pedagógicas críticas, contrariando alguma tendência para uma autocentração e autoconhecimento que foi imprimida pelas primeiras aulas focadas nos seus planos pessoais e no desenvolvimento de competências emocionais.

Os valores da liberdade, autonomia, justiça social, equidade foram abordados, ligando assim com questões éticas e políticas, aspectos que não podemos perder nunca de vista.

Adorei ver a implicação dos alunos, mas o contraditório que a Ágata procurou trazer acabou por ser anulado e a sua voz /a voz de outros que eventualmente comunguem das suas preocupações podem estar a ser silenciadas. Temos de tomar cuidado para não tornar invisíveis as vozes minoritárias, ou eventualmente maioritárias noutros círculos. (CE, 17-5-2022)

Em síntese, o tema da inclusão gerou processos dialógicos e reflexivos relevantes, pela participação ativa dos/as alunos/as, pela partilha de experiências e debate de ideias. Ficam, no entanto, algumas insatisfações que gerarão outros movimentos em grupos

futuros, no sentido de favorecer mais diálogos sobre temas controversos e aprofundamento de dilemas desorientadores com vista a aprofundar aprendizagens transformativas que se procuram promover no contexto de uma educação emancipatória (MEZIROW, 1990; 2009).

4. Narrativas de indignação em tempos de crise

Incapacidade de desligação. Estou vivo: impossível separar-me
(TAVARES, 2009, p.33).

4.1 Declarações e poemas insurgentes, conscientizando linhas abissais

Com o objetivo de gerar debate e reflexão sobre a injustiça decorrentes das desigualdades e combater a invisibilidade daqueles que no mundo parecem pertencer a outros mundos que não se comunicam, trabalhamos com textos de Boaventura de Sousa Santos (2018, 2020) e o conceito de linha abissal:

Tenho defendido que as exclusões mais graves são as que resultam da linha abissal que separa a humanidade em dois grupos, um grupo constituído pelos seres plenamente humanos, dotados de toda a dignidade humana, e os seres sub-humanos, ontologicamente inferiores, populações descartáveis. A linha abissal estabelece e separa duas formas de sociabilidade incomunicáveis, a sociabilidade metropolitana dos seres plenamente humanos e a sociabilidade colonial dos seres sub-humanos. Existir do outro lado da linha significa existir sem qualquer direito efetivo e sempre à mercê de um poder social (2020, p.149-150).

Apresentei-lhes imagens do fotógrafo americano Johnny Miller e do seu projeto *Unequal Scenes* (<https://unequalscenes.com/projects>). As fotografias captam a divisão estrutural da sociedade, favorecendo uma maior consciência de desigualdade:

O que eu posso fazer é comunicar o tema de uma maneira que faça as pessoas entenderem que se trata de um problema. O que estou tentando fazer com esse projeto é provocar uma discussão sobre desigualdade, mas também sobre como é usada para separar as pessoas (MILLER, 2020).

Montei folhas coloridas e distribuí por cada um, onde poderiam desenhar e escrever com base nessa ideia de linha abissal, como é exemplo a foto que apresento de seguida (conforme Figura 3), relativa ao trabalho de uma estudante que me deu seu consentimento informado:

Figura 3: Linha abissal

Deserdados	Sombras	Ninguém	Privilegiados
Povo	Adulteral		Rei / Nobreza / Igreja
Mulheres		Guancas	Deuses - Príncipes e Princesas
Campo			Homens
Pobres			Cidade
			Reos

Fonte: elaborada por uma estudante

Construí eu própria um texto que lhes li, visando inspirá-los para desenharem e fazerem os seus:

os deserdados	uma linha abissal de invisibilidade a separar	dos privilegiados
em que uns	descontinuidades se alimentam	dos outros que se esvaziam de si
	terra de ninguém zona de cegueira véu de inconsciência	

o sol quando nasce, nem sempre nasce para todos,
as sombras do sol em nós ensombrado por nuvens negras que desiguais se distribuem
crescem no outro lado e não as vemos

mas há um lado luminoso em cada
e na própria fronteira

A leitura deste texto, por mim elaborado, pretendia suscitar um movimento reflexivo e poético nos/as estudantes, que terá resultado em processos e produtos muito interessantes. Destacam-se, alguns aforismos que deram mote para cartas e poemas iniciados na aula, pelos/as estudantes, a maioria dos quais concluídos posteriormente:

. Aforismos

Tu eleges ser feliz ou estar excluído (ARMINDA)

A desigualdade na igualdade (MIQUELINA)

Não faças o que não gostarias que te fizessem a ti (ARMINDA)

. Carta

Para aqueles que mais precisam de ajuda

Para aqueles que têm, mas não ajudam

ajudem, sejam empáticos com os outros

Vocês que poderiam e não o fazem
dão-me tristeza, este mundo tão triste de gente egoísta

Vocês que se se perdessem não se iriam levantar
Encontrem-se com aqueles que mais precisam (MARIA)

Posteriormente os/as alunos/as foram convidados a elaborar narrativas sobre situações de discriminação e desigualdade, inspirando-se neste conceito de linha abissal, das quais destaco a que apresento de seguida:

Mundo Carcerário

Os deserdados, neste contexto, são os presos, que muitas vezes têm a vida bastante complicada em comparação com aqueles que estão livres. Após sair da prisão, encontrar um trabalho por exemplo é extremamente complicado, não generalizando é claro, porém para estas pessoas serem integradas na sociedade não é da noite para o dia. Existe ainda, um preconceito com pessoas que já estiveram presas. Várias vezes, são mal vistas, ou até renegadas, há ainda uma grande dificuldade da sociedade dar a tão esperada 2ª oportunidade a estas pessoas.

A tendência é pensar que se estas pessoas erraram uma vez, irão errar sempre e sendo assim é visível o preconceito ainda existente na sociedade atual.

Quando falamos dos privilegiados, são pessoas que estão e sempre estiveram livres.

Ao contrário dos que estão ou já estiveram presos, estes têm uma vida muito mais aliviada e tranquila, com preocupações é claro, mas não as preocupações que uma pessoa que esteve presa terá, por exemplo nunca serão mal vistos, ou pelo menos nunca serão rotulados com o rótulo de “ex-presidiário”. Será muito mais fácil para alguém que nunca esteve preso arranjar um emprego ou ser aceite na sociedade.

O problema surge também na nossa sociedade que se recusa a aceitar, e respeitar o fato de que estes presos já cumpriram a sua pena e, assim sendo, comprometem-se a respeitar as normas para se viver bem em sociedade, porém é essa mesma sociedade que se recusa a aceitá-los. (DÁLIA)

Também eu construí um poema-narrativa inspirado na minha experiência de relação com meu pai idoso, que lhes li no fim da aula:

Como romper o silêncio onde te aprisionastes/aprisionamos?

Como ultrapassar o silêncio da incomunicabilidade?

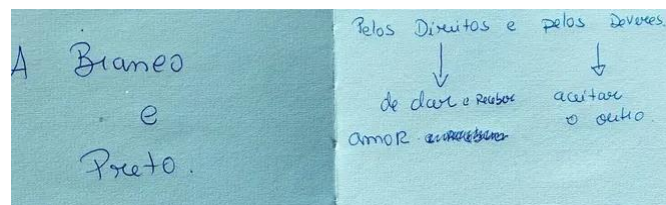
entre um querido idoso que se refugiou dentro de si, à espera da morte
e nós, em pleno vigor ativo, preenchidos de um tempo-espço que lhe é alheio

escolhi o gesto de te afagar o peito e amaciar a pele, rompendo as palavras
e escutei com o coração o teu apelo dos pequenos gestos

Inspirada ainda no livro de Boaventura, sugeri também que enunciassem frases a serem inscritas numa *Declaração Cosmopolita Insurgente dos Direitos e Deveres Humanos* e a eventualmente cooperar com o projeto Hip Hop Renan, projeto Inquerito Linha Abissal: <https://www.zonasuburbana.com.br/inquerito-versa-sobre-a-desigualdade-em-linha-abissal/>.

Entre os Princípios, direitos e deveres por eles redigidos destaco alguns de estudantes que me deram consentimento informado e que por isso podem aqui ser publicados (conforme Figura 4):

Figura 4:– Para uma Declaração Insurgente de Direitos e Deveres Humanos



Fonte: elaborado por uma estudante

Toda a população humana deve ser respeitada em todos os momentos, tal como deve respeitar toda a vida animal em qualquer circunstância (MIQUELINA)

Pelo direito de receber e dar amor. Pelo dever de aceitar o outro (ANA)

O direito à natureza, o direito ao livre acesso à vida e ao seu conforto. Que os nossos deveres enquanto cidadãos se tornem responsabilidades para com os outros, animais, crianças, velhotes e pela vida. (MARIA)

São posicionamentos críticos que constituem mensagens relevantes para os próprios e para todos nós, que precisam ficar registrados para além do espaço das aulas e que, também através de textos como o presente capítulo, podem ser difundidos, alargando o seu campo de influência.

Sobre esta aula, refleti sobre o processo e as dificuldades que me levantou:

Foi um pouco frustrante ver como tiveram dificuldade em entrar numa linguagem mais poética e como as leituras do exercício que eu própria fiz previamente não foram suficientes (ou eventualmente tiveram um efeito contrário e nefasto) de os inspirar para uma escrita mais reflexiva. Mesmo assim, senti que muitos se entusiasmaram com um processo a que não estão habituados, que apela a uma escuta e a uma escrita mais sensível e poética do que acontece à nossa volta, ao mesmo tempo que integra uma dimensão crítica de olhar o mundo, ver suas desigualdades fraturantes nas nossas sociedades contemporâneas e pensar nas utopias de uma nova humanidade, ensaiando entradas para uma Declaração Insurgente dos Direitos e Deveres Humanos. No

fim da aula pensei se não teria centralizado mais do que deveria, pois li também no fim o meu poema-narrativa – foi uma maneira de abrir minhas várias dimensões poéticas e artística e também de lhes falar de algo penoso e íntimo que é a minha relação com meu pai – será que fiz bem? Espero que sim. Mas preciso dar espaço ao silêncio. A relação com os professores não tem de ser algo impessoal, distante e focado apenas nos discursos ditos científicos. Não houve tempo para um debate que se começou a esboçar, quando partilharam as suas escritas e surgiram polémicas sobre as causas das desigualdades, nomeadamente de fome e distribuição desigualitária de alimentos, onde por um lado a Cesária assumiu que era um problema de organização, tendo o João referido também o interesse dos poderosos em manter e explorar o domínio sobre os povos. Poderíamos também aprofundar os fatores climáticos, as questões culturais de relação com a produção e exploração dos solos, etc. (diário CE, 27-4-2022)

Também alguns alunos fizeram reflexões sobre esta aula, das quais seleciono a seguinte:

A aula de dia 27 de abril de 2022, da Unidade Curricular Competências Emocionais, tornou-se, na minha opinião a aula mais reflexiva e emocional que tive durante todo o semestre. Realizamos uma atividade em papel onde tínhamos três palavras-chave: Deserdados, Linha abissal e Privilegiados e tínhamos de escrever aquilo em que estávamos a pensar. No início não foi fácil porque tive de pensar em situações gerais que, sem darmos conta e sem falarmos sobre elas todos os dias, elas realmente acontecem todos os dias em todo o mundo. Desta forma, fiquei demasiado tempo a pensar no que realmente havia de escrever e senti-me um pouco vulnerável, uma vez que todas as situações em que pensei eram reais e ocorrem todos os dias, por vezes até à nossa volta e nós nem nos damos conta, porque muitas pessoas não demonstram aquilo que sentem, nem por aquilo que passam todos os dias, por mais que uma pessoa traga todos os dias um sorriso na cara, não significa que esteja realmente feliz.

Posteriormente a docente pediu que pensássemos num título ou numa frase. Eu escrevi um título para poder realizar a minha terceira narrativa e pensei logo nas desigualdades que existem no mundo, mas principalmente no facto de existirem pessoas e projetos que combatem essas desigualdades, colocando todas as pessoas ao mesmo nível e possibilitando-lhes os mesmos direitos. Tal como nas colónias de Verão da Junta de Freguesia de Carnide, nas quais eu sou monitora, em que propiciamos a todas as crianças, incluindo às crianças com necessidades educativas especiais, umas férias com “tudo incluído”, podem ir à praia, à piscina, a museus, a parques, quinta pedagógica, entre outras atividades.

Mas, no fim da aula houve um momento, que para mim foi o mais delicado, dado que, até comecei a chorar. A docente leu uma frase referente ao seu pai e fez-me lembrar imenso os meus avós, o que me fez ficar emotiva, pois já só tenho uma avó, mas sempre fui muito apegada a todos e presenciei tudo o que lhes foi acontecendo, desde muito nova. Sempre fui e continuo a ser muito ligada a toda a minha família, adoro passar momentos com eles e por esse motivo tudo o que seja ligado à família torna-me um pouco mais sensível, daí também a minha reação na aula.

Por fim, esta aula foi realmente das que mais me fez pensar e a meu ver, das mais importantes porque acho que tocou um pouco a todas as pessoas, de uma forma ou de outra, visto que, só o facto de termos de pensar em situações mundiais que ocorrem todos os dias faz com que qualquer pessoa se torne um pouco mais vulnerável (MIQUELINA).

Sobressaem nestes depoimentos, diversos aspetos que importa sublinhar, nomeadamente a implicação emocional e reflexiva de docente e estudantes, com posicionamento crítico face a situações de desigualdade e com partilha de experiências pessoais através de formas expressivas diversas, poéticas, narrativas, aforísticas.

4.2 Narrativas de indignação perante a guerra da Ucrânia

Ainda na esteira do trabalho anterior, sobre a linha abissal e sobre a Declaração Insurgente, provoqueei os/as estudantes para elaborarem narrativas e reflexões sobre a guerra da Ucrânia que acabara de ser declarada pela Rússia. Em seguida apresento o texto de uma estudante, a título de exemplo:

No passado dia 24 de fevereiro, a Europa e o resto do mundo parou porque a Rússia dava início à invasão à Ucrânia.

Que razões levaram a esta guerra? Foi a primeira pergunta que me veio à cabeça. Decidi pesquisar e o que encontrei foi que as razões principais eram a expansão da NATO pela Europa do leste, a possível adesão da Ucrânia à aliança militar, a contestação ao direito da Ucrânia à soberania independente da Rússia e, por último, o desejo de Vladimir Putin de restabelecer a zona de influência da União Soviética.

Quando acordei de manhã e comecei a ver, nas redes sociais, algumas notícias não quis acreditar no que estava a acontecer. Levantei-me e liguei a televisão. Não se falava noutra coisa, como era de esperar. Na minha cabeça era inadmissível, em pleno século 21, acontecer o que estava acontecer, uma guerra? Mas o que é isto? Está tudo bem? Putin estás louco? Comecei logo mal o dia, uma revolta gigante dentro de mim e muita raiva. Já tinha a noção que o Putin não era bom da cabeça mas ao perceber que tinha passado para a ação irritou-me.

Comecei a sentir um misto de emoções ao ver outras notícias desde vídeos de pessoas a tentarem fugir, familiares a pedirem ajuda para tirarem outros familiares da Ucrânia, entre outros. Comecei a sentir-me impotente por não conseguir fazer nada para ajudar e raiva pela mesma razão. Posso afirmar que foi a minha pior manhã desde que me lembro.

Existem imensas notícias que me chocaram desde o início desta guerra. Vi um vídeo em que um tanque de russos atropela um carro onde se encontrava um senhor já com alguma idade. Esse vídeo ultrapassou-me! A primeira vez que o vi fiquei sem saber o que dizer e o que fazer. Nesse fim de semana tinha jogo e uma colega de equipe é militar, decidimos falar um pouco sobre o que se estava a passar, e eu iniciei a discussão deste mesmo vídeo e ela explicou-me que era perfeitamente “normal” isto acontecer na situação de guerra. Eu ao ouvir aquilo senti-me revoltada e perguntei-lhe como é que aquilo podia ser considerado normal. E ela afirmou que os tropas russos que iam naquele tanque não sabiam se o carro estava armadilhado, se era algum tropa ucraniano, porque estavam num confinamento obrigatório e as ordens que os tropas recebem em guerra é “Destruir tudo o que aparecer!”. Percebi mas continuei sem entender muito bem o que sentia em relação a esse assunto.

Esta semana saiu a notícia que um hospital pediátrico e uma maternidade tinham sido atacados. Como em várias notícias é referido, isto é uma atrocidade. Fiquei extremamente indignada porque como é que alguém vai pensar que numa maternidade iriam estar soldados prontos a atacar? Não se sabe quantos feridos nem quantos mortos existem mas uma coisa é certa, nenhuma mãe se vai esquecer do que se passou naquele dia.

Li, esta semana, no twitter, uma rede social, uma frase que, na minha opinião, explica a guerra de uma forma simples e direta: “A guerra é um lugar onde jovens que não se conhecem e não se odeiam se matam entre si, por decisão de velhos que se conhecem, que se odeiam, mas não se matam” esta frase é de Erich Hartmann.

Agora, para aliviar um pouco este meu sentimento de impotência, a única coisa que posso fazer é doar roupa e alimentos a refugiados que cheguem a Portugal e rezar para que Putin abra os olhos e termine com esta guerra de uma vez por todas. (BELA)

Sobre a relevância desta escrita de narrativas para as aprendizagens, seleciono algumas reflexões dos portfólios dos/as alunos/as.

... considero ter desenvolvido o pensamento crítico através das narrativas, respetivamente sobre a guerra e a pandemia. A escrita e reflexão sobre esses temas permitiram-me distanciar-me e perceber qual o impacto que as mesmas tinham no mundo, mas essencialmente em mim. (ANTÓNIA)

As dinâmicas iniciais foram estranhas e a forma como as aulas pareciam desorganizadas era assustador, mas pouco a pouco percebi que a aprendizagem pode ser um caminho construído em permanência pelos alunos e docente e de acordo com a vontade de ambos. Essa forma de aprender, tendo por base o experimentar e ter tempo para pensar sobre as coisas ajuda assimilar melhor e estimula a motivação para pesquisar mais. Precisamos de mais unidades curriculares assim, que nos façam pensar fora da caixa e acima de tudo nos façam sentir.

"A experiência requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a ação e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar se tempo". (BONDÍA, 2002, p.24). (ÁGATA)

As narrativas também foram muito úteis e gostei de refletir sobre os temas solicitados, visto que estimularam o meu pensamento crítico apesar de não ter a certeza se cumpro o pressuposto. (ROSA)

Salienta-se, pois, o papel das narrativas no aprofundamento do pensamento crítico e do autoconhecimento, constituindo experiências reflexivas e emocionais, de pesquisa, criação e formação,

a escrita narrativa faz emergir o seu potencial formativo, pois à medida que se avança dialogicamente no seu desenvolvimento vão-se construindo novos significados que à partida não se reconheciam, já que “a narrativa não apenas expressa importantes dimensões da experiência vivida, senão também, mais radicalmente, medeia a própria experiência e configura a construção social da realidade” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 98. Tradução nossa). Trata-se de um processo criativo, que mostra o processo enquanto acontece. (CAETANO; PAZ; ROCHA; MARQUES, 2020, p.13)

Construí um texto poético, também eu, um texto de revolta, mas sobretudo de amor e de compaixão pelo povo ucraniano, apelando ao sonho de um mundo de paz:

Sinto em mim o teu amor
pelos que partiram
pelos que ficaram
pelos que trouxeste
pelos que deixaste
pelos que são ainda
todos ainda
em ti

Sinto em mim a tua dor
o teu desespero
o teu vazio
esses dias de incerteza
de desamparo e de terror
em que de mãos nuas olhas
sem ver
qualquer futuro

e queria dar-te
algo de um lugar onde há esperança
e conforto
e vontade
de que nada possa voltar a ser assim
nunca mais assim

sempre e sempre como um dia sonhaste que fosse sempre.

Volta ao sonho, volta sempre (diário CE, 29-3-2022)

Narrativa e poesia entrecruzam-se num processo de investigação, que é simultaneamente de formação da docente e dos estudantes que se implicam individual e coletivamente na sua criação e análise:

a narrativa como forma de pesquisa enquanto se escreve, uma escrita em devir e em diálogo pela qual vamos transformando a nossa compreensão dos processos em análise e recriando os próprios processos de análise. A narrativa como um espaço de criação com suas regras próprias, de temporalidade sequencial, num tempo mais ou menos dilatado, é complementada mas também confrontada pelo discurso sintético e atemporal da poesia e pelo discurso reflexivo e conceitual da meta-análise. (CAETANO; PAZ; ROCHA; MARQUES, 2020, p.9)

CONSIDERAÇÕES FINAIS - as problemáticas da inclusão e participação na educação emocional

*Conhecer como se cai. Conhecer como se fica perante uma surpresa...
Ter a surpresa do conhecimento (TAVARES, 2009, p.11)*

Do trabalho realizado focado nas questões da inclusão em contexto de educação emocional no ensino superior, em período pós-pandêmico, mais concretamente na unidade curricular de Competências Emocionais na licenciatura em Educação e Formação, destaquei neste artigo alguns dos processos educativos que terão favorecido a participação de todos e procurado uma conscientização sobre o tema inclusão em contexto escolar e no nosso quotidiano social.

Numa perspectiva integradora e integrativa, com especial ênfase nas pedagogias críticas e transformativas (FREIRE, 1992), foram sendo criados ambientes de aprendizagem favorecedores de um processo coletivo participativo, nos quais se integram os projetos individuais dos estudantes, a pesquisa sobre temas geradores do seu interesse, a reflexão crítica e dialógica sobre temas da atualidade, a experiência de processos relacionais de atenção ao outro e cuidado mútuo. Numa linha crítica-humanista (GORALSKA, 2020) trataram-se, em ligação com suas experiências temas controversos, como a pandemia, a guerra da Ucrânia, a desigualdade social e exclusão/inclusão, promovendo a tomada de consciência do poder de regimes emocionais sobre os indivíduos e os coletivos (GONZALEZ, 2017).

No que respeita aos processos participativos, destaco as dimensões curriculares, relacionais, investigativas, institucionais e societais. Sobre as dimensões curriculares saliento os processos de participação dos/as alunos/as na construção dos seus planos pessoais – focados no desenvolvimento das suas competências emocionais por eles identificadas - e projetos de pesquisa, focados em temas do seu interesse. Este trabalho de planificação teve repercussões na gestão coletiva, pois foi a partir deles que se organizaram algumas das propostas do trabalho em aula e se definiram os temas e composição dos grupos de trabalho. Sendo um processo muito aberto, o que muitas vezes cria perturbação nos alunos, senti necessidade de manter sempre visível a planificação das aulas, uma planificação online que ia sofrendo alterações para as quais eles próprios podiam fazer propostas e que podiam comentar. Procurei também implicar os/as alunos/as na avaliação dos processos educativos, criando momentos de trabalho em aula e de

registro em *padlet*, para além da avaliação que estes fizeram das aulas nos seus portfólios. O meu feedback individualizado do trabalho em curso, através da leitura de portfólios dos/as alunos/as que estes iam elaborando, bem como a partilha em aula das suas questões e produções, constituíram outros aspetos relevantes para promover essa participação continuada e favorecer o sucesso de todos os/as alunos/as, princípios caros à inclusão educativa (AINSCOW, 2009; 2020; UNESCO, 2019; 2020). Comparando com a experiência de anos anteriores conseguimos juntos ir um pouco mais profundamente nestes processos de transparência e participação, pois a planificação online e as práticas de avaliação dos processos educativos durante as aulas foram ensaiadas pela primeira vez, tendo em conta reflexões e investigações anteriores sobre o nosso processo educativo (CAETANO; SOBRAL, 2016; CAETANO; FREIRE; SOBRAL, 2018; SOBRAL; CAETANO, 2022). Tendo sido criados neste ano, precisarão no futuro de ser afinados e acionados logo desde o início do semestre e diversas vezes, para que se tornem mais sistemáticos e para que sejam percebidos como relevantes para o curso dos trabalhos.

No que respeita à dimensão relacional destacamos aqui os processos coletivos, de grupo e em pares/trios que fomos estabelecendo nas práticas de “cuidar de...”, pelos quais se procurou favorecer a coesão social na turma, um clima emocional de confiança (De RIVERA; PAEZ, 2007) e a partilha de experiências pessoais, aprofundando o conhecimento mútuo, a dimensão afetiva, a empatia, a reciprocidade, a solidariedade. É uma prática já habitual em anos anteriores, que foi tendo alterações e que este ano se organizou de modo a que os pares/trios tivessem mais tempo juntos (passou de semanal a quinzenal). Procurei que articulassem com processos da unidade curricular, como refletirem em conjunto sobre seus planos, partilharem narrativas, apoiar-se na construção dos seus portfólios, mas sugeri que abrissem para uma dimensão extracurricular, que se encontrassem fora das aulas e da universidade, que pensassem juntos no que gostariam que o outro fizesse por eles. Considero que no seu conjunto estas práticas foram relevantes e tiveram seus impactos positivos e desejados, como ficou patente nos seus registros, mas que os pares/trios precisariam de ter tido mais atenção e o processo poderia ter sido mais monitorizado nas etapas finais do semestre, embora o tenha feito em aula com todos e através de feedbacks individualizados aos portfólios, nas fases iniciais.

No que respeita às dimensões institucional e societal saliento a participação dos/as alunos/as em projetos do Instituto ou onde este é parceiro, e com projetos de entidades externas. Alguns destes implicaram a articulação vertical e horizontal com outras

unidades curriculares, como foi a participação duma doutoranda que, com base no seu doutoramento, dinamizou uma aula para a qual levou uma proposta de trabalho de articulação com outra unidade curricular do 3º ano da licenciatura e os implicou na elaboração de elementos para uma peça de teatro focada no tema da pandemia, a ser apresentada num seminário científico aberto ao público – o DEC: Diversidade Educação e Cidadania, e por nós organizado no Instituto de Educação. Destaque, ainda, para o convite à participação num projeto também focado na pandemia, de um programa da Câmara Municipal de Lisboa - o projeto (CO)VIDAS, para o qual alguns terão enviado vídeos com as suas narrativas. Pretendemos, ainda, articular com outras unidades curriculares do mesmo ano, pela via dos temas e da utilização de tecnologias, mas esta iniciativa não resultou por falta de adesão dos/as alunos/as. Destaque também para a participação no projeto franco-português, sobre inclusão e interculturalidade no ensino superior, ao qual aderiram alguns alunos que participaram em duas sessões coletivas com um grupo de investigadores e no qual se usou o *Brasão*, embora de modo distinto e com distintos objetivos. A adesão e o seu envolvimento nos projetos não foi maciça, nem pretendemos impô-la, pois quisemos manter o processo aberto e ser coerentes com a ideia de uma co-gestão pelos/as alunos/as do seus percursos de aprendizagem. São opções não consensuais e que deixam algum sabor amargo, pois sentimos, simultaneamente, que podem ter sido oportunidades perdidas para um trabalho mais profundo de participação e de abertura a outros mundo e parcerias. Mas os tempos não são elásticos e mesmo assim alguns alunos se sentiram dispersos, pela grande diversidade de propostas que abraçaram, embora outros tenham sentido que essa diversidade não impediu o aprofundamento e terá mesmo favorecido o desenvolvimento da reflexividade crítica, como disso são testemunhos alguns dos registos apresentados anteriormente.

Por fim, destaco a dimensão investigativa dos temas da inclusão, quer pelos/as alunos/as, por iniciativa deles, quer da docente. A escrita de narrativas sobre a guerra da Ucrânia e sobre questões de desigualdade, o trabalho com os *Brasões* e com a *Linha Abissal*, bem como a dinamização de uma aula por um grupo de alunos em torno do tema da inclusão são exemplos disso mesmo.

Realço aqui o entrelaçamento da minha participação nestes processos, tendo escrito minhas próprias narrativas e partilhado as minhas escritas com os/as alunos/as, numa perspectiva de ecologia dos saberes e de maior horizontalidade nas relações professores-alunos, com vista à construção de conhecimentos híbridos (SANTOS; 2018,

2020). Realço, ainda, a introdução de processos artísticos de investigação, pela escrita narrativa e poética, bem como pela produção de registros visuais e gráficos, quer durante o processo educativo, quer posteriormente, na análise dos dados e na sua organização em forma de *found poems*.

Em todas estas dimensões estiveram presentes preocupações com o desenvolvimento de um processo de conscientização crítica e com o desenvolvimento pessoal dos/as alunos/as, preparando-os simultaneamente para virem a desempenhar papéis profissionais nos domínios da educação e formação.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: Fávero, O; Ferreira, W.; Ireland T.; Barreiros, D. (Orgs.). **Tornar a educação inclusive**. Paris: UNESCO, p. 11-22, 2009.

AINSCOW, M. Inclusion and equity in education: making sense of global challenges. **Prospects**, v. 49, n.3, p. 123-134, 2020.

BASCO, L.; COTE, F. Accompagner l'étudiant dans la construction de sa personne par l'utilisation du blason d'André de Peretti, In Martine Lani-Bayle (sous la Direction) **André de Peretti. Regards croisés sur l'homme aux mille et un rebondissements**. Paris: L'Harmattan, p. 69-74, 2011.

BOCHNER, A. P; RIGGS, N. A. **Practicing narrative inquiry**. In P. Leavy (Ed.). **The Oxford Handbook of Qualitative Research**. Oxford: Oxford University Press, p. 195-222, 2014.

BUTLER-KISBER, L. Poetic inquiry. In: BUTLER-KISBER, L. **Qualitative inquiry: Thematic, narrative and arts-informed perspectives**. London: Sage, p. 21-40, 2020.

CAETANO, A. P.; SOBRAL, C. Laboratório de competências emocionais – unidade curricular em estreia no Instituto de Educação. In GOMES, C. A.; FIGUEIREDO, M; RAMALHO, R.; ROCHA, J. (Eds.), **Atas XIII Congresso SPCE - Fronteiras, diálogos e transições na educação**. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu, p. 256-265, 2016. <http://www.esev.ipv.pt/spce16/>

CAETANO, A. P.; FREIRE, I.; SOBRAL, C. Emoções e ética na formação de formadores. A complexidade em ação. **Revista Contexto & Educação**, v.33, n. 106, p. 119-138, 2018.

CAETANO, A. P.; PAZ, A. L.; ROCHA, A. I.; MARQUES, C. Narrativas de investigação e formação em educação artística, no ensino superior – escrita dialógica em devir. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.16, n. 1, p. 8-33, 2020.

CHILTON, G.; LEAVY, P. Arts-based research practice: Merging social research and the creative arts. In: LEAVY, P. (Ed.). **The Oxford handbook of qualitative research**. Oxford: Oxford University Press, p. 403-422, 2014.

COVAS, F. **Envolvimento na escola e saúde mental dos estudantes de ensino superior**. 2020. Tese (Doutoramento em Educação) - Psicologia da Educação, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2020.

DE RIVERA, J.; PAEZ, D. Emotional climate, human security, and cultures of peace. **Journal of Social Issues**, vol. 63, n. 2, 233-253, 2007.

FRANKL, V. **O homem em busca de um sentido**. Lisboa: Lua de Papel, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GONZÁLEZ, A. M. In search of a sociological explanation for the emotional turn. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 85, p. 27-45, 2017.

GÓRALSKA, R. Emotional education discourses: between developing competences and deepening emotional (co.) understanding. **Qualitative Sociology Review**, vol. XVI, n. 1, p. 110-123, 2020.

HAMILTON, M. L.; SMITH, L.; WORTHINGTON, K. Fitting the methodology with the research: an exploration of narrative, self-study and auto-ethnography, **Studying Teacher Education**, vol.4, n.1, p. 17-28, 2008.

LaBOSKEY, V. K. The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In: LOUGHRAN, J. J.; HAMILTON, M. L.; LABOSKEY, V. K.; RUSSELL, T. (Eds.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Dordrecht: Kluwer, 2004. p. 817-869.

MENA, J.; RUSSELL, T. Collaboration, multiple methods, trustworthiness: issues arising from the 2014 International Conference on Self-study of Teacher Education Practices. **Studying Teacher Education**, v. 13, n.1, p.105-122, 2017.

MEZIROW, J. How critical reflection triggers transformative learning. In J. M. & Associates (ed.), **Fostering critical reflection in adulthood**: A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey Bass, p. 1-20, 1990.

MEZIROW, J. Transformative learning theory. In J. Mezirow & E. Taylor. **Transformative learning in practice**: Insights from community, workplace and Higher Education. San Francisco: Jossey Bass Publishers, p. 18-32, 2009.

MILLER, J. **Unequal Scenes**. (2020, s.p). <https://unequalscenes.com/projects>.

PITHOUSE-MORGAN, K.; SAMARAS, A.P. Polyvocal play: a poetic bricolage of the why of our transdisciplinary self-study research. **Studying Teacher Education**, v. 15, n.1, p. 4-18, 2019.

PITHOUSE-MORGAN, K. Opening a poetic container: educative learning from a painful poetry performance. **Studying Teacher Education**, v.17, n.1, p. 100-117, 2021.

SANTOS, B. S. **Construindo as epistemologias do Sul. Para um pensamento alternativo de alternativas**. Volume II. Buenos Aires: CLACSO. 2018.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora**. Da pandemia à utopia. Lisboa: Edições 70, 2020.

SOBRAL, C.; CAETANO, A.P. Addressing pedagogical tensions in emotional education at university. An integrative path. **Human Review**, 2022.

TAVARES, G. M. **Breves notas sobre as ligações**. Lisboa: Relógio d'Água, 2009.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. UNESCO, 2019.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all**. Paris: UNESCO, 2020.

WARE, V. A.; DUNPHY, K. Methodological practices in research on arts-based programs in international development: A Systematic Review. **European Journal of Development Research**, v.31, n.3, p. 480-503, 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial aos meus alunos do ano letivo de 2021/22 com quem desenvolvi o trabalho educativo que é foco deste capítulo.

Agradeço, também, aos coletivos de investigadores que estimularam o desenvolvimento da pesquisa e escrita do capítulo – GRUPEPU e GRUPEE. Em particular agradeço a Adriana Loss, professora da Universidade Federal de Fronteira Sul, que me convidou para estes coletivos e com a qual temos vivido e partilhado tantos momentos e projetos conjuntos.

Agradeço, ainda, à minha “amiga crítica” Isabel Freire, professora aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que leu este texto e apoiou a sua revisão, com as suas reflexões sempre tão lúcidas e aguçadas.

A EVASÃO ESCOLAR DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE CONCÓRDIA: NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Liane Sbardelotto
Lísia Regina Ferreira

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema a evasão escolar entre os jovens dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Concórdia, na perspectiva dos estudantes. Tendo em vista que o contexto atual do mundo do trabalho é marcado pela exigência de qualificação e aperfeiçoamento, emerge um fenômeno em direção oposta à ampliação das possibilidades de formação educacional: a evasão escolar, que vem ocupando espaço nas discussões das diversas esferas educativas. Como as inovações técnicas e tecnológicas se tornam cada vez mais complexas, requerem profissionais capacitados e com habilidades para o exercício profissional, e essa exigência se reflete no espaço educacional do ensino médio técnico, tornando-se um desafio para os jovens permanecer e concluir esta importante etapa de formação.

O interesse pelo estudo da evasão voltado aos jovens dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária, Alimentos e Informática para Internet, no período de 2018 a 2019, do IFC - Campus Concórdia, tem o intuito de compreender os fatores que levam estudantes de 15 a 18 anos ao abandono dos cursos. Além disso, a definição da temática tem raízes no desejo de compreender o contexto que faz com que esses estudantes ingressem na instituição e, em meio às dúvidas e aos desafios desse período da vida, que envolve fazer escolhas e tomar decisões, quais são os motivos que os levam a desistirem dos cursos.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) oriundos da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) da Educação de 2019, das 50 milhões de pessoas entre 14 e 29 anos no país, cerca de 10 milhões – o que equivale a 20% – não completaram alguma das etapas da educação básica devido ao abandono escolar ou por nunca terem frequentado a escola (IBGE, 2020).

Além disso, as pesquisas evidenciaram que o abandono escolar se intensifica na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, uma vez que aos 15 anos o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%,

aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Esses dados remetem a uma confirmação de que há um total de 70% de jovens vulneráveis que necessitam de medidas que incentivem a permanência na escola (IBGE, 2020).

Diante da diversidade e do emaranhado de fatores que envolvem e se fazem presentes na análise da evasão, dentre os fatores relacionados à evasão ou à permanência do jovem na escola, diferenciam-se a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, assim como os processos e as práticas escolares e pedagógicas (LÜSCHER; DORE, 2011). De tal maneira, cada um desses fatores apresenta desdobramentos, e que pode vir a favorecer a evasão ou a permanência dos estudantes.

Realizamos uma pesquisa com o objetivo geral analisar os fatores que contribuem para a evasão escolar dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC - Campus Concórdia, a partir da perspectiva dos estudantes. Desse modo, a iniciativa na abordagem dessa problemática voltada para a evasão escolar de jovens entre 15 e 18 anos encontra-se no interesse em buscar respostas para os motivos das desistências dos cursos pretendidos. Além disso, tem raízes no desejo de identificar os fatores internos e externos à instituição e que não estão explícitos, mas podem vir a compor um cenário que dificulta a permanência dos estudantes no ambiente escolar e envolve a organização curricular e a prática pedagógica, assim como, no sentido e significado da educação e da qualificação profissional em suas vidas.

1. A Evasão escolar na educação profissional e tecnológica de nível médio

A questão da evasão escolar constitui um fenômeno preocupante em todos os níveis de ensino, desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio e o ensino superior e também pela educação profissional e tecnológica. Diversos estudos foram realizados com foco no ensino superior, abordando a questão da evasão estudantil e suas motivações. Por isso, optou-se pelo estudo na educação profissional técnica de nível médio, para contribuir com as pesquisas e conhecer a realidade local, limitando a abrangência dessa temática em relação aos fatores de evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC - Campus Concórdia.

De acordo com estudos, a modalidade de ensino da educação profissional técnica nível médio foi construída a partir da aquisição de competências específicas para o mercado de trabalho, reduzindo a capacidade intelectual dos trabalhadores a

conhecimentos meramente técnicos-operacionais. Entretanto, essa ideia vem sendo desconstruída pela exigência do conhecimento técnico qualificado, aliado ao desenvolvimento de habilidades de interação entre as diversas áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar e integradora, função essa que a escola técnica busca proporcionar.

Apesar da exigência de qualificação e da democratização do acesso ao ensino público e gratuito da educação básica no Brasil, reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 4º, inciso I, que estabeleceu a educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio) como sendo obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996), acaba não refletindo a realidade vivenciada pelos jovens brasileiros, uma vez que as trajetórias escolares, marcadas por abandono escolar, idas e vindas, saídas e retornos estão relacionados às diferenças no acesso, na permanência e de oportunidades (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007).

Nessa trajetória de desistência, alguns alunos acabam se afastando da escola de tal forma que, pode-se dizer que nunca estiveram nela, ou melhor, estiveram fisicamente presentes, durante a matrícula, mas nunca se envolveram de fato com essa instituição Charlot (2002). Tal contexto remete ao sentido que a escola tem para os jovens que optam por abandonar os cursos.

Nesse sentido, observa-se que os estudos sobre evasão escolar geralmente estão vinculados a diferentes situações, sejam elas no que se refere à retenção e à repetência do aluno na escola, à saída do aluno da instituição, à saída do aluno do sistema de ensino, à não conclusão de um determinado nível de ensino, ao abandono da escola e posterior retorno, e ainda aos sujeitos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, inclusive aqueles que concluíram um determinado nível de ensino, mas se comportam como desistentes (DORE; LUSCHER, 2011).

Ao buscar explicar o conceito de evasão, nota-se que este envolve um fenômeno social complexo, dinâmico e cumulativo que se caracteriza como o desengajamento do jovem da vida escolar, e a sua saída da escola acaba sendo, conseqüentemente, o estágio final desse processo, no qual as definições nem sempre dialogam entre si. Para Sales, Castro e Dore (2013, p. 6), a evasão é um “[...] fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais [...]”. As referidas autoras utilizam uma abordagem holística ao analisarem a evasão em cursos técnicos, uma vez

que a evasão no ensino médio técnico pode ser um reflexo dos gargalos e déficits da educação básica, gerando, com isso, a problemática da dificuldade de acesso dos jovens à educação profissional técnica de nível médio.

Pode-se afirmar que há fatores que não dependem diretamente da instituição de ensino, no entanto, acabam interferindo na vida dos jovens e provocam o abandono. “A complexidade desse fenômeno advém das inúmeras causas que o provocam, dos fatores objetivos e subjetivos de um contexto socioeconômico, político e cultural, que acabam afetando diretamente as escolas e funcionando como um indicador de desempenho dessas instituições (FRITSCH, 2017 apud SILVA; COSTA; ANJOS, 2021, p. 844).

Ao abordar o tema evasão escolar, é importante compreender as dimensões conceituais indispensáveis à investigação do abandono escolar: 1) níveis de escolaridade em que ela ocorre, como a educação obrigatória, a educação média ou a superior; 2) tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, dentre outras; 3) razões que motivam a evasão como, por exemplo, a escolha de outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais (LUSCHER; DORE, 2011, p. 775).

Nesse contexto, é importante destacar que o fenômeno da evasão pode ser facilmente caracterizado nos seus diversos tipos de situação de matrícula, envolvendo todas aquelas situações de status de matrícula, seja ela cancelamento, desistência, transferência para outra escola ou mesmo que para outro curso dentro da mesma instituição ou a saída da instituição sem aviso prévio.

Os conceitos de evasão, assim como de retenção adotados servem de base para a construção de indicadores que se relacionam ao número de estudantes ingressantes e matriculados nas instituições, fornecendo subsídios para a identificação da situação e da necessidade de ações específicas (BRASIL, 2014), consiste no cadastro da unidade de ensino, como por exemplo no IFC – Campus Concórdia, dos cursos ofertados, dos ciclos de matrículas e da atualização da situação do estudante ao longo do ciclo de matrícula, sendo este definido pela data de início e término de cada turma dos cursos ofertados pela instituição, considerando o tempo mínimo de conclusão previsto no PPC.

A partir do cadastro dos dados dos estudantes no sistema, ocorre a atualização da situação de matrícula do grupo de estudantes nele inserido que pode se configurar como: *matrícula ativa* – em curso ou integralizado ou *matrícula finalizada* – concluído, desligado, evadido, transferido interno ou transferido externo. Assim, de acordo com as

situações de matrícula descritas são estabelecidos os cálculos dos indicadores de evasão, retenção e conclusão.

Percebe-se que o conceito de evasão adotado se aproxima dos conceitos propostos por Luscher e Dore (2011), sendo definido como a interrupção no ciclo do curso, ou seja, o estudante pode ter abandonado o curso, não ter realizado a renovação da matrícula ou formalizado o desligamento/desistência do curso, sendo que a retenção consiste em não conclusão do curso no período previsto, além de ser um fator preditivo em relação ao aumento da evasão.

Por isso, há que se compreender os motivos e fatores que levaram o estudante a tomar a decisão pela evasão, a fim de examinar o problema, percebendo as relações existentes entre elas, pois muitas vezes o que pode ser entendido para a instituição como um problema de evasão pode não ser para o jovem isoladamente.

Entende-se por perspectiva individual do estudante, seus valores, comportamentos e atitudes que promovem um engajamento, sentimento de pertencimento na vida escolar. Já a perspectiva institucional envolve a família, a escola, a comunidade e o grupo de amigos. Esse engajamento escolar diz respeito à aprendizagem social ou de convivência com a comunidade escolar. E a forma como o estudante se relaciona com essas duas dimensões da vida escolar interfere de modo decisivo sobre sua deliberação de se evadir ou de permanecer na escola (RUMBERGER, 1984 apud DORE; LUSCHER, 2011, p. 776).

Destaca-se que as possíveis causas de evasão, num contexto análogo a outros processos vinculados ao desempenho escolar, são difíceis de serem diagnosticadas, pois a evasão é influenciada por uma série de fatores diretamente relacionados ao estudante, sua família, escola e comunidade em que está inserido.

Na perspectiva do indivíduo, o background familiar (nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família) é, reconhecidamente, o mais importante fator isolado para o sucesso ou para o fracasso do estudante em algum ponto de seu percurso escolar. Outro fator que contribui para a evasão, relacionado à família e que tem sido muito enfatizado nas pesquisas, refere-se ao capital social, ou seja, à qualidade das relações que os pais mantêm com os filhos, com outras famílias e com a própria escola. Na perspectiva da escola, dentre os fatores que podem ser relacionados à saída/evasão ou à permanência do estudante na escola, distinguem-se: a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, e os processos e as práticas escolares e pedagógicas (COLEMAN, 1988; MCNEAL, 1999; TEACHMAN; PEASCH; CARVER, 1996 apud DORE; LUSCHER, 2011, p. 777).

Isso torna evidente que a comunidade e os grupos de amigos, ambiente familiar e social, também exercem influência sobre os processos de evasão, de tal forma que esses fatores se desdobram em outros fatores que favorecem a evasão ou a permanência e êxito dos jovens no ensino médio.

As principais causas para a evasão são: estrutural (localização da residência, transporte, estágio); econômica (horário de trabalho, desemprego, problemas financeiros); cultural (influência de crenças e hábitos); sociais (problemas de relacionamento); conjuntural (saúde, não gostar do curso, não adaptação); educacional (despreparo dos alunos). No entanto, percebe-se que, na maior parte dos casos de abandono, a causa é desconhecida, pois o aluno não sente a necessidade de explicar os motivos.

Em se tratando de cursos técnicos integrados ao ensino médio, ainda há poucos estudos, com embasamento em referenciais teóricos. Por causa dessa quantidade reduzida de pesquisas, torna-se importante considerar a evasão sob a perspectiva de diferentes atores e fatores, assim como de níveis também distintos de ensino (FIGUEIREDO; SALLES, 2017).

O abandono do ensino técnico integrado ao ensino médio, pode ser analisado na perspectiva do insucesso escolar, o que pressupõe um sujeito que não obteve êxito em sua trajetória escolar em determinado nível de ensino. Esse insucesso pode produzir no jovem um sentimento de fracasso, pois, ao evadir da escola, vê frustradas suas expectativas e objetivos iniciais, sendo que a percepção desse fracasso não é sentida apenas por ele, mas pela família, escola e sociedade, que compartilham desse sentimento de frustração e que criam expectativas a partir do ingresso do jovem na escola.

Assim, a família empenha-se para que o filho estude, para que tenha acesso à educação, o que representa a esperança de condições favoráveis de vida, de modo que a escola busca se esforçar na organização estrutural e humana, focalizando no jovem a razão central de sua existência. Contudo, a sociedade, por sua vez, depende da elevação cultural de seus membros para que também ela possa se elevar a um nível de desenvolvimento que proporcione condições adequadas de vida para todos. De tal maneira, “[...] a evasão escolar é fato que atinge a todos, quer seja pelo desperdício material, quer seja pelas frustrações psicológicas e emocionais que ela produz” (MACHADO, 2009, p. 37).

Em relação à família, Fritsch (2017 apud SILVA; COSTA; ANJOS, 2021, p. 850) alerta para a necessidade de se compreender os jovens que frequentam a educação profissional e tecnológica, principalmente para a questão da ausência familiar, que faz com que se sintam sozinhos e sem apoio, podendo influenciar na decisão acelerada de abandono aos estudos. Conforme a autora, o apoio familiar é fundamental para que o jovem reflita sobre sua decisão de evadir do curso, mesmo que isso não seja uma prática observada no âmbito familiar, quando na verdade o que se percebe está mais para uma falta de tempo e comunicação entre os sujeitos, acarretando no sentimento de solidão e abandono.

Para alguns estudiosos sobre evasão escolar, os fatores extra escolares tornam-se a explicação para o desempenho do estudante, apontando como um fator determinante a influência do ambiente familiar no seu desempenho, associando o grau da linguagem à escolaridade dos pais e o nível socioeconômico e cultural baixo com o baixo rendimento escolar e a propensão à evasão escolar (FREIRE; ROAZZI; ROAZZI, 2015).

De acordo com os autores, a fragilidade do nível de escolaridade das famílias desfavorecidas, que lutam cotidianamente pela sobrevivência da família, num contexto marcado pela desigualdade socioeconômica, e falta de apoio às famílias no sentido de garantir o acesso e a permanência dos jovens na escola, portanto os filhos das famílias mais empobrecidas estão mais vulneráveis ao abandono escolar.

Além disso, “[...] as perspectivas dos pais, em relação à ascendência cultural dos filhos, são muito baixas e, por necessidade de subsistência, trocam facilmente por um emprego para o filho em qualquer momento, a priori a sobrevivência é mais prevalente” (FREIRE; ROAZZI; ROAZZI, 2015, p. 36).

A realidade social das famílias das classes populares é marcada por uma relação contraditória com a teoria ideológica educacional. Em seus estudos, Charlot (2000) destaca que a maioria dos estudantes das classes populares limita o sentido de ir à escola e conseguir um diploma a ter um bom emprego, ganhar dinheiro e levar uma vida tranquila, ou seja, tornar-se um trabalhador, ligando assim o sentido da escola à profissão.

Nesse sentido, a família pode influenciar na trajetória escolar dos jovens pelas suas condições de vida ou por não acompanhar os seus filhos nas atividades escolares, ou, ainda, pela falta de estímulos e incentivos, o que pode ocasionar no abandono escolar. Conforme Schargel e Smink (2002 apud MEIRA, 2015, p. 44), a respeito do envolvimento da família no êxito dos estudantes, considera que as chances são maiores

de evasão ou atraso nos estudos dos estudantes cujos pais não participam dos eventos escolares e não desenvolvem um relacionamento funcional com os seus professores ou mesmo que não estejam informados sobre o que acontece na escola.

Nesta perspectiva, a mediação familiar é fundamental nos casos de abandono, pois a importância que a família atribui à educação, assim como o interesse e o incentivo, são importantes e decisivos para garantir a continuidade dos estudos, estimulando esforços necessários para a conclusão de qualquer etapa escolar, persistindo, apesar dos obstáculos que afligem os estudantes, e aumentando a capacidade de lidar com as frustrações.

Além do mais, a evasão escolar pode ser uma ação provocada por diversos fatores, e, frequentemente, acompanhada de sentimentos de incapacidade e frustração, principalmente quando está atrelada ao fator de reprovação escolar ou até mesmo para evitar a sua constatação, iminente e inevitável, pode-se considerar como uma espécie de “fuga” na qual o jovem desiste dos estudos por constatar que suas chances de aprovação são mínimas ou nenhuma. Nesse momento, ele opta por desistir dos estudos ao enfrentar a constrangedora reprovação. Os sentimentos que se manifestam a partir desse abandono podem ser traduzidos pelo fracasso, pela incapacidade e pela inferioridade (CECCON *et al.*, 1982 apud MACHADO, 2009).

Sob essa perspectiva, alguns jovens não conseguem sentir-se pertencentes em relação ao ambiente escolar, não se identificam nem se sentem acolhidos por aquele ambiente. Isso também envolve linguagem, exigências e normas alheias ao seu mundo e aos saberes que os distanciam de tudo o que já aprenderam.

De acordo com Ciampa (2001), o sujeito é uma representação de um momento histórico, parte do tempo, do lugar, da família de origem e da vida que vive, e precisa ser visto a partir de uma compreensão de ser humano de forma singular, pois supõe que a identidade se constitui como metamorfose e, dessa maneira, atribui certa dinamicidade. Desse modo, não se pode reduzir os jovens aos estereótipos que socialmente lhe são atribuídos, pois a identidade não é estática ou controlada por estímulos e reforços positivos ou negativos, mas construída nas relações sociais que, uma vez compreendidas, permitem a elucidação da relação do indivíduo com a sociedade.

Sendo assim, ao abordar sobre identidade dos jovens, não podemos dissociar a questão do ser social, pois o sujeito não pode deixar de ser social e histórico ao mesmo

tempo. Há sempre uma identidade pressuposta, ou seja, uma determinação externa ao sujeito sobre a qual ele pode agir no sentido de reproduzir ou modificar tal pressuposição.

Conforme Enguita (1989, p. 235), as instituições escolares fazem exigências aos jovens que nem sempre são bem recebidas.

O êxito escolar requer um alto grau de adesão aos fins, aos meios e aos valores da instituição que nem todos os estudantes apresentam. Embora não faltem os que aceitam incondicionalmente o projeto de vida que lhes oferece a instituição, um setor importante rejeita-o plena e solenemente e outro, talvez o mais substancial, só se identifica com o mesmo de forma circunstancial.

Para o autor, há uma aceitação escolar dos jovens pela promessa de ascensão social, o que faz com que eles recorram à escola para alcançá-la, mas, durante a trajetória escolar, não se identificam com a cultura e os valores escolares, mantendo para com a instituição uma atitude meramente instrumental, levando a um comportamento de acomodação, em que se esforçam somente o suficiente para a aprovação.

Ainda assim, alguns podem até encontrar, dentro da escola, o seu meio cultural natural e ver a si mesmo entre pares, mas não acreditam ou não necessitam crer em suas promessas, porque, no fundo, decidiram abrir mão do que o ambiente escolar lhe oferece por ter já assegurado de qualquer forma sua condição social, então, acabam por isolar-se das exigências que lhe são impostas (ENGUITA, 1989).

De acordo com os estudos sobre evasão escolar, a sua ocorrência na educação profissional técnica de nível médio é uma das razões para a baixa qualificação e habilitação profissional apresentadas pelos jovens em suas tentativas de ingresso no mercado de trabalho.

Nota-se que a evasão escolar geralmente está vinculada à trajetória de jovens economicamente desfavorecidos e pertencentes a grupos étnicos ainda discriminados. Essa afirmação vem ao encontro da visão de Arroyo (2012) ao discutir o direito à educação presente nas lutas das classes populares.

Os movimentos sociais mostram que pouco sabemos sobre essas relações tão determinantes entre o direito ao lugar e à escola como garantia desse direito primeiro de todo ser humano: a vida boa, digna e justa. Como estão ausentes essas relações tão estreitas nas análises pedagógicas tão ilustradas. A escola na cultura popular é mais do que escola ou mais do que a concepção reducionista, ilustrada de escola, de ensino de qualidade. Vincular o direito à escola com o direito ao lugar que está nas trajetórias das crianças e adolescentes, dos jovens e adultos dos coletivos que chegam às escolas públicas das periferias e dos campos poderá dar maior centralidade social e política ao direito à escola/lugar de viver justo e digno (ARROYO, 2012, p. 249).

Dessa forma, as práticas escolares devem nortear esse “viver justo e digno”, possibilitando na escola espaços de acolhimento aos sujeitos e suas identidades. Nesse sentido, a evasão pode ser considerada um processo de exclusão, independentemente da ciência dos excluídos. Ela representa a negação não apenas das histórias de vida dos jovens, mas das possibilidades reveladas pela aquisição do saber; e significa que, enquanto a escola não for lugar de humanização, de aceitação do outro, essas problemáticas relacionadas ao fracasso escolar, tal como a evasão, estarão sempre na pauta de discussões que, embora relevantes, carregam consigo apenas o mérito da repetição e o alento da utopia.

Por isso, o processo de evasão em sua complexidade demanda soluções também complexas e que demandam o envolvimento e a participação de diversos agentes sociais na sua execução (EUROPEAN COUNCIL, 2004 apud DORE; LUSCHER, 2011, p. 778). De tal modo, os estudos direcionam para o caminho da prevenção. Hoje, as pesquisas estão voltadas para essa temática, voltadas para o diagnóstico e prevenção, pois, ao identificar previamente os alunos em situação de risco de evasão, é possível pensar ações e estratégias que garantam a permanência na escola e a continuidade dos estudos.

Para Margiotta (2014), o fenômeno da evasão pode se mover de uma dimensão micro individual para variáveis macro, ou seja, o sistema econômico e o sistema educacional podem influenciar no abandono escolar dos jovens, pois, ao interromper o percurso de sua formação, mesmo que de maneira temporária, há uma fuga do sistema, aumentando as chances de que o jovem fique permanentemente fora do mundo formativo e do trabalho. Além do mais, o fenômeno da evasão é muito perigoso para a sociedade, pois os jovens que não conseguem atingir o nível de formação desejado tornam-se mais suscetíveis à marginalização.

Nos estudos relacionados à evasão escolar na educação profissional e tecnológica nos últimos anos, diversos resultados foram encontrados em termos de fatores e causas da evasão escolar. Dentre os estudos mais recentes, está a visão da gestão educacional com o intuito de compreender as causas dos abandonos escolares, além das questões ligadas tanto a aspectos pessoais dos estudantes e suas famílias quanto a aspectos pedagógicos relacionados à estrutura e à organização de ensino no que tange à modalidade de curso (MUNIZ, 2015).

Torna-se um desafio a busca por soluções para essa temática, sendo necessário investigar intensamente as suas causas, devido à variedade de fatores relacionados à

escola, à família e ao trabalho, que podem contribuir para o fenômeno da evasão. E a interação entre esses fatores, ao longo do tempo, é difícil de ser identificada, o que representa a dificuldade de encontrar uma relação causal entre um fator isolado e a decisão de abandonar a escola (RUBEMBERGUER, 2011 apud FIGUEIREDO; SALLES, 2017).

No que diz respeito aos fatores individuais, as taxas de abandono são mais elevadas entre os alunos pouco motivados em termos educacionais e ocupacionais. Já em relação aos fatores contextuais, tem destaque a questão familiar, de modo que a condição socioeconômica, a renda familiar e a escolaridade dos pais têm incidência significativa no desempenho e no comportamento do estudante, além de determinar suas aspirações conforme o apoio familiar recebido.

Isso se explica pela identificação de elementos relacionados à dificuldade dos estudantes em demonstrar progresso significativo nos estudos, resultando em apatia e/ou em desilusão na possibilidade de concluir os estudos, não condicionada a uma decisão ativa. Isso pode ser chamado de *falling out*, que constitui a falta de apoio pessoal e educacional, parte de um processo de abandono em que o estudante manifesta de forma gradativa desejos e comportamento de desengajamento, em que nem escola, nem estudante é responsável por essa situação, que é decorrente das circunstâncias que fazem com que ocorra (DOLL; ESLAMI; WALTERS, 2013 apud FIGUEIREDO; SALLES, 2017).

Segundo pesquisa realizada através de estudo de caso da realidade de um instituto federal no sul do país, especificamente nos cursos técnicos, foram apontados, no resultado final da pesquisa sobre a evasão escolar, as múltiplas contradições e conflitos existentes no processo de evasão, contexto no qual estão inseridas as dificuldades de aprendizagem do aluno e as dificuldades de caráter institucional, perpassando as cobranças de implementação de políticas públicas voltadas para a questão da evasão escolar (JOHANN, 2012).

Alguns pesquisadores consideram que os estudantes tendem a permanecer na escola quando as relações que estabelecem com os professores são positivas, mas destacam que essa relação depende das características organizacionais e estruturais da escola, especialmente ao papel do currículo. Esses fatores não agem de forma isolada, mas essas características influenciam na tomada de decisão do estudante em permanecer ou abandonar os estudos (LEE; BURKAM, 2003 apud FIGUEIREDO; SALLES, 2017).

Pode-se incluir nessa questão a maneira como os professores se posicionam frente aos alunos, suas histórias de vida e herança cultural, social e econômica, que, em última instância, interferem no desempenho acadêmico do estudante.

Segundo Costa (2000, p. 13), “a evasão é, sobretudo, um gesto de resistência ao discurso pedagógico, para além das causas concretas que a explicam [...]”. Ressalta que a escola pretende ser democrática, garantindo o acesso de todos à educação, entretanto, não assume sua identidade de espaço efetivamente público, deixando de suprir as necessidades dos estudantes em relação aos saberes.

Cabe destacar os estudos de Hoffmann (2013) sobre os impactos das práticas avaliativas, às vezes classificatórias e excludentes na evasão escolar dos estudantes em que evidencia o uso abusivo de notas pelos professores, o que acaba reduzindo o significado da avaliação. Além disso, tal postura consolida uma prática avaliativa baseada no princípio do processo contínuo, ou seja, a realização do acompanhamento do estudante ao longo do seu processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Ao atribuir ao aluno e aos pais a responsabilidade pela evasão, a pesquisa propõe uma reflexão sobre outros aspectos acerca da marginalidade social e econômica em que vivem muitos estudantes, de modo que se instala na escola uma violência simbólica, muitas vezes camuflada, perpassando as interações sociais ali construídas por meio de diferentes atitudes e regras invisíveis (SETÚBAL, 2010 apud FIGUEIREDO; SALLES, 2017).

Essa visão corrobora com o estudo de Araújo (2013) sobre a evasão na educação profissional técnica de nível médio com base nos estudos da trajetória escolar dos estudantes. Em sua pesquisa, o autor afirma que os fatores de evasão estão interligados, sejam por valores culturais, seja por mudanças mercadológicas, econômicas e políticas que agem no macrossistema que afetam socialmente a todos, sem distinção, ocasionando no jovem o sentimento de frustração e a sensação de ser o único responsável por não conseguir alcançar o objetivo proposto. O autor destaca que, algumas instituições educacionais criam obstáculos para o acolhimento de alunos que retornam à escola, geralmente oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica, além da distância entre o currículo formal e a realidade do mundo desses jovens, promovendo uma desvalorização da sua história, das suas vivências e de suas famílias, culpabilizando a família pela falta de êxito escolar dos filhos.

2. A Evasão Escolar na Perspectiva dos Estudantes Evadidos do IFC - Campus Concórdia

Participaram desta pesquisa, de forma voluntária, doze estudantes evadidos, selecionados entre participantes do sexo feminino e masculino, entre 14 e 18 anos, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária, Alimentos e Informática para Internet do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano, no período entre 2017, 2018 e 2019, a partir do levantamento de dados obtidos nos arquivos físicos, planilhas de controle de evasão e formulários constantes nos dossiês e pastas individuais dos alunos do setor de Registro Acadêmico e Cadastro Institucional (RACI) do IFC - Campus Concórdia. Após assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido, os estudantes foram entrevistados, individualmente, e os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016).

Com base nas entrevistas individuais complementadas pelas informações do acervo documental junto ao RACI, foi possível delinear o perfil dos estudantes evadidos dos cursos técnicos do IFC - Campus Concórdia. A faixa etária dos estudantes está entre 15 anos no ingresso e 18 anos na conclusão do ensino médio, que corresponde ao ano cursado, em geral, os estudantes estão ingressando e concluindo em idade apropriada para a série. Também, percebe-se um número significativo de estudantes que abandonam o curso técnico na instituição nos 1º anos dos cursos, ao final do 1º trimestre de aulas. Dentre os estudantes participantes desta pesquisa, oito eram semi-internos, ou seja, são alunos que não utilizam a moradia estudantil do campus, o que é um indicativo de que residir na escola poderia diminuir as chances de desistência no curso. Sobre esse contexto, uma característica importante que se revelou é a de que grande parte dos participantes na pesquisa residia na cidade de Concórdia, uma vez que somente três estudantes eram oriundos de municípios vizinhos.

Em relação a estudar e trabalhar, apenas dois participantes relataram estudar e trabalhar informalmente, sendo que um deles trabalhava aos finais de semana, tendo em vista a necessidade de manter-se no campus e conseguir ver a família em outra localidade. Já o outro jovem relatou que algumas vezes o horário do trabalho coincidia com o das aulas e informou que, quando isso acontecia, ele optava por faltá-las, o que representa uma dificuldade de conciliar os estudos e o trabalho, resultando em infrequência, falta de interesse pelo curso, notas baixas e sobrecarga de atividades.

Apesar disso, observa-se que, na maioria das vezes, os estudantes evadidos dos cursos técnicos do Campus Concórdia concluem o ensino médio regular em outra instituição, pois apenas um não concluiu os estudos, devido à reprovação. Dos doze participantes, quatro prosseguiram os estudos no ensino superior, e os demais, que ainda não estavam matriculados em alguma graduação, relataram que pretendem fazê-lo, por entenderem ser importante para a ascensão profissional.

Outro dado relevante do perfil dos participantes encontra-se na formação escolar dos pais. No que diz respeito à escolaridade dos pais, dos doze estudantes evadidos do campus, apenas quatro têm pais com formação em nível de graduação ou pós-graduação. Os pais dos oito demais formam um grupo que se divide entre a formação escolar de ensino fundamental incompleto e ensino médio completo.

3. Fatores Pessoais: a escolha do curso e a perspectiva profissional dos jovens

A faixa etária dos estudantes participantes desta pesquisa, que ingressam nas escolas técnicas para cursar a modalidade de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, abrange os 15 e os 16 anos, etapa em que o jovem passa por um período de consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, assim como a definição de conceitos socioemocionais necessários a essa nova etapa. Assim, unem-se a essas necessidades circunstâncias peculiares à realidade de uma escola técnica de nível médio, o que requer habilidades acadêmicas e interpessoais que garantam a plena inserção do estudante nesse novo e distinto universo.

Nesse sentido, conhecer a trajetória escolar dos participantes, do ensino fundamental para o médio, nos reporta a uma compreensão das emoções de um período passado, das relações estabelecidas, do envolvimento e da importância atribuída à aprendizagem escolar que fizeram parte da sua formação escolar e cidadã, bem como o entendimento dessa transição e suas motivações para a escolha do curso.

Desse modo, foi possível perceber, nas narrativas dos participantes, as impressões das trajetórias de ensino fundamental, vistas por eles de um ponto de vista positivo em relação ao período vivenciado, e principalmente a presença marcante do vínculo de amizade e a percepção do desempenho satisfatório nas aulas, como se não tivessem passado por experiências frustrantes.

Foi possível observar que, na maioria das vezes, as lembranças positivas sobressaem às negativas vivenciadas pelos estudantes, bem como as relações sociais

estabelecidas são determinantes para alguns jovens permanecerem estudando, pois alguns amigos acompanharam estes estudantes até o ensino médio, o que pode ter influenciado desde a escolha pela instituição e pelo curso, assim como na permanência escolar, como pode ser analisado através das falas dos participantes:

sempre me dei bem com todos da turma, tanto que do Ensino Fundamental até o Ensino Médio a turma não mudou quase ninguém, estávamos sempre juntos desde quando eu me mudei de turma que e fui estudar em outro colégio, quando fui para o IFC era a mesma turma que eu estudava no Ensino Fundamental, então sempre foi um convívio bom e tinha facilidade de aprender. (P.09)

No Ensino Fundamental nunca tive dificuldades com as matérias, sempre foi bem tranquilo e lembro que fiquei em exame no último ano do Ensino Fundamental, em ciências, em química sempre tive muitas dificuldades, mas com os professores era bem tranquilo, porque a escola era perto da minha casa, no bairro, praticamente conhecia todos do bairro, tinha bastante amizades. (P.10)

Considera-se que, na transição do ensino fundamental para o ensino médio, há uma ruptura de relações sociais, espaços e aprendizagens, provocando nos estudantes expectativas positivas e negativas quanto a essa passagem, o que se dá num momento em que recaem sobre os jovens, maiores exigências em relação ao comprometimento com os estudos e a responsabilidade com a inserção no mercado de trabalho.

Para Charlot (2002, p. 26), existem alunos que, de tão afastados da escola, pode-se dizer que nunca entraram na escola, no sentido simbólico do termo. Estiveram fisicamente presentes, se matricularam, mas na verdade nunca entraram nas lógicas simbólicas da escola. Percebe-se que alguns estudantes evadiram dos cursos logo nos primeiros meses de aula, outros permaneceram por mais tempo, mas o que ficou claro nas entrevistas é que o 1º ano em que o estudante ingressa no curso é o mais preocupante em termos de abandono.

Considera-se essa nova etapa, um período inevitável no processo de adaptação à realidade, como um “choque do primeiro semestre”, decorrente do momento em que o estudante troca de ambiente de estudos, mudança de vida e desilusão com a escolha, além da troca de amigos, de cidade e o afastamento da família, o que confirma a ideia de “[...] que os semestres iniciais do curso representam um período importante para a permanência ou não dos estudantes” (SANTOS et al. 1992, apud MACHADO, 2009). Esse contexto pode ser percebido na fala do participante (P3):

Acho que essa mudança que se tem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é um pouco complicada, ainda mais porque a gente estava em uma

instituição federal, então há demanda de mais tempo de estudo e é claro que é um pouco mais trabalhoso [...], então o que eu sentia de diferença era isso, de que no Ensino Fundamental era um outro nível de conhecimento, um outro nível de ensino e chegando no Ensino Médio era completamente diferente. [...] Essa transição que no Ensino Fundamental são apenas algumas disciplinas e você chega no IFC são muitas disciplinas do Ensino Médio e mais as disciplinas do curso técnico, era em período integral, então claro que tem uma mudança enorme, acho que foi esse um dos pontos que mais me pegou quando eu ingressei.

Ainda que haja diferenças marcantes, existem algumas características que se aproximam a todos os grupos de jovens, independentemente de suas condições de existência, dentre elas, destacam-se: a procura pelo novo; a busca por respostas para situações e contextos antes desconhecidos; o jogo com o sonho e a esperança; a incerteza diante dos desafios expostos ou inspirados pelo mundo adulto (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 26). Todas essas condições de existência geram expectativas nos jovens com relação ao seu futuro, bem como as suas escolhas e as suas experiências que podem ser traduzidas como projetos de vida.

Para os jovens do contexto escolar em estudo, os objetivos e os desejos estão voltados para a educação, o trabalho, a família, assim como para o reconhecimento de que a educação, enquanto perspectiva de futuro e projeto de vida, tem a lhe oferecer maiores oportunidades, pressupostos para inclusão social e melhoria de vida, remetendo à possibilidade de ascensão social através da escolarização (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009). Pode-se constatar essa afirmação a partir da resposta do participante:

Eu escolhi porque o IFC tem o melhor nível de ensino que as pessoas conseguem aprender, mesmo que se estude de modo integral você consegue aprender bem e eu sou mais das matérias da área técnica, tanto que hoje trabalho com as técnicas, tudo que aprendi eu utilizo hoje, mesmo que não me formei no IFC fui até o 3º ano e sai no finalzinho, mas sempre estou usando as matérias, desde paisagismo, construção civil, sempre gostei de estudar lá, só não gostava das matérias do ensino médio núcleo comum, achava muito chato. (P9)

Considera-se que a evasão escolar representa perdas significativas, tanto de recursos humanos quanto de recursos materiais que foram despendidos ao longo desse processo. Voltar para casa sem ter recebido o certificado desejado pode representar dilemas pessoais profundos e pode significar a perda da oportunidade de conclusão de um curso técnico que, no futuro, poderia representar um diferencial na vida desses sujeitos ao ingressar no mundo produtivo tão competitivo e exigente ao qual estão inseridos.

De acordo com os relatos dos participantes, percebe-se que alguns estudantes buscam os cursos pela expectativa de adquirir o diploma de técnico, com base em uma visão imediatista de ascensão financeira e social. Isso é expressado na narrativa de P10:

queria muito me formar em agropecuária, porque era um diploma que iria me ajudar, num ramo que eu queria trabalhar, então, se acontecesse de eu não passar em nenhuma faculdade eu já tinha essa formação para trabalhar na área [...] meu objetivo era enquanto técnica já sair com uma profissão, com um diploma que você pode trabalhar em uma área [...] minha expectativa era ir lá (IFC) pegar o diploma do Ensino Médio.

Além da expectativa de receber o diploma de ensino médio, outras expectativas concernentes à escolha do curso foram identificadas: qualidade do ensino; ingresso no mercado de trabalho com maior facilidade; possibilidade de estudar em uma instituição reconhecida e ter oportunidade de dar continuidade aos estudos; o status social que ela representa; e o aprendizado dos conhecimentos proporcionados para aplicação na prática, com o intuito de melhorar a qualidade de vida familiar, como pode ser percebido na fala do entrevistado (P10): “Meu objetivo era me formar em técnico em agropecuária e com conhecimento maior, fazer agronomia e voltar para casa para ajudar meus pais”.

Entretanto, torna-se elemento decisivo no que concerne à permanência e à conclusão do curso o compromisso do estudante, como uma maneira de integrá-lo na comunidade escolar, pois, na medida em que ele se envolve nas atividades propostas, melhora seu desempenho escolar, estreitando os vínculos institucionais na interação com os professores (TINTO, 1993). Conforme o autor, é fundamental para a permanência dos estudantes a meta de obtenção do diploma, pois isso, desperta nos estudantes a importância do compromisso de pertencer a uma instituição e concluir a etapa ao qual se encontra para a sua formação.

De acordo com Almeida e Silva (2011, p. 75), a tomada de decisão sustenta-se nas relações interpessoais, especialmente com as figuras parentais, que servem de modelos de comparação e referência. Assim, [...] escolher a carreira representa um ensaio para o adolescente, que deve elaborar, antecipadamente, um comportamento futuro.

Em se tratando de projetos de vida, o que envolve sonhos, desejos, planos e metas voltados ao ingresso numa nova etapa de vida, os jovens também têm influência das relações familiares, do contexto escolar e das amizades. “A família, inicialmente, é o porto seguro do adolescente e é no convívio doméstico que se vinculam os primeiros passos de uma educação moral e dos valores, de exemplos de convivência social e de

amizade que estarão na base do convívio com outros indivíduos” (MENEZES; TREVISOL, 2014, p. 14-15).

Outro aspecto evidenciado por Figueiredo e Salles (2017) diz respeito à condição socioeconômica dos estudantes ser geralmente medida por índices de renda familiar e escolaridade dos pais, podendo incidir sobre o desempenho e comportamento do estudante, determinado pelas suas aspirações, pelo apoio recebido, e até mesmo pelos serviços que foram dispostos na busca por uma aprendizagem significativa.

Desse modo, o apoio dos pais é de grande importância no que se refere à escolaridade, de modo que, quanto mais elevada a escolaridade dos pais, menores serão as dificuldades e os custos de aprendizagem dos filhos, e, conseqüentemente, maior será sua escolaridade. Nesse sentido, o nível escolar dos pais não apenas eleva a renda familiar de forma permanente, mas também pode ser um importante fator na redução do custo da educação para os filhos e, portanto, pode representar o aumento na demanda por formação escolar.

Sendo assim, a escolaridade dos pais e a sua percepção da valorização da educação faz sentido na continuidade dos estudos por parte dos jovens, que passam a compreender a importância tanto do ensino-aprendizagem para a obtenção de conhecimento quanto para alcançar melhores colocações no mercado de trabalho. Desse modo, esse grupo de jovens percebe que obter maior escolaridade acaba refletindo nos estímulos à continuidade dos estudos devido à percepção da sua relevância na formação pessoal e profissional.

Ao analisar um dos fatores mais apontados nos relatos dos participantes, percebe-se a relação com a falta de identificação com o curso, fator esse presente nas narrativas dos estudantes entrevistados. Isso nos leva a refletir que a não identificação com o curso, assim como a falta de interesse, é uma visão restrita, que pode ser observada a partir de significados que extrapolam a simples falta de informação e que é preciso levar em conta aspectos objetivos e subjetivos das diferentes realidades dos estudantes (SETÚBAL, 2010 apud MACHADO, 2009).

Os fatores relacionados à falta de identificação estiveram presentes nas narrativas dos estudantes:

principalmente por não conseguir me identificar com o curso, porque eu realmente queria gostar do curso porque eu já gostava da escola, dos colegas, dos professores eu pensava estou fazendo alimentos, mas não é uma coisa que eu quero. (P1)

A decisão de abandonar foi minha, eu estava desanimada, cansada, comecei a me questionar se continuava fazendo algo que não gostava, se valia a pena ficar me estressando por algo que mais tarde eu não seguiria [...]. Eu não me identificava com o curso. (P2)

Sendo assim, ao olhar para o fator da não identificação com o curso, é importante fazê-lo não como um fator isolado, mas atrelado a outras questões evidenciadas nas falas dos participantes e que nos levam a confirmar os diversos aspectos relacionados ou interligados que influenciam no abandono dos estudos, sendo um deles a desilusão com a escolha do curso, que pode estar conectada a outros fatores relacionados às narrativas subjetivas dos estudantes (SANTOS, 1992 et al. apud MACHADO, 2009).

Nessa direção, “[...] a falta de conhecimento acerca do curso e da profissão revelam a revisão de escolhas, as quais muitas vezes ocorrem de forma precipitada, sem a devida reflexão” (GILIOLI, 2016 apud SILVA; COSTA; ANJOS, 2021, p. 847), reforçando a necessidade de que a instituição de ensino promova momentos de acolhimento e sensibilização no início da trajetória escolar, de modo que os ingressantes tenham a possibilidade de conhecer o curso no qual buscaram matrícula. De acordo com o relato de P3:

O que me deixou frustrado foi essa questão de não ter pesquisado sobre o curso, de não ter lido as informações que o site disponibiliza, ter conversado com estudantes que já estudavam lá, pois quando eu ingressei era completamente diferente do que eu imaginava, e aí isso complicou um pouco sabe, porque aí não me identificava com nada do que o curso trabalhava.

Essa desilusão com o curso escolhido pode caracterizar-se também por uma desinformação em relação à proposta de ensino técnico integrado ao ensino médio, ou seja, alguns estudantes buscam nos cursos técnicos do IFC a formação do ensino médio núcleo comum, para fins intermediários da formação, que auxiliam no ingresso no ensino superior por meio do vestibular e/ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por outro lado, outros estudantes buscam a formação núcleo técnico que envolve componentes curriculares específicos da área pretendida para inserção no mercado de trabalho.

Outro apontamento feito por alguns estudantes entrevistados envolve o deslocamento de suas comunidades e municípios em busca de uma escola que oferecesse oportunidade de cursar o ensino técnico integrado ao ensino médio, ofertado pelo IFC. Entre os estudantes entrevistados, três eram de outras cidades. Nesse sentido, o afastamento dos estudantes de sua realidade de convivência requer o rompimento de

vários paradigmas, como o afastamento da família, dos amigos, da escola que estudava. Isso exige apoio emocional e financeiro dos pais ou responsáveis, pois os estudantes permanecem na instituição em turno matutino e vespertino, dividindo seu tempo entre aulas do ensino médio núcleo comum e técnicas de cada curso, o que envolve também atividades práticas, que geralmente acontecem em turnos com horários distintos das aulas teóricas.

Nesse cenário, os estudantes permanecem envolvidos em tempo integral nas atividades exigidas pelos cursos. Os estudantes que residem nas moradias estudantis do campus, em regime interno, dividem o quarto com outros colegas, como em uma “república”, sob o regimento de regras de convivência. Os que se encontram em regime semi-interno permanecem na instituição durante o período de aulas. Sobre isso, relata P2: “As aulas práticas do setor eu faltava bastante, principalmente no inverno, [...] projetos quando eram obrigatórios eu acabava fazendo, mas projetos extraclasse não”.

Outro fator apontado pelos estudantes em relação à dificuldade de conciliar os estudos e o trabalho. Dentre os estudantes entrevistados, apesar dos cursos do IFC - Campus Concórdia serem ofertados em período integral, alguns estudantes relataram que estudavam e trabalhavam após as aulas ou aos finais de semana. Tal contexto é evidenciado nos relatos sobre a necessidade financeira e na manifestação de que o trabalho extra ajudava a pagar as despesas para ver a família. A dificuldade de conciliar estudos e trabalho denota uma imposição da sociedade de que os jovens devem trabalhar para sustentar-se e sustentar a própria família, ficando muitas vezes tensionados a abandonar os estudos e a buscar trabalho, conforme pode ser percebido na fala de P9:

Eu já trabalhava nos finais de semana. Logo após o estágio no 3º ano, já tinha feito o relatório e tudo, não cheguei nem a apresentar o estágio, e acabei recebendo uma proposta de serviço que nenhum formado receberia, me ofereceram três mil e seiscentos reais iniciais, livre de almoço e combustível, me pegavam em casa e me levavam para o trabalho e ainda na área técnica, só que não precisava ser formado para trabalhar, aí não resisti a proposta. Não conseguiria conciliar estudo e trabalho, pois era em turno integral o trabalho, então falei para a minha mãe que tinha recebido uma proposta de trabalho, e mesmo que me formasse era capaz de perder essa proposta e não conseguir outra novamente, e a minha mãe disse para eu fazer o que quisesse da minha vida.

Portanto, a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho segue sendo um dos principais fatores de evasão escolar no ensino médio, pois acaba por influenciar no abandono dos estudos. Isso ocorre em razão de que os jovens não conseguem planejar e organizar o tempo para os estudos, seja por pressão familiar ou por problemas com o

horário do trabalho. Entretanto, quando o retorno aos estudos demora, ao retornar, os jovens sentem dificuldades no acompanhamento dos conteúdos e das aulas, devido ao distanciamento que se estabeleceu com o ambiente escolar.

A garantia da permanência e de continuidade dos jovens no ensino médio técnico requer a aproximação por diferentes mediações, em virtude das condições concretas de cada região, de cada localidade, de cada escola, de cada clientela. De acordo com Kuenzer (2006), é possível afirmar que as finalidades e os objetivos do ensino médio se resumem no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas, pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia ético-política.

Nesse sentido, o trabalho pode dificultar a permanência dos jovens no ambiente escolar. Assim, ao mesmo tempo em que o estudante tem a consciência de que o estudo poderá gerar novas oportunidades de inserção no mundo do trabalho, aumentando sua renda e seus conhecimentos, as dificuldades em se manter nesse período sem trabalhar podem constituir um grande desafio, principalmente para aqueles que já não se identificam com o curso ou apresentam baixo rendimento e conseqüentemente a desmotivação em continuar os estudos.

4. Fatores Escolares: dificuldades relacionadas à instituição

Com base nas expectativas analisadas a partir da trajetória escolar dos estudantes no IFC, que alguns aspectos relacionados à percepção dos participantes do processo de ensino e aprendizagem nos trazem elementos significativos que se reproduzem e reafirmam ideias. Além disso, do ponto de vista relacional e diagnóstico, evidencia-se que esse pode ser um sinal ou indício de um processo de desistência e evasão dos estudantes.

A proposta curricular do IFC reforça a flexibilização do currículo, desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura –, e desse modo, propõe um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diferentes. Também, privilegia a valorização de espaços escolares e extraescolares, para a realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens.

Apesar disso, observou-se que alguns estudantes apresentam dificuldades escolares em relação à organização didática e às práticas de ensino e aprendizagem.

Dentre elas, pode-se destacar a exigência dos professores na aprendizagem dos conteúdos; o acúmulo de provas em uma mesma semana; a carga horária elevada dos componentes curriculares e a complexidade dessas atividades. Além disso, a dificuldade de organização e planejamento dos estudos e relacionamento com colegas e professores também parece se constituir como um dificultador: P4- “A dificuldade era que tinha muitas matérias, eu tinha que dar conta, mas eu não conseguia me relacionar bem com algumas, e estava indo mal, o conteúdo era difícil”.

Todas essas questões escolares e pedagógicas mencionadas contrapõem os questionamentos feitos sobre a qualidade do ensino e dos professores e sobre a preocupação com a aprendizagem. Sobre isso, também se revela como um ponto relevante, o fato de que os alunos entrevistados apontam que os estudantes que apresentam dificuldades ou dúvidas em conteúdos específicos, contam com aulas de reforço em horários destinados a atendimento individualizado, e, também, os que apresentam baixo rendimento escolar contam com oportunidades de recuperação de conteúdos. De acordo com o relato do participante: P5- “O motivo é que o curso não tem haver com a profissão que quero seguir, e também pela sobrecarga de matérias e não ser algo que queria como profissão, queria fazer um ensino médio normal com menos sobrecarga de matérias” e também para P4-

chegou o final do ano eu já não estava gostando e faltava bastante nas aulas, minha frequência não era boa, daí minha mãe se obrigou a me tirar de lá senão eu ia reprovar, e foi uma decisão minha e da minha mãe de ter saído do IFC, pelo fato de ter uma quantidade grande de matérias, eu estava sobrecarregado.

A carga horária elevada nos componentes curriculares de formação geral nos reporta a um contexto repleto de significados, observa-se que, dos 12 estudantes entrevistados, sete estavam no 1º ano quando evadiram dos cursos, o que leva à reflexão de que alguns estudantes advindos do ensino fundamental não estão preparados para uma quantidade maior de disciplinas de formação geral e técnica, o que demanda uma carga horária maior de conteúdo do ensino profissional, além de uma organização didática e de rotina diferente daquilo que os estudantes estavam acostumados.

Isso nos remete a outro olhar: uma análise sobre o modo como os cursos técnicos são ofertados no campus, com relação ao Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e à Organização Didática (OD) do IFC, que explicitam como as aulas estão distribuídas, a

divisão da carga horária, as metodologias de ensino, os processos avaliativos e o seu fazer pedagógico. Todo esse contexto nos faz acreditar que esses fatores escolares – internos ou externos – acerca da evasão precisam ser debatidos.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA apud FRIGOTTO, 2005, p. 85).

Outra questão importante em relação às práticas pedagógicas, refere-se ao excesso de conteúdo e à escassez de tempo para executá-los com a devida qualidade. Nesse sentido, a cobrança dos professores para a execução da totalidade dos conteúdos planejados para aquele ano foi apontada por alguns participantes, que acabam tendo de priorizar a quantidade em detrimento da qualidade. A pressão por esgotar o conteúdo acaba provocando uma postura de indiferença por parte dos professores em relação aos estudantes que não conseguem acompanhar o processo, uma vez que alguns já trazem uma formação escolar marcada por lacunas.

Outro fator apontado para a evasão está no processo de avaliação, pois o modo de realizá-la pode interferir no desempenho apresentado pelos estudantes, resultando em notas baixas e reprovação. Ao perceber o baixo rendimento nos componentes curriculares, os estudantes sentem-se frustrados e pressionados pela situação em que se encontram e, conforme relatos, surge o “medo da reprovação”, que, no emaranhado de outros fatores, acarreta na conseqüente desistência do curso. Sobre isso, P10 revela:

eu me decepcionei com o método que eles avaliaram que para mim foi muito triste, eu lembro que no dia quando saiu o resultado ao entrar no SIGAA, foi muito triste, porque eu estava com a formatura toda paga, e o que mais me entristeceu é que foi por pouquinho ponto, e quando eu fui atrás disseram que foi pela minha conduta de 2016, e pelo que você fez a gente não achou bom você levar o nome do IFC, como se eu não merecesse o diploma do técnico em agropecuária por causa das atitudes que eu tive, e também porque como eu tinha reprovado em 4 matérias eu teria de fazer todo o ano novamente, seriam as mais de 20 matérias.

Neste caso, a avaliação desponta como um poderoso dispositivo de controle do processo ensino-aprendizagem e que, muitas vezes, é vista como categoria que possui uma finalidade em si mesma e que tem como único objetivo apresentar os resultados de aprovação e não aprovação dos estudantes, e que historicamente tem sido marcada como um mecanismo de exclusão da classe trabalhadora, sendo uma das formas caracterizada

pela dualidade do ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 apud KUENZER, 2009).

Nesse sentido, a verificação do rendimento escolar do IFC, em consonância com a Resolução nº 84/2014 (IFC, 2014), tem o intuito de analisar a coerência do trabalho pedagógico com as finalidades educativas previstas nos PPCs e no Plano de Ensino de cada componente curricular, bem como avaliar a trajetória da vida escolar do estudante, visando obter indicativos que sustentem tomadas de decisões sobre a promoção, recuperação e reprovação dos estudantes e o encaminhamento do processo de ensino–aprendizagem, definindo instrumentos avaliativos que acompanhem e ampliem o desenvolvimento global do estudante, que sejam coerentes com os objetivos educacionais e passíveis de registro escolar.

Contudo, por mais que os professores se esforcem para manter a coerência entre o trabalho pedagógico desenvolvido e os objetivos e as finalidades educativas da instituição – dentre as quais formar e qualificar cidadãos, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, observa-se que os processos avaliativos acabam se desviando de sua finalidade. Nos relatos dos participantes, fica evidenciado o acúmulo de atividades avaliativas: P5- “várias provas em um dia, eram muitas provas em uma semana [...] no IFC, às vezes, tinham mais de seis provas no dia, como eram dez períodos, pensei que na outra escola teria menos sobrecarga de provas e atividades”. Nesse caso, a avaliação da aprendizagem fica restrita à realização de provas e à aferição de notas, privilegiando práticas avaliativas de caráter classificatório e ocasionando gradualmente a evasão escolar, quando, na realidade, “[...] avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos, é apenas parte do todo” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 19).

Ainda, de acordo com a percepção dos estudantes, alguns acabaram abandonando o curso para fugir de um resultado negativo: a reprovação. Enfrentar o fracasso escolar, quer seja pela evasão, quer seja pela reprovação, está acompanhado por um sentimento de incapacidade e inferioridade. Esse sentimento pode ser evidenciado quando o estudante aponta a questão da sobrecarga de provas, notas baixas, não entrega de trabalhos, “medo da reprovação”, decepção com os instrumentos e critérios avaliativos. Tudo isso demonstra a dificuldade de enfrentar os resultados negativos decorrentes das avaliações, que ele julga incapaz de atender, e que levam à desistência do curso. O relato de P8 revela essa situação: “Por causa das notas baixas, eu achei que não conseguiria

recuperar e para não perder o ano acabei saindo.” Sendo assim, a avaliação não deve ser considerada uma etapa final e isolada do processo pedagógico, mas um elemento articulador ao currículo e às dimensões estruturais internas e externas à escola, a fim de que a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso escolar do estudante não recaia somente sobre ela. O estudante também deve ter papel ativo no processo de avaliação e participar da discussão dos critérios avaliativos como sujeito participante do processo de aprendizagem (MACHADO; SILVA; SOUZA, 2016).

A questão do fracasso escolar envolve todo um conjunto de situações, não se trata de algo que se pode atribuir aos estudantes, mas é algo produzido socialmente pela própria instituição escolar, pode ser utilizado para expressar a reprovação e a falta de aquisição de determinados conhecimentos, e principalmente serve como um dispositivo para explicar aquilo que ocorre nas instituições de ensino, nos bairros e nas situações sociais (CHARLOT, 2000).

Constatamos, sobre os doze estudantes participantes das entrevistas que solicitaram transferência de curso para outra instituição, que, embora esse grupo de estudantes tenha desistido de estudar no IFC - Campus Concórdia, isso não significou o abandono total dos estudos, uma vez que apenas um não concluiu o ensino médio, após ter passado por uma situação de reprovação. Os demais concluíram em escola de formação geral, sendo que, dos estudantes entrevistados, quatro estão cursando o ensino superior, e os demais têm intenção de fazê-lo. Nesse caso, especificamente, não houve um abandono total dos estudos pelos jovens, mas sim a desistência da permanência e continuidade dos estudos nos cursos técnicos do Campus Concórdia.

Alguns estudantes relataram ainda que a impossibilidade de mobilidade entre cursos técnicos do IFC - Campus Concórdia, o que pode ser um elemento a mais na decisão de abandonar a instituição. De acordo com a Resolução nº 84/2014, que dispõe sobre a Organização Didática do IFC para os cursos técnicos de nível médio (IFC, 2014), a mobilidade ou transferência de curso é destinada apenas aos estudantes do IFC que desejam mudar de turno, de curso ou de campus, porém, no art. 54, essa mobilidade torna-se limitada e de difícil execução, pois depende da existência de vagas e complementação de componentes curriculares, além de estar condicionada à observância de prazos estabelecidos em Calendário Escolar da instituição e ao cumprimento de requisitos de edital. Esses dispositivos acabam por criar entraves para que o estudante continue sua trajetória educacional no IFC. Em relação à mobilidade acadêmica, faz-se necessária a

elaboração de projetos curriculares flexíveis, que vão além da possibilidade de troca de experiências educativas e de integração aos diversos contextos e cenários, mas que permitam que o jovem permaneça na instituição podendo realizar escolhas a partir do curso com o qual ele se identifique.

As atividades de iniciação à pesquisa e/ou de extensão constituem-se como estratégia de permanência e êxito no IFC, trabalhadas em interação com as atividades de ensino, complementando a formação integral do estudante do ensino técnico integrado ao ensino médio dos cursos, sendo oferecidas bolsas de Iniciação Científica ou de Inovação Tecnológica que podem ser providas por órgãos financiadores (bolsa PIBIC do CNPq e do IFC), por meio de editais específicos. Os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa no ensino médio tomam o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico e fazem opção pelo diálogo centrado no tripé conhecimentos teóricos, experiências docentes e gestão pedagógica (MACHADO; SILVA; SOUZA, 2016, p. 214).

Neste caso, os projetos desenvolvidos pelo campus, devem priorizar a inter e a multidisciplinaridade na resolução de problemas da área, envolvendo os estudantes, principalmente aqueles em risco de evasão, no ambiente da pesquisa e do desenvolvimento de habilidades importantes para a formação geral e/ou técnica, no sentido de acolher os estudantes, seja pela formação de grupos de estudos ou pelo uso da infraestrutura, laboratórios, salas de aula, equipamentos, materiais e outros recursos disponíveis (IFC, 2019).

De certa forma, a participação nos projetos de pesquisa ofertados pela instituição possibilita uma maior interação e aproximação entre estudantes, professores e comunidade em geral, e principalmente envolvem os estudantes no estudo sobre um determinado assunto, fazendo com que se apropriem do conhecimento teórico e prático e sintam-se pertencentes ao grupo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a evasão escolar é um fenômeno que preocupa as instituições de ensino e de que buscar o entendimento e garantir a permanência dos estudantes até o fim do processo formativo tem se tornado um dos principais desafios para a educação no ensino médio técnico, o conjunto de dados coletados e analisados neste estudo possibilitou a discussão dos fatores que contribuíram para a evasão escolar

dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC - Campus Concórdia, a partir da perspectiva dos estudantes, num cenário de singularidades, analisando as percepções dos estudantes a partir das trajetórias escolares.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho refletem, de certa forma, o modo como o jovem contemporâneo se comporta diante delas, assim como na construção da sua identidade, nas suas escolhas e nos seus projetos de vida, especialmente em relação à importância da valorização da educação para uma inserção consciente e crítica no mundo do trabalho, em que o jovem-cidadão seja protagonista da sua trajetória educacional e profissional e não apenas um sujeito alienado da sua própria história.

A partir dessa abordagem, foi possível adentrar nas questões que envolvem a evasão escolar na educação profissional técnica de ensino médio sob diferentes pontos de vista e diferentes estudos realizados sobre o tema. Esses conhecimentos auxiliaram na análise dos índices de evasão escolar do campus nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, identificando os elementos e dados referentes aos fatores apontados nos documentos fornecidos pela instituição, além de dados confiáveis a respeito das características gerais do perfil dos estudantes evadidos trazendo à tona os fatores de evasão escolar apontados de acordo com as suas percepções e as diferentes realidades às quais estão inseridos.

Em termos conclusivos, ficou evidente com este estudo que, além dos fatores de evasão serem complexos e multicausais (DORE; LUSCHER, 2011), como destacamos no estudo em vários momentos, a decisão de abandonar os cursos não é de impulso momentâneo, mas resultado de um acúmulo de desajustes e situações vivenciadas na trajetória escolar que culminam com o abandono (SANTOS, 2010; MONTEIRO, 2009 apud FREIRE; ROAZZI; ROAZZI, 2015). Isso nos remete às entrevistas com os estudantes evadidos, em que os fatores apontados se relacionam uns com outros, dificultando a interpretação e a identificação em categorias de análise distintas. Desse modo, consideramos que a desistência ocorre devido a um conjunto de situações objetivas e subjetivas. Em virtude destas análises, sugerimos que seja feito um movimento contínuo de pensar, efetivamente, em estratégias e ações preditivas.

De acordo com o delineamento do perfil dos estudantes dos cursos técnicos, ficou evidente que os 1os anos demandam uma preocupação maior em relação à evasão. Na contramão do que é esperado, os jovens que ingressam nos cursos técnicos do campus acabam, em sua grande maioria, solicitando transferência para outras escolas antes

mesmo do término do primeiro ano de ingresso, não dando continuidade na carreira de formação da educação profissional técnica de nível médio concluindo essa etapa em curso de ensino médio. Nota-se que esse fato não é discutido no âmbito do campus, tendo em vista que o estudante preenche um formulário com o motivo objetivo de sua saída, sem compromisso, quando o essencial seria uma entrevista com o estudante e a coordenação pedagógica para se compreender o contexto da motivação.

De certo modo, os estudantes valorizam a formação escolar, pois, mesmo não tendo êxito no curso técnico do campus, apenas um participante não concluiu o ensino médio. Alguns dos entrevistados já ingressaram no ensino superior em outra instituição e outros demonstraram interesse em retornar ao IFC - Campus Concórdia para ingressar num ensino superior, o que faz com os estudantes criem e estabeleçam sentidos para a sua presença na instituição e mostra que ela ainda pode vir a contribuir com a formação em nível superior.

Destacamos o papel família como essencial no suporte psicológico para o enfrentamento de desafios que se apresentam no dia a dia dos estudantes, impulsionando-os a continuar em busca de melhores condições de vida. Nesta pesquisa, ficou evidente que a família é, para a maioria desses jovens, um núcleo de apoio para seguirem em busca de seus projetos e sonhos.

Esta pesquisa possibilitou a apropriação do funcionamento e da organização estrutural da escola, bem como a necessidade do envolvimento dos profissionais da educação e sua responsabilidade com o acolhimento, em especial dos estudantes ingressantes nos primeiros anos dos cursos. Além do que, mesmo a instituição buscando, em suas atividades, oferecer gratuitamente moradia estudantil e refeições a diversos estudantes, principalmente àqueles que apresentam dificuldades financeiras em se manter estudando em turno integral, esse diferencial não exclui totalmente os índices de evasão no campus.

Outro aspecto da evasão, que ficou evidente neste estudo, encontra-se na dificuldade dos jovens em executar as atividades propostas pelos cursos. Isso está diretamente associado à sobrecarga de atividades e trabalhos, à carga horária elevada dos componentes curriculares, ao entendimento dos processos e critérios avaliativos. Tais fatores contribuem para que o estudante muitas vezes, por dificuldades de adaptação à rotina da instituição e da organização e planejamento da sua própria rotina de estudos,

bem como todo um conjunto de outras questões, que geram dificuldades para permanecer e dar continuidade ao curso.

Sendo assim, torna-se importante uma discussão que contemple uma integração entre os componentes curriculares envolvendo professores, gestores, estudantes e comunidade escolar sobre a matriz curricular prevista nos PPCs dos cursos. É nesse contexto que emerge a necessidade de os projetos pedagógicos dos cursos técnicos constituírem-se em currículos integrados que viabilizem a compreensão da realidade, tanto do contexto da profissão quanto do contexto social, político, econômico, cultural e científico, possibilitando que os estudantes envolvidos no processo educativo ultrapassem o domínio das ciências e da técnica e alcancem a formação integral.

Há um longo caminho a ser percorrido para estabelecer ações para manter o estudante, principalmente aqueles em vulnerabilidade devido à crise de recursos financeiros, nas instituições federais de ensino, pois muitos abandonam seus estudos para ingressar no mercado de trabalho. No entanto, sem a formação escolar, os jovens acabam em trabalhos precários e com baixa remuneração.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. H. de; SILVA, L. L. M. Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. **Psico-UFS**, v. 16, n. 1, p. 75-85, jan./abr, 2011.

ARAÚJO, C. F. **A evasão escolar na educação profissional de nível**: um estudo realizado com base na trajetória escolar e depoimento do aluno evadido. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2013.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

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/19394.htm> Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2014. SISTEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/documento-orientador-evasao-retencao>> Acesso em: 10 nov. 2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez.2002.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COSTA, Á. de C. “Escola-sacrifício”: representações dos alunos sobre a escola, o processo escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. **Educação: Teoria e Prática**, v. 8, n. 14/15, p. 8-14, 2000.

DORE, R; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 770-89, dez. 2011.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C.G (org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, p.19-54, 2007.

FERNANDES, C.; FREITAS, L.C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

FIGUEIREDO, K. N. R. W. A. **Evasão escolar: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins – Campus Porto Nacional**. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FIGUEIREDO, N. G. S.; SALLES, Denise M. R. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 356-392, abr./jun. 2017.

FREIRE, H. B.; ROAZZI, A.; ROAZZI, M. M. O nível de escolaridade dos pais interfere na permanência dos filhos na escola? **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**. v. 2, p. 35-40, 2015. Disponível em: [m:https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.2.1.721/pdf_4](https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.2.1.721/pdf_4). Acesso em: 23 jun. 2021.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

HOFFMANN, J. Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista. 43. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) Educação**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

IFC. INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Blumenau: 2019. Disponível em: http://concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/2_PDI_2019-2023.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

JOHANN, C. C. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no Campus Passo Fundo**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

MACHADO, I. F.; SILVA, R. M.; SOUZA, M. de L. J. Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 207-221, mai./ago., 2016.

MACHADO, M. R. **A evasão nos cursos de Agropecuária e Informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes (2002 a 2006)**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MARCELINO, M. Q. dos S.; CATÃO, M. de F. F. M.; LIMA, C. M. F. de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicologia e Profissão**, v. 29, p. 544-557, 2009.

MARGIOTTA, U.; et. al. O fenômeno do abandono escolar na Europa do Novo Milênio: dados, políticas, intervenções e perspectivas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 349-366, set./dez., 2014.

MEIRA, C. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no Campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MENEZES, L. O.; TREVISOL, M. T. Adolescentes e projetos de vida: um estudo com alunos do 1º ano do ensino médio. **Leleopardianum**, ano 40, n. 110/111/112, p. 13-24, 2014

MUNIZ, M. A. S. **Por que perdemos nossos alunos?** Um estudo sobre evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015.

SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L.; DORE, R. Educação profissional e evasão escolar: estudo e resultado parcial de pesquisa sobre a rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR**, 3., 2013, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Rimepes, 2013.

SILVA, W. F.; COSTA, L. S.; ANJOS, D. E. S. Dados educacionais com foco na evasão escolar: diagnóstico e desafios para o IFNMG - Campus Avançado Porteirinha. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 10, n. 2, p. 838-854, mai./ago., 2021.

TINTO, V. Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. 2.ed.
Chicago: **The University of Chicago**, 1993.

A INSERÇÃO DA CLASSE POPULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO DESAFIO DA PERMANÊNCIA

Ana Paula Modesto
Silvia Lethicia Frandolozo⁶

INTRODUÇÃO

Este artigo, que se configura em momentos de aprendizagem, procurou investigar como aconteceu o processo de inserção da classe popular na educação superior, que antes era acessada, apenas, pela elite. E, como ocorreu a criação do Programa de Assistência Estudantil (PNAES), importante programa de assistência estudantil com a finalidade de promover ações de permanência estudantil. A construção desta pesquisa se propôs a fazer o diálogo com alguns conceitos da obra *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire com a permanência estudantil, propondo a interlocução com os atores envolvidos, a fim de promover uma permanência efetiva, para que se promova, de fato, a democratização da educação superior.

O nosso objetivo é apresentar alguns elementos e reflexões a respeito da temática, com vistas a contribuir para a efetivação de uma permanência estudantil, em especial, aos estudantes advindos da classe popular. Assim, pretende-se introduzir uma discussão sobre a temática no sentido de despertar e incentivar por mais diálogos. Para Freire (2019), quando a educação é problematizadora, o homem reflete sobre si e sobre o contexto que está inserido, transformando mundo e se transformando junto com ele. E, que a leitura deste artigo possa despertar a novas reflexões.

Em termos metodológicos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, para evidenciar o caráter científico deste artigo. De acordo com Carvalho (1989, p. 154), esta pesquisa consiste na “identificação, localização e compilação dos dados escritos em livros, artigos de revistas especializadas, publicações de órgãos oficiais, etc. [...], [tomando o devido cuidado para que as] conclusões não sejam só um resumo do material encontrado [...]”.

1. A expansão da educação superior e o acesso aos estudantes de classe popular: breve histórico

⁶ O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Na última década, o Brasil vivenciou um processo de expansão e interiorização da educação superior com a criação de novas universidades e um aumento expressivo nas vagas dessa modalidade de ensino, resultado das políticas públicas implantadas pelo governo federal. Nessa conjuntura, a educação superior teve uma significativa alteração no perfil socioeconômico dos estudantes, pois a ampliação das vagas e a implantação dessas políticas possibilitou o ingresso dos grupos socialmente desfavorecidos e excluídos do contexto universitário.

Desde a sua origem, a educação superior no Brasil foi marcada pela exclusão das classes sociais menos favorecidas, isso porque, o acesso era restrito e elitizado, sendo um privilégio das famílias que tinham condições financeiras de pagar pelos custos da formação. A educação superior não era uma prioridade do governo, por isso os investimentos eram mínimos. Além disso, existiam poucas universidades que estavam localizadas nos grandes centros, o que dificultava ainda mais o acesso da população com menos condições socioeconômicas. De acordo com Nunes (2016) até o final de 1945, existiam apenas cinco universidades no Brasil, assim, o surgimento tardio e a lenta expansão, resultou num cenário restrito para o acesso à educação superior pública.

Corroborando a essa ideia, Sguissardi (2009) afirma que o ensino superior no Brasil surgiu para a elite consolidar o Estado imperial. Teve como consequência, a ausência de uma política educacional sem crescimento de oportunidades que se prolongou por várias décadas e se firmou como um modelo de institutos isolados, de natureza profissionalizante focada em competências e habilidades técnicas.

Importa destacar que desde a década de 1930, o sistema educacional brasileiro teve várias legislações para regulamentação, mas foi a Constituição Federal de 1988 que marcou a inclusão dos direitos sociais e políticos. Ela representou, também, um avanço na luta pela democratização do acesso à educação quando trouxe em seu artigo 206 o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência à escola e a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988).

Mesmo com alguns avanços, até os anos 1990, as vagas nas universidades públicas do Brasil ainda eram ocupadas por estudantes de classes sociais mais favorecidas cultural e economicamente, continuando inacessíveis para classe trabalhadora. Isso porque, os próprios exames para o ingresso favoreciam o perfil de estudantes que tinham acesso às melhores escolas, ou seja, àqueles que tinham a oportunidade e as condições para se preparar intensivamente para os conteúdos que seriam cobrados no vestibular.

Como consequência, estudantes da classe popular, cujas famílias não tinham condições de investir nos estudos dos seus filhos, acabavam tendo o direito à educação superior negado e eram excluídos dessa modalidade de ensino.

Assim, o que se via naquelas circunstâncias, era uma educação superior “elitista, privada, concentrada nas capitais e áreas metropolitanas, e com um passivo enorme da presença de segmentos sociais não brancos e de pobres” (PEREIRA; REIS, 2020, p. 213). Após anos de estagnação, o cenário começou a ter mudanças mais contundentes somente nos primeiros anos da década de 2000, a partir das iniciativas governamentais de implantação de políticas públicas, dentre as quais pode-se destacar:

- Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 - Lei nº 10.172 de 2001;
- Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) – Lei nº 10.260 de 2001;
- Programa Universidade para Todos (Prouni) – Lei nº 11.096 de 2005;
- Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – Decreto nº 5.800 de 2006;
- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – Decreto nº 6.096 de 2007;
- Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – Portaria Normativa nº 39 de 2007, alterada pelo Decreto nº 7.234 de 2010;
- Sistema de Seleção Unificada (SiSU) – Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 2, de 26 de janeiro de 2010, alterada pela Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012;
- Lei de Cotas - Lei nº 12.711 de 2012, alterada pela Lei nº 13.409 de 2016;
- Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Lei nº 13.005 de 2014.

Esta nova conjuntura de políticas para incentivo à expansão da educação superior, propiciou a interiorização e a democratização desta modalidade de ensino. Mesmo com alguns “limites relativos à própria configuração para políticas sociais” (OLIVEIRA, 2019, p. 100), esse conjunto de políticas públicas implantadas pelo governo federal, permitiu o alcance a outro patamar educacional, configurando um considerável avanço na educação superior brasileira.

Carneiro e Bridi (2020) afirmam que os elementos propulsores de tais políticas públicas têm relação com a necessidade de elevar os índices de escolarização da população para atender as demandas do mercado por mão de obra qualificada.

Concordando com esta lógica, Lima (2019) sustenta que estas políticas ocorreram sob as expectativas neoliberais impostas pela lógica do capitalismo com forte influência dos organismos internacionais.

Além disso, ao conduzir as políticas públicas tanto em direção à esfera pública quanto à privada, o governo federal gerou um cenário complexo e contraditório, no qual a expansão verificada abriu um debate sobre sua efetividade na construção de um novo arranjo universitário no país. Mesmo assim, verificou-se um aumento expressivo no número de matrículas que representou 62,8% de crescimento entre os anos de 2006 e 2016 (PEREIRA; REIS, 2020).

Apesar das limitações e contradições, as iniciativas governamentais para a ampliação do acesso às universidades geraram impactos sociais positivos e contribuíram com a justiça social ao proporcionar a inclusão de uma parcela da sociedade historicamente excluída e impedida de frequentar as instituições de ensino superior por sua baixa condição socioeconômica.

Para Radelli (2013), a expansão do ensino superior evidenciada nos últimos anos foi expressiva em termos numéricos. Ela refere que tal expansão não pode ser considerada democratização do acesso, mas sim, um processo de massificação. Isso significa que a expansão acompanhada pela ampliação de vagas resultou numa mudança de perfil da população atendida. Assim, estudantes de baixa renda passaram a ter a oportunidade de ingressar no ensino superior encontrando desafios e dificuldades para se manter na instituição até concluir os cursos devido suas condições socioeconômicas reduzidas. Sobre essa constatação, Santos e Freitas (2014, p. 185-186) afirmam que:

A busca pela diminuição das desigualdades socioeconômicas é um imperativo no processo de democratização da universidade e da sociedade brasileira. Contudo, esse processo de democratização deve ir além do acesso às IFES públicas e gratuitas; há necessidade de se criar mecanismos que garantam a permanência dos que nela ingressam reduzindo os efeitos das desigualdades vivenciadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais mais pauperizados e excluídos social e economicamente.

Neste sentido, para atender essa demanda foi necessário criar alternativas e estratégias que fossem ao encontro das necessidades desses sujeitos para viabilizar a permanência, ampliando as possibilidades de êxito acadêmico dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Isso porque, “o direito à educação superior envolve não apenas o acesso às instituições de educação, mas também a garantia de condições para permanecer e concluir o curso superior com qualidade” (OLIVEIRA, 2019, p. 120). No

próximo tópico, serão desenvolvidas algumas reflexões sobre a política de assistência estudantil para melhor compreensão de como se deu este processo no caso brasileiro.

2. Política de Assistência Estudantil: algumas reflexões

De acordo com Dutra e Santos (2017, p. 149-150), no contexto brasileiro a Assistência Estudantil

[...] vem sendo construída a partir de diversas reflexões, debates e práticas implementadas ao longo da História. Sua conformação está fortemente ligada às transformações sociopolíticas do país e a seus impactos na história da Educação Superior brasileira. De iniciativas pontuais e fragmentadas, restrita a instituições isoladas e escassos recursos, as discussões acerca da assistência ao estudante vão se tornando cada vez mais sistemáticas e complexas no decurso de sua trajetória até ganhar maior legitimidade na agenda do Governo e alcançar o status de política pública nos anos 2000.

Verificando a legislação pertinente à Assistência Estudantil, percebe-se que sua regulamentação é recente, mas “as discussões e debates acerca do tema são bem antigos, com suas origens coincidindo com o período de criação das primeiras universidades brasileiras, por volta de 1930” (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 148). Assim, desde a década de 1930 já haviam ações que podem ser consideradas formas de garantir a permanência de estudantes nas instituições de ensino superior. Contudo, essas ações eram voltadas para garantir a permanência dos filhos da elite brasileira no ensino superior fora do país. Assim, apesar de hoje estar voltada para atender estudantes de baixa renda, a Assistência Estudantil surge para atender aos interesses das classes dominantes (DUTRA; SANTOS, 2017).

Em sua tese de doutorado, Kowalski (2012) sistematizou a trajetória histórica da Assistência Estudantil no Brasil em três fases distintas, as quais agregam transformações históricas e políticas, provenientes do processo de expansão acelerado e redemocratização do ensino superior público no Brasil. Para a autora:

A primeira fase compreende um longo período, que vai desde a criação da primeira universidade até o período de democratização política. A partir desse momento, identifica-se uma segunda fase na qual há um espaço propício para uma série de debates e projetos de leis que resultaram em uma nova configuração da PAE nas universidades brasileiras. Em decorrência, a terceira fase abrange um período de expansão e reestruturação das IFES seguindo até os dias atuais (KOWALSKI, 2012, p. 82).

Com base em seu estudo, Kowalski (2012) afirma que como política de educação, a Assistência Estudantil acompanha a trajetória histórica e sócio-política do país. Ela

nasce para atender a parcela da sociedade que tinha acesso às instituições de ensino superior por conta de suas condições sociais e econômicas privilegiadas, ou seja, a elite brasileira. Mais tarde, a partir da democratização da educação superior e a ampliação das vagas passa a incluir a classe média no contexto universitário. Mais recentemente, a Assistência Estudantil se concretiza como política de inclusão e passa a assegurar a permanência dos estudantes da classe popular na universidade com vistas a garantir o êxito acadêmico deste público antes impedido de cursar uma graduação. Nesse sentido,

Essa trajetória rompe e conserva algumas concepções e formas de operacionalização da assistência estudantil como um direito, tendo em vista a necessidade de reconhecer a importância da institucionalização de uma política dessa natureza nas IFES para o avanço do direito à educação, numa perspectiva universal, indivisível e fundamental; a qual é acompanhada, contraditoriamente, de um retrocesso que se manifesta nas práticas de implementação dessa política, manifestada pela condicionalidade do direito aos programas (KOWALSKI, 2012, p. 36).

Nesse âmbito, os avanços podem ser percebidos a partir de 2007 com a regulamentação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio da Portaria Normativa do MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Em 2010 o programa ganhou mais força jurídica e passou a ter mais estabilidade com a publicação do Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010).

É importante salientar que a Assistência Estudantil hoje vigente é resultado de muitas lutas dos movimentos estudantis, lutas estas conduzidas por entidades de referência pelo seu reconhecimento como política pública, tais como a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

O PNAES é um programa nacional que tem por finalidade ampliar as condições de permanência de estudantes na educação superior pública federal. O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades, minimizando os efeitos das desigualdades sociais a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão (BRASIL, 2010). Nestes termos, a Assistência Estudantil pode ser considerada uma importante estratégia para inclusão social.

O decreto define que o PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. As ações desenvolvidas devem contemplar as áreas de moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital;

cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Ainda, de acordo com o decreto, as instituições têm autonomia para definir a metodologia e os critérios para a seleção de estudantes a serem contemplados, em conformidade com as especificidades do seu corpo discente. Entretanto, devem atender prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior, conforme definido no artigo 5º (BRASIL, 2010).

Foi estabelecido no artigo 8º que o financiamento do PNAES decorrerá das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

Em consonância aos estudos de Araújo (2018), as áreas definidas para desenvolvimento das ações são complexas e oferecem uma amplitude que podem se tornar um desafio para a formulação de estratégias. Segundo a autora, há uma tendência de focalização e seletividade na resposta às demandas de sobrevivência dos estudantes e, dessa maneira, outras áreas acabam ficando descobertas. Ainda, para ela, “a permanência estudantil, definida pelo PNAES e expressa nas universidades, tem enfrentado dilemas que se colocam desde a concepção de AE, do seu público-alvo, de orçamento, recursos humanos e espaços físico adequado para o desenvolvimento das ações” (ARAÚJO, 2018, p. 96).

Percebe-se, portanto, que o PNAES representa um grande avanço em termos de políticas públicas para garantir a permanência de estudantes no ensino superior. Mas, tendo em vista os limites encontrados pelas instituições para a execução das ações, ainda encontra muitos desafios para se tornar um direito social e acessível para todos os estudantes que dela necessitam.

É preciso sonhar com uma permanência efetiva, ou melhor, pensar numa permanência numa perspectiva que possibilite que os filhos e filhas de trabalhadores possam obter o acesso ao diploma universitário, por isso, no próximo tópico será explanado uma contribuição na perspectiva freireana.

3. Permanência estudantil e a pedagogia freireana: um diálogo possível?

Paulo Freire desenvolveu um método de educação baseado no diálogo entre educador e educandos, tendo como pressuposto: *ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho*. É estabelecido um nível de igualdade, pois ambos são sujeitos que buscam conhecer e transformar a realidade. Desse modo, não há um homem totalmente educado, mas sim, em fases distintas de maturação e devendo buscar o conhecimento de forma contínua e coletiva. Ou seja, para ele a educação é um ato coletivo e solidário, uma constante troca de conhecimento entre as pessoas e não uma imposição entre elas (FREIRE, 2019).

Buscou elaborar um método de alfabetização de adultos que instigasse ao indivíduo, uma consciência crítica, tornando-o atuante, para que lutasse por uma sociedade mais justa e igualitária. O processo educativo busca temas geradores vivenciados pelos educandos, entre eles: liberdade, democracia, educação, participação popular, dentre outros. Percebe-se que esta formação consciente, discute tarefas a ser relacionada e cumprida pelos homens do povo (FREIRE, 2019).

Neste método desenvolvido por Freire é baseado por dois princípios: o primeiro, a politização como ato educativo. Neste princípio, a educação é compreendida como um ato de construir e/ou reconstruir, de modo contínuo, os significados da realidade vivenciada pelos educandos, sendo provocado a refletir o seu papel na sociedade. O segundo princípio, se refere à dialogicidade do ato de educar, possibilitando a ampliação da leitura de visão de mundo, através do diálogo.

Para compreender melhor a categoria diálogo, Freire (2019) estabelece que é através dele, que será produzida ação libertadora, sendo constituído como eficaz para a revolução da consciência e sua prática possibilita um pensar crítico/reflexivo sobre a realidade vivida. E, para que se tenha um diálogo efetivo é necessário observar alguns elementos: 1) a humildade, para compreender os diferentes graus de conhecimento da realidade; 2) a intensa fé nos homens, são eles que transformarão o mundo; 3) a esperança para acreditar que é possível mudar, por meio de ação coletiva; 4) possuir paciência para saber o momento certo de ceder com maturidade; e 5) coragem para mudar a realidade vigente.

Em síntese, a humildade possibilita identificar os diversos graus de conhecimento na realidade vivenciada, pois irá ocorrer uma integração entre o saber crítico com o saber empírico e é desse modo que acontecerá a superação das contradições das diferentes

formas de ver o mundo. A humildade é essencial, pois não vai permitir que uma realidade seja superior a outra (FREIRE, 2019).

Sobre a educação bancária, é concebido que o professor deposita o conhecimento no aluno, por meio de uma relação desigual, inviabilizando a conscientização do educando. Desse modo, não há o desvelamento do mundo. É o tipo de educação que aliena e manipula, transmitindo conteúdo específicos e/ou pré-elaborados, não relacionando a experiência vivenciada pelo educando. Freire propõe superar essa relação contraditória entre educador e educandos, como vistas a uma educação libertadora, visando à libertação dos educandos nos campos sociais, quanto nos campos políticos. (FREIRE, 2019).

É por meio da educação libertadora que o homem se torna sujeito ativo na sociedade. Libertar-se significa superar a realidade pelo despertar da consciência, pelo processo ação/reflexão/ação, denominado de práxis, que possibilita a percepção da realidade e mudança das estruturas sociais (FREIRE, 2019).

Diante do exposto, é na perspectiva freireana que será proposto pensar a permanência das classes populares, com alguns conceitos chaves em sua obra *Pedagogia do oprimido*. “A perspectiva teórica freireana serve de base a debates que mobilizam a agenda atual de movimentos sociais e sistemas de ensino [...] enfim, questões que enfrentam a desigualdade social” (PEREIRA, 2018, p. 49).

Pensar em permanência estudantil não é tarefa fácil, devido a diversificação do público ingressante, tais como, estudantes que são o primeiro da sua família a ingressar em uma instituição de ensino superior – IES; com menor per capita familiar; advindos da escola pública; com maior presença de pretos, pardos e indígenas, assim como maior inserção de pessoas com deficiência; estudantes com trajetória escolar não linear e/ou trabalhadores. Em geral, estudantes que compõem parcelas da classe popular, que podem apresentar uma ou mais características supracitadas, além de encontrar novos desafios em seu processo de integração a vida universitária.

E, é preciso compreender quem é essa classe popular, que adentraram os espaços universitários. O popular, historicamente, é o povo. No entanto, o termo “popular” é associado aos conceitos de pobreza, violência, ignorância, e tantos outros sentidos pejorativos. Segundo Paludo (2005, p. 50), “[...] o popular é plural, complexo, multifacetado, apresentando marcas de conformismo, mas também de resistência e rebeldia”. Ao mesmo tempo que se compreende que o povo é destituído de riqueza, cultura e poder; também é compreendido como sujeito explorado, que luta a favor da sua

sobrevivência. Nessa perspectiva, o popular é a classe que vive do trabalho, como evidencia Vale (2001, p. 55), [...] o popular oportuniza desvendar o que a classe dominante tanto teme – as classes sociais, pois se existe algo popular significa já admitir a existência de algo não popular, portanto, pertencente a uma outra classe social – a elite [...]”.

Freire, como um grande educador, pensaria numa universidade *educadora*, mas com a possibilidade de também ser *educandos*, que mesmo feita por pessoas ocupando a dualidade de “opressores” e “oprimidos”, deverá aprimorar, de forma institucional, as pautas das demandas de estudantes de camadas populares (FREIRE, 2019). Ao longo do artigo foi identificado, que o acesso das classes populares aos espaços universitários deve ser, imprescindivelmente, acompanhado de condições de permanência. É fundamental que as instituições se adaptem para melhor atender esta nova demanda, de modo qualitativo, até a conclusão do seu curso. Entende-se que a adaptação é uma via de mão dupla, tanto para o estudante, como para as universidades.

Uma universidade *freireana* foca em uma educação problematizadora, que se opõe a uma educação bancária, estabelecendo uma relação de dialogicidade, possibilitando uma troca constante, um diálogo, que os atores envolvidos colocam as suas vivências, suas impressões no processo da sua permanência. Os *temas geradores* devem ser escolhidos, a partir da realidade do estudante. Aqui compreende-se as *situações limites* como situações dificultadoras que impedem de o estudante permanecer, tais como: formação desigual no ensino médio; de ordem financeira/material; de adaptação ao espaço universitário; questões de discriminação (de vários tipos); problemas relacionados à saúde mental, dentre outras questões (FREIRE, 2019).

Nesse sentido, é preciso compreender que o movimento por melhorias de permanência não depende, apenas, do estudante, e sim que a universidade tenha um projeto institucional, assim como pensar em ações institucionais para além do que está previsto no PNAES. A pedagogia freireana busca uma reflexão conjunta entre os atores sociais, por meio de uma síntese de saberes, para que todos possam agir em prol de melhorias. De fato, o processo de democratização da educação superior, só se efetivará quando houver garantias de permanência na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo, entende-se que este trabalho não se traduz num fim em si mesmo. Espera-se que este artigo desperte a atenção para a temática e estimule a novas reflexões e/ou novas produções.

A garantia de acesso à classe popular é uma conquista. E, com a expansão do acesso criou-se a necessidade de proporcionar condições para que estes alunos, advindos da classe popular pudessem permanecer e concluir seus estudos. Em 2008, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que objetiva viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico destes, por meio de ações que possam combater situações de repetência e evasão.

E, para dialogar com esta temática, foi utilizado alguns conceitos da obra *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire. Este autor que revolucionou as práticas educativas, elaborando uma metodologia que dotava os educandos de uma aprendizagem que integra a realidade vivida, com vistas a transformação social.

Sobre quem acessa as políticas de permanência, o estudante vira mero receptor e este deve e pode ser o protagonista de pensar em ações para a sua própria permanência e romper o status da *educação bancária*, de quem só recebe é o estudante e o professor aquele que só ensina ou só a universidade é quem pensa nas ações de permanência.

E, a quem cabe plantar a semente do protagonismo aos estudantes? Todos e todas comprometidos com uma educação como prática de liberdade, contribuindo para o desvelamento da realidade contraditória e alienante, visando à mudança de realidade por meio do despertar da consciência. Os estudantes são capazes de transformar esta realidade, desde que sejam instrumentalizados para propor melhorias em ações existentes de permanência, assim como pensar em novas ações/serviços.

É um grande desafio, mas é fundamental que o estudante seja atendido de modo integral (alimentação, moradia, material didático, dentre outros), desde seu acesso até sua formatura. Nessa perspectiva, é preciso construir um processo coletivo, participativo e organizado para lutar pelas melhorias na política de educação e, como se sabe, são muitos problemas a serem combatidos. Para iniciar este movimento de luta, deixamos a sugestão de iniciarmos pela revogação da Emenda Constitucional nº 55/2016, que instituiu o teto dos gastos públicos, o qual congela os investimentos em educação e saúde por vinte anos,

a partir de 2018, a qual gera um impacto sobre a parcela mais vulnerável da população brasileira: a classe popular.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983.

ARAUJO, S. A. de L. **Análise da efetividade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Ceará Campus Iguatu, na garantia das condições de permanência no ensino superior**. 2018. 210f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2018.

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

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Programa Nacional de Assistência Estudantil.

CARNEIRO, L. A. V.; BRIDI, F. R. de S. Políticas públicas de ensino superior no Brasil: um olhar sobre o acesso e a inclusão social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 146-158, jan./mar. 2020.

CARVALHO, M. C. M. de (org.). **Construindo o saber**. Metodologia Científica: Fundamentos e Técnicas. Campinas: Papirus, 1989.

DUTRA, N. G. dos R.; SANTOS, M. de F. de S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 81.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio da garantia de direito**. 2012. 179 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, 2012.

LIMA, F. D. R. de. **A política pública de assistência estudantil: uma análise sobre a contribuição do benefício da residência**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

NUNES, R. S. dos R. **A permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa: a assistência estudantil em foco**. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016.

OLIVEIRA, E. de S. L. de. **Acesso e permanência de cotistas na universidade de Brasília:** estratégias para democratização da educação superior 2019. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PALUDO, C. Educação popular – dialogando com rede latino-americanas (2000-2003). **Educação popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005

PEREIRA, T. I. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire.** Porto Alegre: Cirkula, 2018.

PEREIRA, T. I.; REIS, K. C. dos. Estudo da evasão universitária em contextos emergentes: desafios à permanência estudantil. **Revista FAED - UNEMAT**, v. 33, p. 209-225, 2020.

RADAELLI, A. B. **Permanência na educação superior:** uma análise das políticas de assistência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SANTOS, G. dos; FREITAS, L. O. Ensino superior pública brasileira: acesso e permanência no contexto de expansão. **Argumentun**, Vitória, v. 6, n. 2, p. 182-200, jul./dez. 2014.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI:** desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

VALE, A. M. do. **Educação popular na escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

A CRISE DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

Marisela Garcia Hernandez
Luis Claudio Krajevski
Janete Stoffel

INTRODUÇÃO

Nos anos de 1990, em especial a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, FHC, o Brasil transitou para um novo modelo de universidade pública coerente com as transformações em curso do padrão de acumulação. Naquela década, abandonava-se a industrialização como eixo dinâmico da economia, dando passo a um padrão econômico ancorado na exportação de commodities agrominerais, assim como na expansão dos negócios da burguesia financeira e comercial. Nesse contexto, os fins da universidade pública são reorientados, abrindo caminho à crise do modelo desta instituição até então vinculado às demandas da industrialização por substituição de importações, assim como para pretensão da Constituição Cidadã de garantia da educação como dever do Estado, conforme artigo 208, inciso V, da Constituição Federal de 1988, e da limitação dos constrangimentos mercadológicos ou de outra natureza que consubstanciassem dependência, artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Este capítulo tem como objetivo contribuir para compreensão da crise da universidade pública, de modo a identificar alguns dos condicionantes, assim como o sentido das transformações. Com esse intuito, a primeira seção identifica, brevemente, especificidades da universidade pública brasileira conformadas ao longo da sua trajetória. A seguir, aponta-se a transformação das características e dos fins da universidade pública forjada no processo de substituição de importações e do arcabouço da constituição cidadã, condicionadas pela implantação do ideário neoliberal e reprimarização da economia. Na terceira e última seção, apresentam-se algumas das diretrizes da gestão do governo federal 2019-2022 que colocam em xeque a universidade pública, aprofundando a crise desta.

1. O caráter da universidade pública brasileira

Instituição milenar, a universidade tem, ao longo de sua história, perpassado por inúmeras transformações que refletem as mudanças estruturais no palco econômico e político do meio na qual se insere, resultando na adequação de suas funções. Essa

instituição nasce atrelada à Igreja, posteriormente passa a ser tutelada pelos Estados nacionais, e, mais recentemente, pelo mercado (LIMA, 2012; ALMEIDA FILHO, 2008).

A universidade chegaria na América Latina no século XVI. No Brasil, a então colônia, embora tivesse a oferta de cursos superiores desde a vinda da Coroa Portuguesa⁷, seriam criadas as primeiras universidades apenas no século XX⁸. Antes, unicamente, existiam instituições de educação superior, sem conexões orgânicas entre si, em que no escopo não contemplava a realização da pesquisa científica (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007). A partir dos primeiros anos da década de 1930, a educação, incluída a superior, passou a ser preocupação do Estado brasileiro, como parte dos meios para impulsionar a denominada modernização do país, a qual se concretizaria com a mudança do eixo dinâmico da economia da agricultura de exportação para a indústria.

No entanto, seu nascimento seria marcado pelo caráter elitista e afastamento do modelo humboldtiano, contribuindo para acentuar a expressiva segregação social, característica das sociedades de origem colonial, assim como o viés instrumental do conhecimento científico. Segundo Fávero (2006, p. 23), ela emerge “com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho”⁹. Com a promulgação da segunda Constituição Republicana (1934) e a eleição do presidente Vargas, a universidade ganhou definição precisa e original do sentido e das funções, prevendo, também, os mecanismos necessários, em termos de recursos humanos e materiais, para consecução de seus objetivos (idem; p. 25). Com o tempo, a universidade pública brasileira passaria a servir o processo de industrialização, observando substantivo alargamento, particularmente a partir dos anos de 1950¹⁰, quando se movimentou no sentido de maior qualificação

⁷ Segundo Bortolanza (2017; p. 07), “Com a chegada da Coroa Portuguesa, em 1808, começa a estruturação do núcleo de ensino superior no Brasil, controlado pelo Estado e orientado para a formação profissional (SAMPAIO, 1991). As primeiras escolas superiores, criadas em 1808, perduraram até 1934, com um modelo de ensino superior voltado para formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias (SAMPAIO, 1991). A presença e controle do Estado no ensino era de tal forma que chegava a determinar as instituições a serem criadas, os objetivos, o estabelecimento do *currículo* e os próprios programas das instituições de ensino superior (SAMPAIO, 1991). Um exemplo pode ser constatado na carta de Lei de 1810, em que constam as especificações dos livros e tratados, nos quais os docentes deveriam se basear para redação obrigatória de seus compêndios (ADORNO, 1988; SAMPAIO, 1991)”. Este autor agrega que “O surgimento do ensino Superior no Brasil como um modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante com característica elitista servia para atender aos filhos da aristocracia colonial, que não tinham mais acesso às academias europeias (SOUZA, 2001, p.9)”.

⁸ Não há consenso estabelecido a respeito da primeira universidade brasileira (ALMEIDA FILHO, 2008).

⁹ A USP surge sob esse formato em 1934.

¹⁰ Segundo Bortolanza (2017, p. 08), com base em Sampaio (1991), “O desenvolvimento do sistema federal de ensino, a partir de 1945, ocorreu em grande parte pela federalização de algumas universidades estaduais criadas nas décadas de 30 e início dos anos 40, concomitantemente à difusão da ideia de que cada Estado da federação tinha o direito a pelo menos uma universidade federal”.

científico-tecnológica¹¹, atingindo o ápice com a criação da UnB (Universidade de Brasília) em 15 de dezembro de 1961 (BORTOLANZA, 2017).

Na década de 1960, junto com as reformas de base, surgiu vigoroso movimento que demanda a transformação da universidade, no sentido da superação do caráter anacrônico, conservador e elitista. Este movimento resultaria na Reforma Universitária de 1968, implementada em contexto de confrontação de interesses políticos, cujo controle foi assumido pelo governo militar, impossibilitando o avanço efetivo na solução desses problemas e marginalizando o caráter crítico da universidade e da educação superior, no entanto, preservando e qualificando o conhecimento técnico, seguindo as exigências do processo de industrialização por substituição de importações (PSI).

Esse processo de industrialização caracterizou-se pela incapacidade de subordinar a acumulação de capital às necessidades da sociedade nacional (SAMPAIO JÚNIOR, 1999)¹². Nessa perspectiva, Leher (2019) afirma que as reformas da educação do período militar acentuaram o afastamento da universidade em favor de um projeto nacional de desenvolvimento¹³. Esta concepção se vê refletida até hoje, uma vez que as áreas que mais recebem recursos são aquelas atreladas à modernização conservadora, resultado, justamente, dessa reforma.

Ainda em relação ao afastamento da universidade dos interesses nacionais, Ribeiro (1969) entende que essa instituição se forjou a partir de atuação reflexa, isto é, sua orientação é guiada pelos padrões vigentes nos países centrais. O autor denomina essa universidade como subdesenvolvida, propondo mudanças, no sentido de “uma universidade necessária”, a qual deveria ter como imperativo o “[...] cultivo da ciência,

¹¹ Antes da década de 1950, no período de 1930 e 1940, há maior ênfase na formação profissional, em relação com a pesquisa e a produção de conhecimento. No entanto, conforme aponta Fávero (2006, p. 28 - 29) “[...] será pertinente lembrar também que, de 1935 a 1945, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e da Escola de Ciências da UDF, posteriormente incorporada à Faculdade Nacional de Filosofia, tiveram o mérito de integrar desde o início estudiosos e cultores da ciência, que deixaram suas marcas, formando escola. Como bem assinala Paim, a Escola de Ciências da UDF e a Faculdade Nacional de Filosofia não apenas formaram os docentes das ciências exatas, mas prepararam diversos pesquisadores que passaram a integrar os quadros do Instituto Oswaldo Cruz, do Museu Nacional, do Departamento Nacional de Produção Mineral e do Instituto de Tecnologia. O intercâmbio com instituições estrangeiras, a participação em seminários e simpósios começam a fazer parte do trabalho dos cientistas e pesquisadores, já agora de forma institucional (PAIM, 1982, p. 80-81)”.

¹² Segundo Sampaio Jr. (1999, p. 77), “[...] o desenvolvimento capitalista de um país só pode ser pensado como um processo autodeterminado quando a acumulação de capital é um instrumento de aumento progressivo da riqueza e do bem-estar do conjunto da sociedade e o espaço econômico nacional é uma plataforma sobre a qual se apoia o movimento de acumulação de capital”.

¹³ “Nos termos de Furtado, são os impulsos à acumulação (concorrência intercapitalista) e à melhoria das condições de existência da classe trabalhadora (luta de classes) que constituem as forças determinantes do desenvolvimento, que se articuladas de maneira virtuosa possibilitam endogenizar os estímulos ao crescimento” (HADLER, 2009, p. 21).

no nível mais alto possível, em direção ao compromisso com a luta contra o subdesenvolvimento” (RIBEIRO, 1969, p. 136). Fernandes (1975, p. 84) assinala que a universidade brasileira “[...] é uma aberrante manifestação do colonialismo educacional, como um dos meios internos pelos quais se estrutura, diferencia e reorganiza a situação de dependência cultural em face dos núcleos hegemônicos externos”.

Nesse sentido, importa mencionar que o alargamento da mercantilização da educação superior, durante a ditadura militar¹⁴, foi crucial no ajuste dos fins da educação superior às exigências do mercado¹⁵. Assim, a universidade brasileira, além de surgir tardiamente em relação ao mundo ocidental, ao longo de sua trajetória, passou a acumular outras peculiaridades funestas - caráter conservador, elitista, reflexo e mercantil -, que confluem para seu afastamento dos interesses nacionais.

Diferentemente do que se esperava, essas características não foram revertidas com o avanço do arcabouço legal da Constituição Federal (CF) de 1988. Nas palavras de Saviani (2010, p. 10), a nova Carta Magna “Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único aos servidores”. Contudo, durante a década de 1990, o alcance desses objetivos não encontrou terreno propício para sua concretização, pois, além do Estado passar por grave crise financeira e a economia vivenciar os efeitos da denominada década perdida, o país iniciava penosa transição para um novo modelo de acumulação que determinaria um novo lugar e finalidade para as universidades públicas, assim como para o restante das instituições de educação superior¹⁶.

Esse modelo de acumulação abortou o processo de industrialização, externalizando e ancorando o eixo dinâmico da economia na exportação agromineral, à

¹⁴ Este caráter é presente desde o início da República, em 1889, cuja Constituição descentralizou o ensino superior, que era privativo do poder central, permitindo a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema de ensino. Entre 1889 e 1918, fruto dos efeitos dessa Constituição, 56 novas escolas de ensino superior, na maioria privadas, foram criadas no país (BORTOLANZA, 2017).

¹⁵ Segundo Saviani (2010), no âmbito da Reforma Universitária da década de 1968, por um lado, havia pressão para mais vagas, recursos e autonomia; de outro lado, havia a demanda do setor produtivo para ampliar a formação e distribuição de recursos condizentes com as necessidades do mercado. A reforma resultou, dentre outros processos, na ampliação das vagas no ensino superior, a partir, fundamentalmente, do estímulo à expansão do setor privado (SAMPAIO, 1991 apud BORTOLANZA, 2017). Para apreciação histórica do crescimento da matrícula no ensino público e privado consultar Seki e Santos (2022).

¹⁶ Chauí (2003) sugere que a partir de 1964 houve três importantes distinções em termos do caráter da universidade: a universidade funcional (década de 1970: dedicada à formação de profissionais para o mercado); universidade de resultados (anos 1980: visando aproximação das universidades com a iniciativa privada); e universidade operacional (anos 1990: voltada a si mesma, atuando para dentro).

luz das exigências contemporâneas da internacionalização produtiva, assim como da expansão do capital bancário e comercial (SAMPAIO JÚNIOR, 2007; 2015). Esta transformação radical não poderia ser viabilizada sem a reconfiguração radical dos fins do Estado brasileiro, no contexto da implementação, na década de 1990, das políticas neoliberais¹⁷, conforme as diretrizes do Consenso de Washington.

A adequação da universidade ao novo modelo de acumulação iniciou-se com as reformas da educação superior no governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (MIRANDA; AZEVEDO, 2020; LIMA, 2005), perpassando o governo Lula (Luis Inácio Lula da Silva) e Dilma Roussef, exacerbando-se a partir do *impeachment* do ano de 2016 (SEKI; SANTOS, 2022; DE PAULA, 2016; LIMA, 2019). Esse processo trouxe consigo a crise do modelo de universidade até então vigente, a partir da qual se iniciaria a destituição do frágil e efêmero caráter crítico dessa instituição, vinculado ao novo arcabouço institucional, CF/1988 (cuja marginalidade se remonta à Reforma de 1968); radicalizar-se-ia a mercantilização da educação¹⁸; e se transitaria para o rebaixamento científico tecnológico, decorrente do rápido desmonte do setor precursor e difusor do conhecimento de maior complexidade: a indústria.

A crise do antigo modelo universitário se instala e aprofunda com as mudanças do marco jurídico que desfiguraram a Constituição Federal de 1988, a exemplo da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, de 1996; o surgimento do FIES; a implementação do PROUNI, PROIES e, mais recentemente, das iniciativas derivadas do documento intitulado *O caminho da prosperidade – Proposta de Plano de governo*, dentre outros, conforme identificado nas próximas seções.

2. O neoliberalismo e a reconfiguração da universidade pública brasileira

Conforme mencionado, na década de 1990, Brasil transitou para um novo modelo de acumulação baseado na reprimarização da economia, como parte do reposicionamento

¹⁷ Segundo Petras (1997, p.19), citado por Lima, (2005; p. 34), as políticas neoliberais podem ser resumidas em cinco metas: estabilização de preços e contas nacionais; privatizações; liberalização do comércio e do fluxo de capitais; desregulamentação da atividade privada; e austeridade fiscal. No que se refere à reformulação do padrão do Estado, pode-se resumir como a emergência do Estado mínimo, no tocante aos encargos sociais, ou seja, no atendimento aos direitos sociais dos cidadãos, e máximo para garantir a reprodução do capital. Isto significa “[...] cortar o fundo público no polo de financiamento dos bens e serviços públicos (ou seja, o do salário indireto) e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital [...]” (CHAUÍ, 2001, p. 181, citada por LIMA (2005, p. 37).

¹⁸ O novo modelo descansa no avanço substantivo da sua mercantilização, o qual é observado claramente desde a metade dos anos de 1990 (LIMA, 2005;2019), assim como no caráter elitista da universidade pública (CHAUÍ, 2003).

na Divisão Internacional do Trabalho (SAMPAIO JÚNIOR, 2015). É a partir desse contexto que as reformas da educação superior são implementadas, resultando no desmonte dos objetivos que guiaram as universidades públicas até a década de 1980, assim como do aparelho público direcionado a esse fim, marcando o início da crise dessa instituição.

A reforma da universidade pública teve, fundamentalmente, dois princípios norteadores: a delegação de maiores responsabilidades ao setor privado nos rumos e na expansão da educação superior¹⁹, colocando o Estado em segundo plano na orientação, no financiamento e na gestão das instituições de educação públicas; assim como a adequação do perfil dos egressos às necessidades do novo padrão de acumulação de capital, o que resultou em menores exigência em termos de qualificação profissional. Esses princípios foram implementados, fundamentalmente, por meio da redução drástica do fundo público direcionado às universidades públicas, a mercantilização do ensino superior, as mudanças do conteúdo dos projetos pedagógicos, assim como a introdução das parcerias públicas privadas.

As características do novo modelo educativo estão presentes no documento de Planejamento Estratégico 1995-1998 do MEC, o qual se materializa, basicamente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)²⁰, referenciada nas proposições do Banco Mundial. Neste sentido, é ilustrativo o conteúdo do relatório dessa instituição, em parceria com o BIRD de 1994, intitulado *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (LIMA, 2005).

¹⁹ “Em relação às políticas educacionais, Corbucci (2004) afirma que o governo FHC se favoreceu das medidas adotadas nas gestões anteriores, no que tange à política do Ministério da Educação (MEC), principalmente na questão da extinção do Conselho Federal de Educação (CFE) e da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que possibilitou fossem delegadas maiores responsabilidades ao setor privado para expansão da educação superior. Ainda segundo o autor, a criação do CNE conferiu maior autonomia” (FERREIRA, 2012, p. 458). Este processo se viu refletido no número de matrículas, enquanto, em 1994, o setor público era responsável por 41,6% das matrículas e o setor privado por 58,4%, para 2002, os percentuais seriam de 30,3% e de 69,7%, respectivamente. Assim, observa-se notadamente a expansão do setor privado e a retração do setor público na oferta de matrículas, o qual pode ser estendido para o número de instituições de educação superior (LIMA, 2005, p. 133, com base nos dados do INEP, 2002).

²⁰ É evidente que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) não foi o único mecanismo responsável pela reforma do ensino superior, ela articulou-se com outras leis promulgadas desde 1995 e com outros instrumentos legais como medidas provisórias, decretos, portarias, resoluções, pareceres etc. No entanto, essa “[...] Lei trazia em seu bojo, seja pela omissão, seja pela flexibilidade de sua interpretação, possibilidades múltiplas de concretização dos parâmetros e princípios da reforma iniciada pelo governo FHC” (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 01). Nesse sentido, Lima (2005, p. 74) destaca no ordenamento legal para dar suporte à reforma educacional a Emenda Constitucional nº 14, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e a Lei nº 9.424 que regulamenta esse fundo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior e Ensino Médio, os Decretos nº 2.207/97 e nº 2.306/97.

Dessa maneira, durante o governo FHC, a ampliação das vagas de ensino superior resultou da expansão dos centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores ou escolas superiores, pertencentes ao setor privado, e não pelo crescimento das universidades públicas. A expansão privada da matrícula na educação superior debilitou substantivamente a tríade ensino-pesquisa-extensão, assegurada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207 (BRASIL, 1988), etiquetada de onerosa, improdutiva e de empecilho para expansão desse nível de ensino (LIMA, 2005). Esses processos, somados à redução expressiva do orçamento das universidades públicas e ao caráter utilitário do novo currículo, resultaram na precarização da infraestrutura e do conteúdo da educação superior como um todo.

Nessa estratégia de ampliação do ensino superior, entendida como “democratização de acesso ao ensino superior”, destacam-se os cursos de curta duração, sequenciais ou tecnólogos, os quais se tornaram excelente oportunidade de negócios do setor educacional privado, cujo atrativo era a garantia de acesso ao emprego, mediante formação mais rápida focada em competências, habilidades e atitudes exigidas pelo mercado de trabalho. Neste sentido, importa sublinhar que o desenvolvimento das denominadas “competências pessoais”, com vistas à adequação dos educandos às novas facetas do mercado de trabalho, passou a predominar em relação à qualificação profissional que, de alguma forma, caracterizou o modelo educativo vigente no PSI²¹, sob nova configuração do conceito de capital humano²².

Segundo Lima (2005), a aquisição de competências - dentre as mais difundidas “aprender a aprender” -, seria necessária na formação do novo perfil de trabalhador generalista, coerente com a cultura específica do novo paradigma produtivo²³, em

²¹ Segundo Lima (2005, p. 97), “A qualificação é associada ao Estado de bem-estar social e visava a regular e integrar o trabalhador, mediante sua formação, ao pacto social que representava de certa forma a aliança entre os sindicatos, o Estado e as empresas [...]”. Esta autora ao referir-se às denominadas competências, cita Leite apud Manfredi (1988, p.27), o qual compreende que se trata “... menos como um ‘estoque de conhecimentos/habilidades’, mas, sobretudo como capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis. O desempenho e própria produtividade global passam a depender em muito dessa capacidade e da agilidade de julgamento e de resolução de problemas”.

²² No Brasil, a Teoria do Capital Humano “criou asas”, na década de 1970, em um contexto de forte crescimento econômico e desenvolvimento de cursos de pós-graduação para oferecer suporte ao projeto desenvolvimentista sustentado na industrialização. Já na década de 1990, essa teoria se dá em contexto de destruição de forças produtivas, de eliminação dos órgãos de pesquisa e desestruturação das escolas e universidades públicas (LIMA, 2005, p. 122), em que o aperfeiçoamento passou a ser responsabilidade do indivíduo.

²³ Tratava-se de um educando capaz de “[...] atuar em circunstâncias imprevisíveis, que vão desde o emprego temporário, passando pelo subemprego, até o desemprego. Para tanto, é conferida ênfase aos ‘atributos relacionais e atitudinais (valores, motivações e disposições subjetivas) e de habilidades práticas, que demonstrem capacidades efetivantes reais (agilidade, presteza e eficácia na resolução dos problemas

detrimento dos conhecimentos exigidos no PSI. Para essa autora, o perfil desejável do aluno no ensino superior no governo FHC era aquele que estava preparado para viver nessa sociedade do conhecimento, em que à educação “[...] não caberia mais a função de transmissão de conhecimento, mas o desenvolvimento de habilidades e competências, a formação de um indivíduo com a capacidade de adaptação a uma sociedade em constante transformação, dinâmica, leia-se a sociedade capitalista, e na qual, supostamente, o conhecimento e a informação foram universalizados” (LIMA, 2005, p. 121)²⁴.

No processo de expansão de matrículas e privatização do ensino superior, a educação a distância foi um novo e importante ator. Essa modalidade de educação foi considerada como “necessidade”, diante das dimensões e infraestrutura humana e material disponível no país, engordando o processo de mercantilização da educação em curso. Assim, enquanto, em 2001, havia dez instituições ofertando estes cursos a nível de graduação, em 2009, este número era de 129²⁵. A educação a distância também passou a ser parte da integralização do currículo dos cursos superiores presenciais, os quais podiam utilizar até 20% do tempo previsto na carga horária dos cursos regulares (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009; INEP, 2010; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Concomitantemente aos processos citados, a ideia de que o financiamento e a gestão não deveriam ter caráter público - baseado no pressuposto de que o mercado seria um mecanismo muito mais eficiente para esses quesitos -, justificou a introdução das parcerias público-privadas, assim como da denominada “modernização gerencial”. Desta forma, difundiu-se a ideia de que todos que tivessem condições de pagar deveriam fazê-lo se quisessem acessar a educação superior, mesmo que fosse pública, o que, segundo o governo, também aliviaria a situação financeira do Estado, assim como possibilitaria a criação de fundos para o financiamento de bolsas daqueles que não tivessem a condição de pagar.

cotidianos) (MACHADO, 1998. p.12), em detrimento de conhecimentos teóricos e especializados” (LIMA, 2005, p. 99).

²⁴ Para a autora, na sociedade de conhecimento, nega-se o modelo humboldtiana. Sob esta visão, quem está sem emprego é porque não obteve conhecimento suficiente, o qual está, supostamente, amplamente disponível nesta “sociedade do conhecimento”, e tampouco está apto a acompanhar as rápidas mudanças que ocorrem, assim, segundo a teoria da empregabilidade, o próprio trabalhador é responsável pela situação de desemprego (ibid, p.93).

²⁵ Os dados do INEP (2022b) indicam que, em 2020, foram ofertados 6.116 cursos na modalidade a distância, com 3.105.803 matrículas, no total de 8.680.824. Assim, 35,8% das matrículas nesse ano eram de alunos que cursam educação a distância no ensino superior em 19.263 polos, dos quais, 89,8% eram de instituições privadas.

Assim, legitimou-se a cobrança de mensalidades nas instituições públicas, anulando o conteúdo do artigo nº 206, inciso IV, da Constituição Federal de 1988. Já a modernização da gestão, ancorada na dinâmica empresarial guiada pela *ethos* do mercado, resultou, dentre outros processos, em uma nova matriz de distribuição de recursos, de acordo com o número de alunos e concluintes, assim como em processo de avaliação baseados em índices de produtividade, os quais evidenciavam a articulação do binômio avaliação-financiamento (LIMA, 2005).

No entanto, enquanto o financiamento das instituições públicas de educação superior encolhia, recursos públicos eram repassados às instituições privadas, por meio da implantação do Programa de Financiamento Estudantil, FIES, cujo objetivo é a concessão de financiamento ao estudante, por meio do Contrato de Abertura de Crédito. Sobre o tema, Leher (2019, p. 78) assevera que “[...] o Fies é uma modalidade de crédito dirigida diretamente para os grupos educacionais, mas tomado em nome do estudante que é responsável pela dívida, porém beneficiado pelo forte subsídio do Estado”.

No início do presente século, diferentemente do esperado, os princípios que guiaram as reformas da educação superior no governo FHC tiveram continuidade nos governos PT, apesar da reversão parcial do sucateamento do segmento federal da educação superior²⁶, da reposição salarial de quadros funcionais, assim como das medidas que ampliaram as condições de acesso e permanência de estudantes²⁷. De fato, nesses governos, consolidou-se um sistema de educação superior marcado pela hegemonia do setor privado, fato constatado tanto no número de instituições privadas como nas matrículas nelas existentes, ambas controladas por um seletivo grupo de conglomerados financiados pelo fundo público, assim como pelos recursos destinados ao FIES (SEKI, 2020).

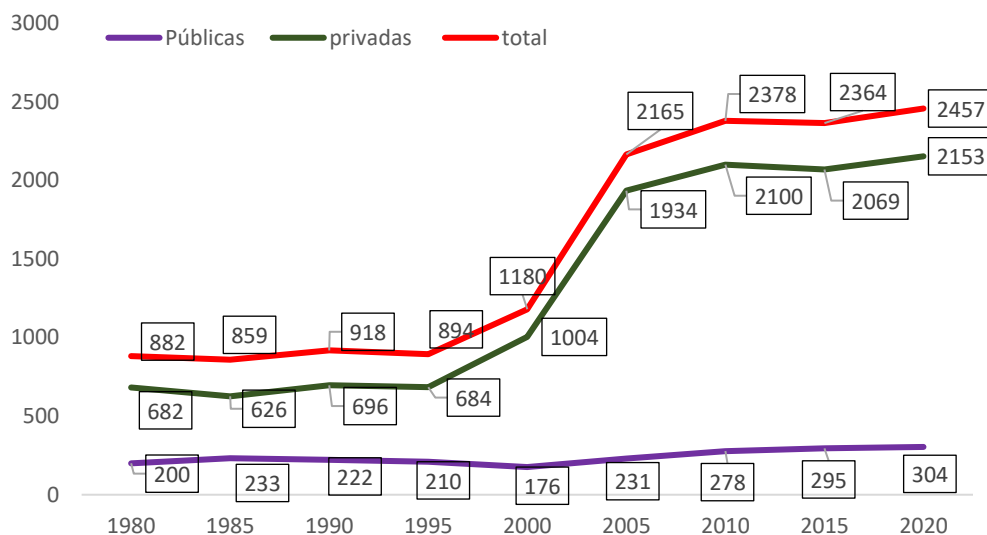
Ao observar a evolução do número de instituições de ensino superior existentes no Brasil entre 1995 e 2016, essas afirmações ficam evidentes. Nesse período, enquanto as instituições de ensino superior públicas cresceram 41% (passando de 210 para 296 unidades), as privadas apresentaram crescimento de 208,6% no número de unidades (de

²⁶ A destinação de maiores recursos orçamentários para a universidade pública possibilitou sua expansão, mesmo de forma marginal, se comparada com a educação superior privada (ver Gráfico 1). Assim, entre 2003 e 2014, foram criadas dezoito universidades federais, além de diversos campi e Institutos Federais (CAMARGO; MEDEIROS, 2018).

²⁷ Cabe mencionar que nesse governo a carreira docente federal sofre um desmonte no governo PT, conforme pesquisado por Seki e Santos (2022).

684 em 1995 para 2.111 em 2016)²⁸. Esta tendência se estendeu até o ano de 2020²⁹, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 – Evolução do número de unidades de instituições de ensino superior públicas, privadas e total, entre 1980 e 2020, no Brasil.



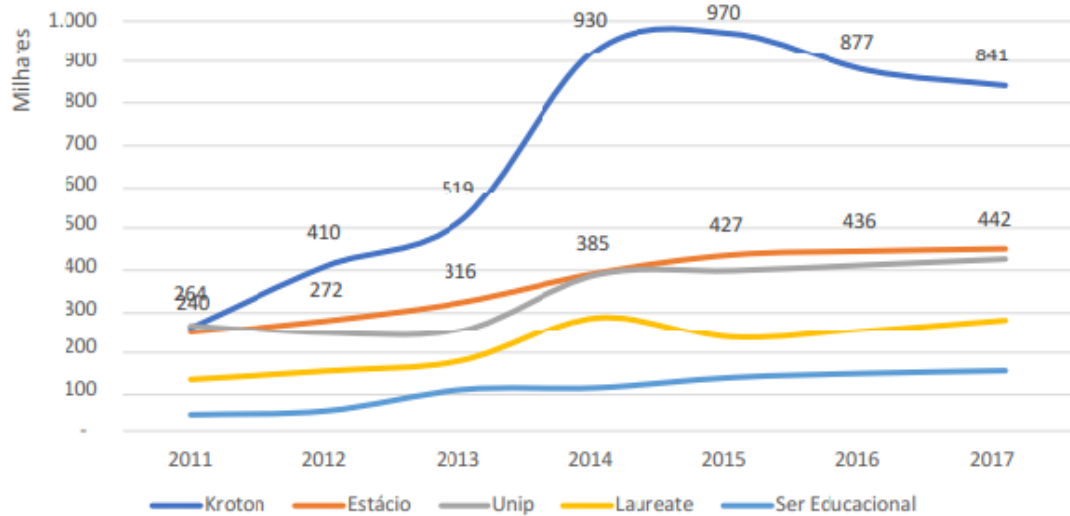
Fonte: INEP (2022a) e Souza; Chaves (2021).

Em paralelo, quando se observa o número de matrículas de alunos de graduação, verifica-se que este passou de 1.759.703, em 1995, sendo 38,9% nas instituições públicas e 60,2% nas instituições privadas, para 2.694.245, no ano 2000, 32,9% nas IES públicas e 67,1% nas IES privadas, chegando ao número de 8.680.354 matrículas, em 2020, 22,5% nas IES públicas e 77,5% nas IES privadas (MARTINS, 2000; NEVES; BANDEIRA, 2021; INEP, 2022a). Destaca-se a alta e rápida concentração de matrículas em uma única empresa, a Kroton (Gráfico 2), a qual, em 2016, era responsável por 877.030 matrículas (SEKI, 2020).

²⁸ O número de instituições de ensino superior públicas nos governos PT passou de 207, em 2003, para 296, em 2016, enquanto as instituições privadas passaram de 1.652 para 2.111 no mesmo período (SOUZA; CHAVES, 2021).

²⁹ No período compreendido entre 1980 e 2020, enquanto as universidades públicas cresceram em 52,0% (104 unidades), as privadas apresentam crescimento de 215,7% no número de unidades, passando de 682, em 1980, para 2.153, em 2020 (AMARAL, 2009).

Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas nas cinco maiores instituições privadas - Brasil (milhares)

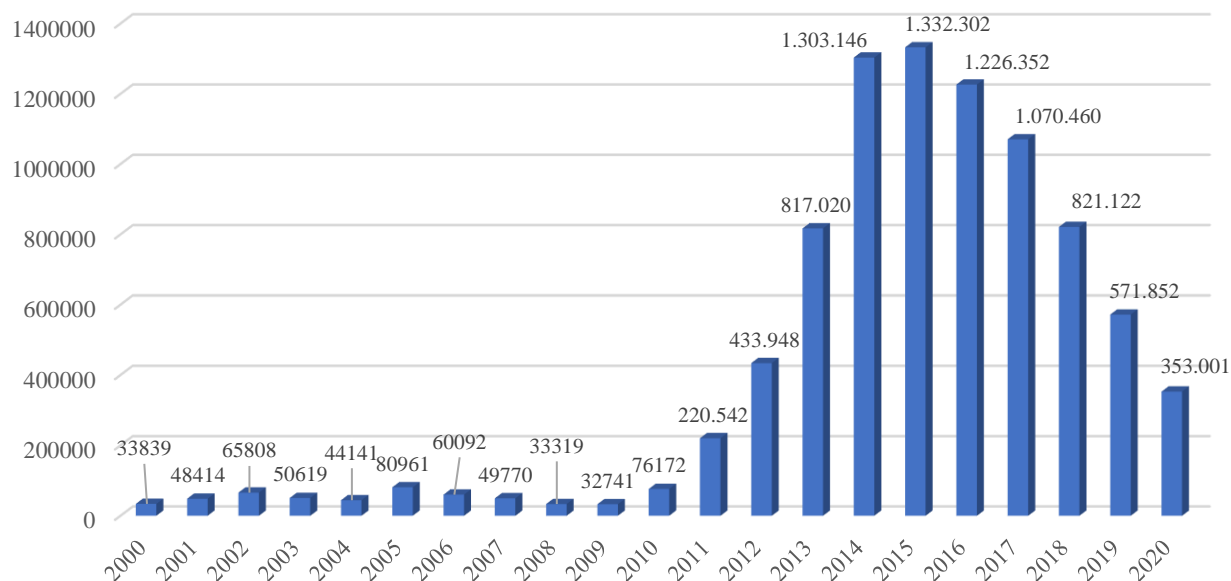


Fonte: Hoper (2018) e com microdados do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – 2011-2016. Elaborado por Seki (2020).

Concomitantemente, o Plano Nacional de Educação 2014/2024 (BRASIL, 2014) criou o arcabouço jurídico para consolidação do FIES, haja vista a ampliação para a graduação presencial e a distância e a pós-graduação *stricto sensu*, em consonância com a Portaria Normativa nº 15, de 1º de julho de 2014, que também expandiu o FIES para os cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado, recomendados pela Capes. Deste modo, enquanto o número de contratos assinados, em 2003, era de 50.619, em 2015, passou para 1.332.302 (Gráfico 3); já os contratos ativos do FIES que, em 2003, eram de 271.992, aumentaram para 2.441.008, no ano de 2016 (NEVES; FARENZENA; BANDEIRA, 2021), correspondendo a um acréscimo percentual de 797%. Neste período, de acordo com Amaral (2019), os recursos financeiros associados ao FIES passaram de R\$ 1.325.648.990, em 2003, para R\$ 21.925.476.186,00, no ano de 2017³⁰. Desta forma, O FIES se consolidou como fonte de financiamento da educação superior, privilegiando a destinação do fundo público para o setor privado da educação (LIMA, 2019).

³⁰ O autor indica que estes valores estão corrigidos pelo IPCA e estão atualizados até janeiro de 2018.

Gráfico 3 – Número de contratos assinados FIES, no período de 2000 a 2020, no Brasil



Fonte: Miranda, Azevedo (2015); INEP (2022b).

Além do FIES, o fundo público direcionado à iniciativa privada foi avolumado com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2005, o qual concede bolsas de estudos, integrais ou parciais, aos estudantes do ensino superior privado em IES com ou sem fins lucrativos. Esta situação que se agudiza com a Lei nº 14.350/2022 (BRASIL, 2022), anteriormente instituída, via Medida Provisória nº 1.075/2021, uma vez que os estudantes oriundos do ensino médio da iniciativa privada passaram a ter acesso às bolsas do PROUNI. Em relação à quantidade de alunos beneficiados com bolsas (parciais e integrais), no ano de 2005, foi de 95.629, número que passou para 152.733, em 2010, cresceu para 252.650, em 2015, e diminuiu para 166.830, em 2020 (INEP, 2022b).

Com esse programa, o PROUNI, as isenções tributárias evoluíram de R\$ 493.570.251,00, em 2006, para R\$ 1.349.543.574,00, em 2017³¹. E quando são comparados os recursos associados ao FIES e ao PROUNI, em relação aos recursos aplicados pela união nas universidades federais, constata-se que, em 2006, aqueles correspondiam a 7,8% do total alocado nestas, percentual que em 2017 chegou a 51,6%, significando a redução dos recursos alocados nas universidades federais em valores reais

³¹ O autor indica que estes valores estão corrigidos pelo IPCA e estão atualizados até janeiro de 2018.

a partir de 2014, em contraposição aos gastos públicos com FIES e PROUNI, os quais se intensificaram significativamente (AMARAL, 2019).

Para além do debilitamento das universidades públicas como resultado do alargamento da transferência de recursos públicos para as IES privadas, segundo Seki e Santos (2022, p. 184), a combinação do FIES e o PROUNI ampliou

[...] a massa de estudantes socialmente disponíveis ao ensino superior privado, especialmente entre as frações mais pauperizadas da classe trabalhadora. Esse aspecto, inclusive, permitiu que os capitais colocados no ensino avançassem sobre o ideário social, buscando formar um novo consenso de que a sua expansão na educação privada poderia atender interesses históricos dos trabalhadores – ainda que o fizesse punccionando riquezas do fundo público, que financiam direitos como saúde, educação, previdência, segurança – e, na prática, deslocasse massas de recursos do orçamento de expansão da educação superior pública para as mãos dos capitais de ensino e, seus destinatários finais, os bancos e fundos de investimentos.

Essas vantagens foram ainda expandidas no governo Dilma Rousseff (2011-2016), com o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), instituído em 2012. O programa estabeleceu medidas para recuperação de pequenas e médias IES em dificuldades financeiras, por meio da concessão de benefícios fiscais adicionais, dentre outros, que permitia sanear as dívidas com a União³²,

[...] de tal forma que essas instituições pudessem restabelecer as condições de obtenção de créditos e de credenciamento das IES em programas federais, mas o mais importante é que suas dívidas, na prática, foram transferidas para o Estado, capturando fundo público e, uma vez, saneadas, essas IES puderam ser adquiridas pelos oligopólios ávidos para a aquisição de pequenas e médias IES. Como resultado dessas políticas, entre 2008 e 2017, apenas quatro oligopólios (Kroton, Estácio de Sá, Ser Educacional e Ânima) foram responsáveis por 28% do total de operações de fusão e aquisição de empresas no Brasil, segundo dados da KPMG (2017) (SEKI; SANTOS, 2022, p. 185).

Segundo Seki e Santos (2022), referenciado nos dados do Censo da Educação Superior, em 2018, dez grupos controladores³³ passaram a concentrar 42,3% do total de matrículas no ensino superior privado, sendo que dentre essas corporações mercantis,

³² Além dos benefícios fiscais, foi concedida “moratória das dívidas tributárias federais e a posterior conversão destas em bolsas do tipo PROUNI. Esse processo alcançou até mesmo aquelas já inscritas na Dívida Ativa da União e as que tramitavam em processos de execução na Justiça Federal. Além disso, as multas devidas pelas instituições que aderiram ao programa foram, no ato, abatidas em 40%” (SEKI; SANTOS, 2022, p. 185).

³³ “[...] os dez maiores grupos controladores são: Kroton, Estácio de Sá, Universidade Paulista (Unip), Laureate, Ser Educacional, Universidade Nove de Julho (Uninove), Cruzeiro do Sul, Ânima, Devry e Centro Universitário de Maringá (Unicesumar)” (SEKI; SANTOS, 2022, p. 186).

preponderam as de maior capital, ocupando o primeiro lugar o grupo Kroton, seguido pelo grupo Estácio de Sá, este último com, aproximadamente, a metade de matrículas em relação ao primeiro.

A expansão e a oligopolização do ensino superior no Brasil entre 1990 e 2018 ampliou os campos de inserção do capital financeiro nacional e internacionais no setor educativo, conduzindo a um processo de financeirização, o que não poderia ter sido possível sem o caráter estatal da política direcionada a este setor (SEKI, 2020). Esta conclusão decorre da análise de forma combinada dos programas FIES, PROUNI, PROIES, na qual é nítida a atuação do Estado, pois não se trata da política de um ou outro governo, na formação de oligopólios, a partir da mobilização de enormes quantias do fundo público, combinada com imunidades tributárias e forças regulatórias (*ibid.*, p. 187).

A hegemonia do setor privado na educação superior, em particular de bancos e fundos de investimento, abortou qualquer possibilidade de controle dos conteúdos programáticos por parte do Estado, deixando nas mãos do capital a configuração dos fins da educação superior brasileiro. Esta falta de controle resultou em maior instrumentalização da educação superior, conforme as necessidades da expansão dos negócios da burguesia financeira e mercantil, assim como do agronegócio, eixo dinâmico da economia.

A frustrada reforma da educação superior nos governos Lula, ao dar continuidade nos eixos fundamentais do modelo do governo que lhe antecedeu, deixou como herança a mercantilização e a oligopolização da educação superior, sob a aparente e superficial ideia de democratização e ampliação dos investimentos no setor público da educação, agudizando a crise da universidade pública.

3. A ascensão da extrema direita e a crise estrutural da universidade pública

A reconfiguração da correlação de forças, após o segundo governo Dilma, favorável às frações da burguesia de extrema direita, qualifica o processo de mercantilização da educação superior, o rebaixamento científico-tecnológico, em andamento desde a década de 1990, assim como introduz novos elementos que agudizam a crise da universidade pública. Dentre eles, o silenciamento do conhecimento crítico, além do desprestígio da universidade pública diante da sociedade, liquidando o ideal de universidade prometida pela CF de 1988.

Para isso, são utilizados velhos mecanismos: a asfixia financeira das universidades e a mercantilização da educação superior; assim como novos: a introdução do “empreendedorismo”, além da ruptura do princípio da autonomia universitária.

As diretrizes para a educação do governo Bolsonaro constam no documento intitulado *O caminho da prosperidade – proposta de plano de governo*, 2018, cuja epígrafe é “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”³⁴. O documento apresenta três linhas de ação, a saber: segurança e combate à corrupção; melhora da saúde e da educação sem doutrinar; e o emprego e renda com equilíbrio fiscal. Essa proposta de governo também defende como princípios fundamentais a propriedade privada; o liberalismo econômico; e uma nova forma de governar ancorada na redução do tamanho do Estado, no enxugamento da máquina administrativa.

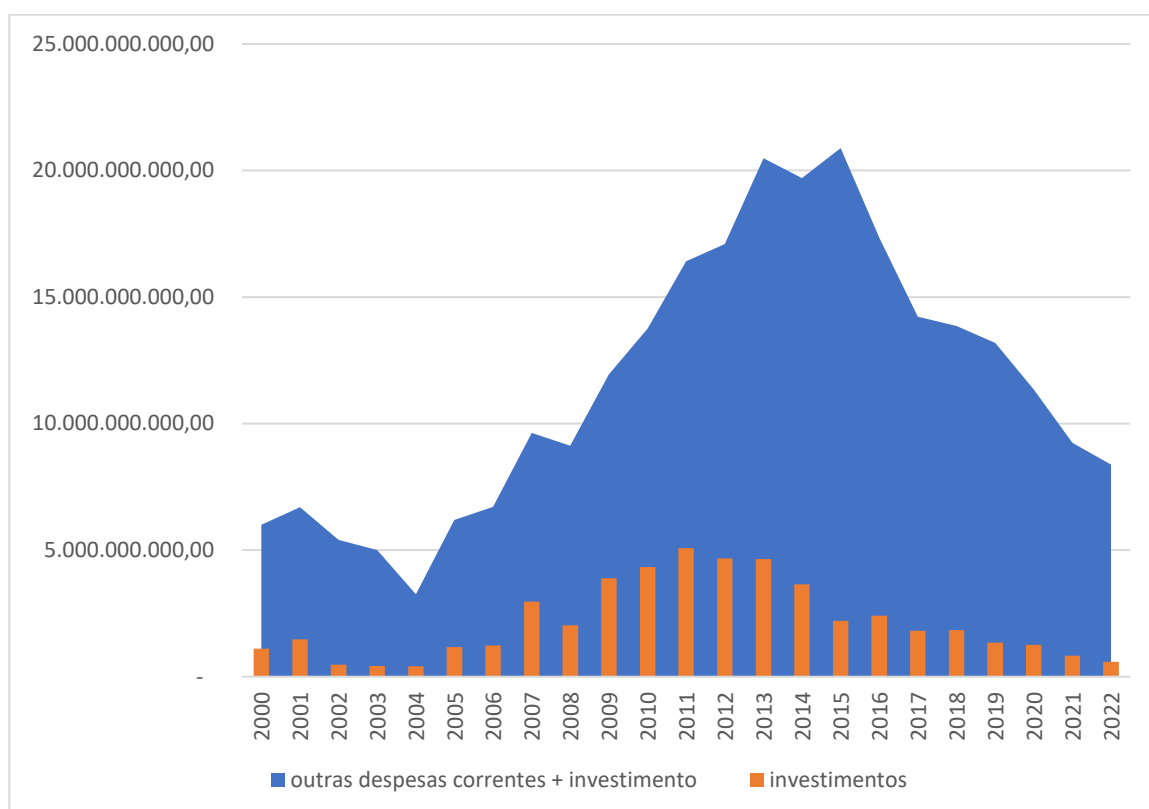
Esse documento direciona a atenção para a mudança do conteúdo e método de ensino, de forma a evitar a “doutrinação e sexualização precoce”, assim como para modernização do conteúdo das disciplinas, visando “expurgar a ideologia de Paulo Freire” das escolas e universidades. O documento evidencia a prioridade da educação básica e do ensino médio/técnico; enfatiza a necessidade das parcerias público-privadas, de modo que cada região do Brasil possa se concentrar em suas “vantagens comparativas”; assim como o fomento ao empreendedorismo para que os alunos saiam da “faculdade pensando em como transformar o conhecimento obtido em produtos, negócios, riqueza e oportunidades”, com vistas à abertura de empresas (PSL, 2018). Dentro desse marco, a autonomia universitária é fragilizada, a exemplo da nomeação de reitores das universidades públicas brasileiras pelo Presidente da República³⁵, somada à perseguição e ao silenciamento daqueles professores com conteúdo crítico, sob a justificativa de combate à doutrinação.

O desmonte da universidade pública se acelera à luz da alteração do regime fiscal, a partir da Emenda Constitucional nº 95/2016, denominada de Teto dos Gastos, assim como dos abruptos cortes do orçamento público destinado ao financiamento dessa instituição (Gráfico 4), de forma a assegurar o pagamento dos juros e as amortizações da dívida pública.

³⁴ O plano de governo para o período 2019 – 2022 está referenciado nas propostas da Frente Parlamentar Evangélica, constante no documento *Manifesto à nação: Brasil para os brasileiros*, apresentada no ano de 2018. Disponível em: <https://cdn.revistaforum.com.br/wpcontent/uploads/2018/10/documento-da-bancada-evangelica.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.

³⁵ A partir de 2019, não houve respeito à ordem da lista tríplice enviada pelos conselhos superiores das universidades federais brasileiras, conforme estudo de Trevisol e Garmus (2021).

Gráfico 4 - Valores referentes a investimentos e outras despesas correntes em empenhados no ensino superior pelo Ministério da Educação



Fonte: Painel do Orçamento Público

(https://www1.siof.planejamento.gov.br/QtvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orca mentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true). Elaborado pelos autores.

Nota: Os valores foram atualizados pelo IPCA até julho de 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da aceleração da especialização regressiva da economia, o governo atual avança rumo à completa liquidação dos restos do modelo universitário montado à luz do processo de substituição de importações que, em função de seus vínculos com as demandas vindas da industrialização, exigia maior qualificação técnico-científica. Nas palavras de Leher (2019, p. 88), “Nestes marcos, a missão da universidade do neoliberalismo [...] está cada vez mais pressionada a assumir um lugar de prestação de serviços e de suporte ao padrão de acumulação”³⁶. Assim, apesar de esta instituição ser financiada pela sociedade, através de recursos públicos, aprofunda sua desconexão com as necessidades dos brasileiros, diante da inexistência de um projeto de nação.

³⁶ Apesar da industrialização de substituição de importações ter caráter dependente e transnacional, não há dúvida da mudança radical que esta significou em termos de forças produtivas, a despeito de não ter se configurado um sistema industrial (FURTADO, 1992; 1999; 2000).

A expansão da rede privada de ensino superior, a asfixia orçamentária, o rebaixamento científico-tecnológico, o silenciamento do pensamento crítico e, mais recentemente, a sua desqualificação diante da sociedade, expressam a crise estrutural da universidade pública. Esta instituição passou a ser encarada como um luxo³⁷ caro e perigoso, cujo papel é secundário, aprofundando a dependência cultural e tecnológica do país³⁸.

Sob o atual modelo de acumulação, concretizar uma “universidade necessária” para a superação do subdesenvolvimento, vai muito além da expansão do número de matrículas e investimentos, assim como de sua democratização. Esse ideal exige uma reestruturação desta instituição no bojo de um projeto nacional, que não cabe nos marcos do capitalismo dependente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Universidade nova no Brasil. *In*: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra, p. 107-259, 2008.

AMARAL, N. C. Avaliação e financiamento de instituições de educação superior: uma comparação dos governos FHC e Lula. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, Blumenau, v. 4, n. 3, p. 321-336, 2009.

AMARAL, N. C. Educação superior no Brasil: os recursos públicos associados ao setor privado. *In*: SILVA, M. A. R.; SANTUARIO, A. A. **Políticas públicas de educação superior e desenvolvimento**: desafios e dimensões contemporâneas no Brasil e no México. PALMAS: EDUFT, p. 41-59, 2019.

³⁷ Recentemente o então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, declarou que “[...] a universidade, na verdade, ela deveria ser para poucos neste sentido de ser útil à sociedade” (UOL, 2022). Com base nos dados de 2020, considerando o número de matrículas nos cursos de graduação nas IFES públicas e a projeção do número de jovens com idades entre 18 e 24 anos, constata-se que apenas 8,25% desta população está matriculada em universidades públicas (INEP, 2022b; IBGE, 2022).

³⁸ Cabe mencionar que parte substancial da pesquisa realizada na universidade brasileira segue a agenda dos países centrais, as quais, na maioria das vezes, não conversam com a nossa realidade e necessidades. Neste sentido, Dagnino (2007, p. 375) aponta que “En la actualidad la universidad pública en Brasil orienta su investigación de una forma exógena, las agendas y los criterios de investigación son intentos de emular lo que se hace en los países desarrollados. Una imitación de lo que nosotros llamamos una “dinámica convencional de exploración de la frontera del conocimiento” pero que es en realidad un conocimiento cada vez más monopolizado (la mitad de la investigación que se hace hoy en el mundo es hecha en las multinacionales). No hay conciencia en los investigadores brasileños de que pudiera haber otro tipo de ciencia y de investigación distinta de la que se hace por y para las empresas de los países desarrollados”.

BARRETO, A. L.; FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da universidade brasileira. **Química Nova**, São Paulo, v. 30, p. 1780-1790, 2007.

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.350 de 25 de maio de 2022**. Altera as Leis nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 11.128, de 28 de junho de 2005, e a Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021, para aperfeiçoar a sistemática de operação do Programa Universidade para Todos (Prouni). Brasília, 2022.

BORTOLANZA, J. Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. 2017. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária – Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento**. 22 a 24 nov. 2017. Mar del Plata Argentina.

CAMARGO, A. M. M.; MEDEIROS, L. G. M. Expansão da educação superior, cursos de licenciatura e criação das novas universidades federais. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v.56, n.47, p.244-274, 2018.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J.F. A educação superior. *In: Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo, SP: Xamã, v. 2, p. 73-84, 2002.

CHAUÍ, M. Sociedade, universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. *In: A universidade na encruzilhada – Seminário Universidade: por que e como reformar?* Brasília: UNESCO, 2003.

DAGNINO, R. La universidad y el desarrollo de América Latina. **Atos de pesquisa em educação**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 371-382, 2007.

DE PAULA, A. S. N. *et al.* A educação superior no limiar do governo Lula da Silva (2003-2010): políticas públicas educacionais nos marcos da reforma universitária. **Em Debate**, Santa Catarina, n.15, p. 69-82, 2016.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Paraná, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas críticas**, Brasília, v. 18, n. 36, p. 455-472, 2012.

FURTADO, C. **Brasil: a construção interrompida**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, C. **O longo amanhecer**: reflexões sobre a formação do Brasil. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FURTADO, C. **Introdução ao desenvolvimento**: enfoque histórico estrutural. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HOPER EDUCACIONAL (Brasil) (Org.). **Análise setorial da educação superior privada – Brasil**. 11. ed. Foz do Iguaçu: Hoper Educacional, 2018. 228 p.

HADLER, João Paulo de Toledo Camargo. **Dependência e subdesenvolvimento**: a transnacionalização do capital e a crise do desenvolvimento nacional em Celso Furtado. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas) -Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas da população**. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6579>. Acesso em out. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2009**. Brasília-DF: Ministério da Educação/INEP, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2022a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020. (on line)**. Brasília: INEP, 2022b.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LIMA, E. F. **A contribuição do ensino superior ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no desenvolvimento regional do estado no período de 1996-2007**. 2012. 157 f. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LIMA, K. R. R. **A reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso**: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma. 2005. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2005.

LIMA, K. R. R. Universidade pública e contrarrevolução: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade”. **Revista Em Pauta**: teoria social e realidade contemporânea, Rio de Janeiro, v. 17, n. 44, p.15-32, 2019.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 60, p.15-32, 2015.

- MANFREDI, Silva Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação (cedes), n. 64/especial. Campinas, SP: CEDES, 1998.
- MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p.41-60, 2000.
- MIRANDA, P. R.; AZEVEDO, M. L. N. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 3, e1421, 2020.
- NEVES, R. M.; BANDEIRA, D. L. Análise das Relações entre os setores público e privado na educação superior no âmbito do FIES. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, São Paulo, v. 11, n. 23, p.1-19, 2021.
- NEVES, R. M.; FARENZENA, N.; BANDEIRA, D. L. Reformulações e Implementação do Fies (1999-2020): um preâmbulo. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, São Paulo, v. 11, n. 6, p.1-35, 2021.
- RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.
- SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.
- SAMPAIO JÚNIOR, P. S. A. Os impasses da formação nacional. *In*: FIORI, J. L. (Org.). **Estados e moedas no desenvolvimento das nações**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 415-449, 2007.
- SAMPAIO JÚNIOR, P. S. A. Globalização e reversão neocolonial: o impasse brasileiro. *In*: HOYOS VÁSQUEZ, G. **Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopia**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 143-156, 2007.
- SAMPAIO JÚNIOR, P. S. A. **Crise econômica mundial e tendências da divisão internacional do trabalho**: notas preliminares. Campinas-SP, 2015.
- SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, [S.l.], v.8, n.2, s.p., 2010.
- SEGENREICH, S. C. D.; CASTANHEIRA, A. M. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós-LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio**: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, 2009.
- SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro no ensino superior**: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2020
- SEKI, A. K. Financeirização do capital na educação superior: articulações entre a apropriação de parcelas do fundo público e a desregulamentação da educação

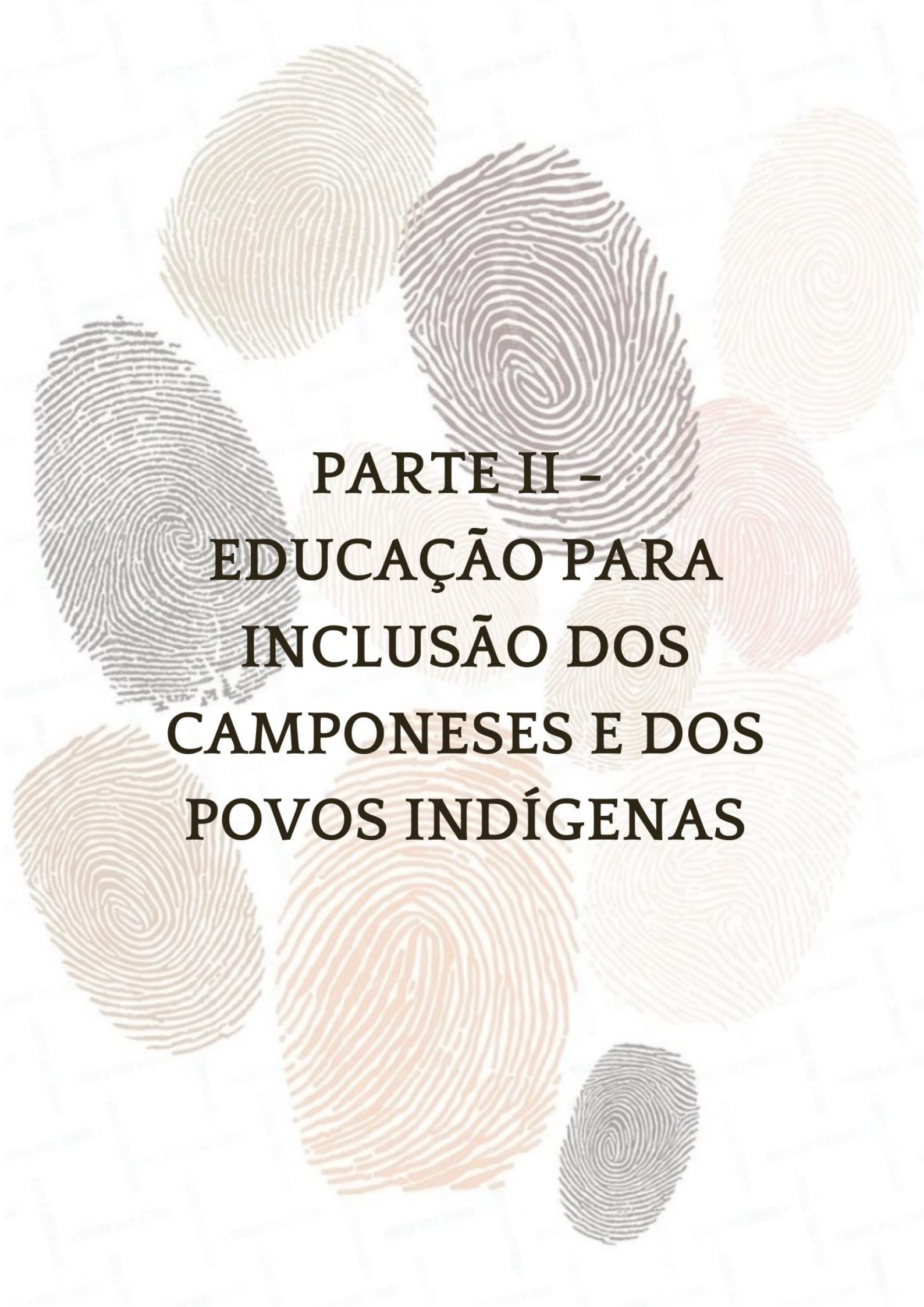
nacional. **Colóquio Internacional Marx e o Marxismo**, [S.l.], v. 2017, p. 1867-1917, 2017.

SEKI, A. K.; SANTOS, F. “Muda-se tudo para que tudo permaneça como está”: a participação da estratégia democrático-popular na contrarreforma da educação superior. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.23, n.52, p.162-196, 2022.

SOUZA, S. C. V.; CHAVES, V. L. J. Financiamento estudantil público e a expansão do ensino superior privado no Brasil: o caso da Rede Wyden Educacional. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, São Paulo, v.11, n.22, p.1-19, 2021.

TREVISOL, J. V.; GARMUS, R. O princípio da autonomia na universidade brasileira: sentidos em disputa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio Grande do Sul, v.37, n.1, p.307-326, 2021.

UOL. Ministro da Educação diz que universidade “deveria ser para poucos”. **YouTube**, 10 de agosto de 2021. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=bLq4XrsQxg0&ab_channel=UOL. Acesso em: 28 set. 2022.

The background of the page is a light beige color with several overlapping fingerprints in various shades of brown, tan, and grey. The fingerprints are scattered across the page, with some being more prominent than others. The text is centered over this background.

**PARTE II -
EDUCAÇÃO PARA
INCLUSÃO DOS
CAMPONESES E DOS
POVOS INDÍGENAS**

O DESAFIO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM A INSERÇÃO DOS INDÍGENAS

Ana Cristina Hammel
Solange Todero Von Onçay

INTRODUÇÃO

O contexto histórico brasileiro, a partir das últimas décadas, teve o terreno da luta de classes marcado por reivindicações de direitos sociais, políticos e culturais. Nesse cenário, nasce a educação do campo, inaugurando princípios de um projeto pedagógico para as escolas do campo e para o campo como um todo, incluindo a diversidade de seus sujeitos. Trata-se de uma movimentação que tem, em sua essência, a consciência do direito à escolarização, devendo ser vinculada às questões inerentes à realidade. Desse direito tardiamente insurgido, nascem os cursos de licenciatura em educação do campo.

A necessidade passa por constituir uma docência que atendesse a especificidade da concepção, a qual vinha se materializando e firmando como política pública, passando ser apoiada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que, posteriormente passou se denominar SECADI, tendo o termo *inclusão* acrescido ao seu nome, com o propósito de atender aos diversos sujeitos do campo. Foi uma proposição que encontra respaldo na atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDBEN n° 9.394 (BRASIL, 1996), sendo esta ratificada pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo/2002 e, mais tarde, pelo Decreto n° 7.352/2010, que institui e ajuda consolidar o movimento desencadeado pelos sujeitos da educação do campo. Caldart descreve:

Os sujeitos da Educação do Campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa. São os sujeitos de resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar do modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela reforma agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos de resistências na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas e pedagógicas (CALDART, 2002, p.29).

Uma das principais teóricas desta concepção, Caldart (2015) define educação do campo como um movimento protagonizado pelos sujeitos do campo e suas organizações, tornando-se uma novidade histórica, quando esta torna-se capaz de constituir-se como

[...] “um movimento coletivo de pensar a educação/formação dos trabalhadores e não para eles, lutando por políticas públicas que garantam as condições para que estas práticas sejam construídas desde seus interesses sociais, políticos e humanos” (CALDART, 2015, p. 2).

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada a partir da demanda da comunidade regional, sobretudo da pauta dos movimentos sociais e sindicais do campo e da cidade. Desde sua instalação em 2009, prevê, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o atendimento às demandas regionais e o compromisso com o desenvolvimento local (UFFS, 2019). O PDI 2019-2023 (PDI, 2019) fortaleceu os princípios norteadores que deram origem à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), garantindo a participação social, a democracia e a cultura da avaliação e do planejamento, reafirmando a UFFS enquanto espaço de discussão sobre os grandes temas, agendas e ações que devem orientar o futuro da instituição como articuladora das demandas regionais, da promoção do desenvolvimento e do compromisso com os povos do território.

A criação dessa nova modalidade de licenciatura e a perspectiva de formar docentes capazes de promover vínculos entre as tarefas específicas da escola e as demandas da comunidade durante sua realização passam a ser uma prioridade da UFFS. A instituição busca compreender a necessária vinculação da educação do campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, ou seja, o processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias. Suas condições de vida, terra, trabalho e cultura não podem ser sucumbidas numa visão de educação reduzida à escolarização.

Este capítulo analisa em que medida é possível às licenciaturas em educação do campo (LEDOCs) compreenderem “os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos inclusos” (MOLINA; MOURÃO, 2012, p. 467), neste caso, mais especificamente os indígenas e seus anseios no referente à formação docente, como elementos essenciais do seu processo formativo? É possível aproximar aspirações destes povos, aos debates desenvolvidos na educação do campo, no que diz respeito ao viés de classe previsto na concepção da educação do campo? Estes são os principais aspectos com os quais o capítulo dialoga.

Considerando que, para ser exercida como uma prática pedagógica de caráter emancipatório e em consonância com a concepção de educação do campo e os fins os

quais a UFFS busca atingir, é necessário desenvolver uma reflexão que assegure, em seu método, o diálogo com as especificidades de seus sujeitos, reconhecendo as singularidades, outorgando e legitimando pertença a eles. Para o aspecto formativo, é necessário compreender os espaços não como vazios, mas envoltos em uma teia de dimensões e representações que passam ser ferramenta de empoderamento de seus sujeitos em suas diversidades internas e expressões específicas.

1. A presença indígena na universidade: desafios e aprendizados

Os indígenas são parte da população regional e estão espalhados ao longo da dimensão territorial que compõe a fronteira sul, âmbito da abrangência da UFFS. A presença indígena na universidade ganha espaço nos últimos anos, sobretudo com as políticas em educação que preveem a criação de cursos de formação em diferentes áreas e o pagamento de auxílios de permanência que possibilitam que os acadêmicos tenham asseguradas condições básicas como alimentação, moradia, transporte, compra de material didático e outras demandas necessárias durante o tempo de formação.

Através do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), a UFFS tem garantido anualmente a entrada de diferentes etnias indígenas. Além de vagas asseguradas em todos os cursos, o PIN garante acompanhamento por meio dos programas de monitoria e de uma comissão local em cada campus e uma comissão geral que acompanha o processo de seleção e o percurso dos estudantes durante a graduação.

Em 2012, via Edital nº 02/2012, lançado pelo MEC, a UFFS concorreu e é classificada para oferecer dois cursos de graduação em licenciatura para formação de educadores/as para educação do campo. Os cursos de licenciatura em educação do campo ganham destaques no Brasil a partir das demandas dos movimentos e organizações sociais camponesas, que denunciam e anunciam a necessidade de formação inicial e continuada para os professores/as que atuam no campo, muitos deles ainda leigos, sem suporte pedagógico para ministrar as aulas. Soma-se a isso a necessidade de uma formação que dialogue com a dimensão do trabalho, da cultura, da identidade e da realidade camponesa no vasto território brasileiro. Desde 2002, as diretrizes curriculares nacionais preveem orientações específicas para o trabalho pedagógico nas escolas do campo, numa tentativa de aproximação do ambiente educativo com as reais necessidades das comunidades.

Ainda no âmbito da formação de professores, outra iniciativa que ganha destaque é o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

(PROLIND), que data do início dos anos 2000 e que visa atender especificamente a formação de professores indígenas. Por meio de edital, o programa possibilitou que universidades ofertassem a licenciatura intercultural indígena.

No caso específico da UFFS, os cursos interdisciplinares cumprem o papel de acolher as demandas das comunidades camponesas e indígenas na medida em que assumem o compromisso político e ético com as comunidades de onde os estudantes são oriundos. Os recursos, as metodologias e o próprio método dos cursos buscam, com base no inventário da realidade, dos programas de pesquisa e extensão, captar questões centrais para contribuir na formação dos futuros professores.

Desde 2012, a UFFS nos dois cursos ofertados atendeu 222 acadêmicos oriundos das terras indígenas de diferentes regiões do Paraná e Rio Grande Sul, sendo 151 no campus de Erechim-RS. Nesses dez anos desde a aprovação do edital, foram formados 57 professores, sendo 13 nas áreas das ciências sociais e humanas, no campus de Laranjeiras do Sul-PR, e os demais em ciências da natureza em Erechim.

A oferta dos cursos tem bases na pedagogia da alternância, mesclando o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC), de modo que os tempos de estudo na universidade e os tempos de comunidade indígena ou do campo, onde atuam como docentes nas Escolas Indígenas e nas Escolas do Campo, ocorram de forma intercalada. A pedagogia da alternância possibilita que os acadêmicos exercitem a práxis por meio do contato com as contradições reais das escolas, dos processos educativos e das comunidades. Assim, a pedagogia nasceu da necessidade e da possibilidade de formação que permitisse ao jovem indígena e do campo continuar seus estudos sem ter que abandonar a sua comunidade. Ao ouvir os egressos sobre a forma de oferta dos cursos, esses ressaltam o seguinte:

A maioria dos jovens querem fazer o curso, mas por falta de ajuda ou porque às vezes não falam bem o português. Isso é uma das maiores dificuldades encontradas, mais mesmo assim estão se arriscando. Às vezes a mãe tem medo de que o filho sai da aldeia pra estudar longe, tem problemas com o preconceito enfrentado na sociedade em que vivemos. É um sonho nosso enquanto acadêmicos indígenas estudar na UFFS, agora temos o polo da Unicentro. A maioria dos jovens quer estudar o curso de educação do campo mais às vezes não conseguem por causa das famílias, porque não conseguem ficar longe das famílias e dos seus costumes porque aqui em Rio das Cobras ainda se preserva a cultura, a língua, as comidas típicas, que sentimos muita falta quando estamos na universidade. (Denilta, 21/10/2022)

O enfoque para a organização metodológica alternante garante, aos povos indígenas e do campo, os seus direitos de vivenciar processos educativos a partir das

particularidades de sua cultura, sem abandonar sua língua, mantendo o contato com o núcleo familiar extremamente importante para integridade desses acadêmicos indígenas. Neste sentido, a LEDOC tem conseguido, através da pedagogia da alternância, aproximar a educação dos processos educativos que ocorrem na escola. A educação do campo trabalhada nos cursos, ao incorporar elementos como a realidade, a dimensão da cultura e da história, e perpassa por questões estratégicas da educação escolar indígena como o debate sobre o papel da escola e dos professores dentro das comunidades indígenas. Esse debate se materializa nos estágios curriculares supervisionados, nos trabalhos de conclusão de curso, nos projetos de extensão e ensino, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica. Essas ações são desenvolvidas buscando uma formação que responda às expectativas das comunidades relativamente à formação escolar de suas crianças, jovens e adultos.

Muitos indígenas não sabiam o que era a Educação do Campo, mesmo assim tomaram a coragem de ingressar no curso, com seus sonhos de serem professores, trabalhar em suas comunidades. A educação do campo foi um objetivo e realização de sonhos de várias indígenas aqui na terra indígena Rio das Cobras, muitas pessoas realizaram o sonho de ser professor ou professora graças a Uffs, as disciplinas curriculares trazem muitas questões indígenas que na maioria das vezes o professor não indígena foge dos assuntos, e hoje em dia percebe se que as professoras formadas pela Educação do Campo conseguem chegar a questões importantes para a comunidade. (Denilta, 21/10/2022).

Outro elemento da organização pedagógica dos cursos é a interdisciplinaridade. A organização por área do conhecimento, além de possibilitar os egressos indígenas atuarem como docentes de forma interdisciplinar, permite a estruturação das aulas e do conhecimento de forma integrada. Assim, a dimensão da ciência e do conhecimento popular são abordados com maior sentido e significado para as comunidades indígenas. Esse tem sido um princípio que parte da compreensão que não há uma sobreposição de saberes e que todos são fundamentais para a formação humana.

Cabe mencionar que, ao longo do tempo, a maioria das escolas indígenas teve como professores não indígenas. Esses docentes desconhecem a língua, a cultura, os usos e costumes dos povos. Assim, esse curso é fundamental pela necessidade de os indígenas concluírem um curso superior e assumir a docência e direção escolar, ocupando um lugar estratégico junto ao ensino e à aprendizagem das crianças, jovens e adultos em suas aldeias.

Além disso, os estudantes consideram que

[...] hoje na quarta fase, vejo que o curso me representa e me beneficia muito, pois a interdisciplinaridade nos leva a conhecimentos muitos ricos e que são úteis e construtivos para mim e para minha comunidade. É onde eu posso desenvolver todos esses os conhecimentos e saberes de forma conscientizadora, e com intuito de incentivar ainda mais os jovens a não desistirem de seus estudos. (Rose, 20/10/2022)

A preocupação com o conhecimento e com a devolutiva para a comunidade é uma constante entre os estudantes indígenas. Isso aparece constantemente nas preocupações dos estudantes. Além disso, há uma compreensão e o compromisso de que o conhecimento precisa servir ao coletivo e à resolução de problemas comunitários, como percebido na síntese do estudante Joel, quando diz:

O curso da Educação do Campo representa o resgate e o fortalecimento dos conhecimentos culturais dos povos indígenas. A educação do campo abre caminhos e mostra por onde buscar uma compreensão diferente de nossa cultura. Percebo que isso não fortalece apenas o canto, as danças, nossas línguas, mas também nossa compreensão sobre as árvores, as perdas, as frutas, sobre a natureza. Os conhecimentos científicos, tudo que o aluno adquire na universidade, tudo é compartilhado com a comunidade, seja de forma direta e indireta, e isso tem fortalecido as comunidades. Isso porque um aluno que se forma no curso, o conhecimento que ele adquire, não é para pensar em termos individuais, mas o que aprendeu é para ser compartilhado com o coletivo nas aldeias. (Joel Karai, 20/10/2022)

A entrada dos povos indígenas na universidade e a relação com a educação do campo têm colocado uma série de desafios para a universidade, que são percebidas e assumidas pelo conjunto dos estudantes, sobretudo pelos indígenas e suas comunidades.

Entre os desafios está a incorporação de dimensões importantes da cultura, da língua e dos conhecimentos indígenas pela universidade e pela própria educação do campo, que precisa ampliar o entendimento para captar esses elementos no âmbito da própria luta por educação e por escola a partir da dinâmica das terras indígenas.

A percepção dos estudantes e das comunidades demarca posições e expectativas em relação à formação superior, ao mesmo tempo que explicitam as contradições em relação à permanência dos estudantes nos cursos.

A comunidade vê a universidade como uma instituição geradora de conhecimento, e cria toda uma expectativa em cima dos acadêmicos indígenas, esperam que irão retornar para suas áreas indígenas cheios de coisas novas e transformadoras. Na comunidade o acadêmico é visto como uma pessoa diferente em qualquer cargo que ocupar quer na educação na saúde na agricultura ou em outros. Mas como o indígena encontra a Universidade? Em alguns casos como é o caso de Erechim, Universidade Federal Fronteira Sul, Campus Erechim, não temos casa do estudante, não temos atendimento especial as mães indígenas que levam seus filhos consigo, não temos alimentação (para crianças), não temos nem um tipo de auxílio fixo da

universidade para transporte e pernoites em hotel. Daí toda aquela expectativa criada sobre o acadêmico vai de água a baixo [...]. (Nemias Núnc-Nfôonro, 21/10/2022)

Os desafios colocados no conjunto das reflexões apresentadas para a universidade estão no âmbito da política educacional da formação docente para atuar nas comunidades camponesas e nas comunidades indígenas. A instituição, embora avance na perspectiva pedagógica e na concepção político-pedagógica, pouco consegue mudar a estrutura e garantir o mínimo necessário à formação que assegure condições mínimas de permanência com segurança e tranquilidade.

O coletivo dos cursos de educação do campo tem sido esse aporte, na medida que buscam esse diálogo com os povos e suas comunidades. Também tem sido um espaço de integração e intercâmbio de diferentes culturas camponesas, o que é possibilitado pelas relações, pelas amizades. Isso é o que destaca uma acadêmica guarani que diz que conheceu um pouco o mundo dos *juruas* (não indígenas) e que, embora estivesse decidida desistir do curso, mesmo tendo dificuldades, com o apoio dos professores, dos colegas e da família, continuou. Segundo ela, o curso abriu portas para estudar no ensino superior. Ao terminar o curso, a jovem pretende dar continuidade aos trabalhos que realiza junto à comunidade guarani *Mbya* que admira e, assim, cada vez buscar mais saberes e conhecimentos para ajudar a comunidade. Ela é a primeira acadêmica indígena guarani *Mbya* da *tekoa* (aldeia).

Para Nemias Núnc-Nfôonro,

[...] a universidade como um caminho a ser trilhado por nós indígenas, o pouco conhecimento sobre nossos direitos aprendemos lá e a busca pelo que ainda não sabemos tem que ser na universidade. Certamente um dia teremos todos nossos direitos reconhecidos. (Nemias Núnc-Nfôonro, 21/10/2022)

Ao longo das entrevistas, os estudantes indígenas demonstram terem escolhido o curso superior para se apropriar do conhecimento e também do acolhimento que o curso oferece. Afinal, embora haja dificuldades, o processo formativo e as relações proporcionadas entre o coletivo de estudantes e professores têm possibilitado obter acesso à formação para atuarem nas escolas indígenas onde moram e poder ensinar o que sabem de sua cultura e o que aprenderam na universidade. Também têm possibilitado conhecer as leis, a fim de utilizá-las como instrumento de defesa dos direitos da sua comunidade.

2. O viés de classe na educação do campo e a interface com os povos indígenas

Considerando esta materialidade que originou a educação do campo, tem-se presente na concepção um viés de classe e um embrião que se manifesta em forma de tensão, à medida que a luta explicita uma dívida histórica em termos de educação/escolarização às populações do campo, negligenciadas historicamente. Avanços, recuos, conquistas, lutas, mais que mudanças substantivas, tem-se presente uma certa produção da experiência humana, a qual passa a apreender o caráter potencializador da educação, como concepção de produção humana presente no materialismo histórico-dialético.

Compreender que as relações de classe se expressam de formas diversas e se estabelecem na medida em que provocam a erosão de outras formas hegemônicas passa a ser fundamental, quando a proposta é a conceituação da educação do campo. Thompson (1981; 1987a; 1987b) percebe que são as necessidades, os antagonismos presentes na vida das pessoas, os provocadores da produção da experiência. E esses “[...] *tratam* essa experiência em sua consciência e sua cultura. Só depois, muitas vezes por conta de uma inserção de classe, é que agirão *sobre sua situação determinada*” (THOMPSON, 1981, p. 182). A experiência do camponês, por exemplo, ou de um já desgarrado da terra, confrontada com sua condição de sem-terra, desnuda a perspectiva de classe, pois ocorre a “[...] junção entre estrutura e processo, entre as determinações objetivas do ser social e a possibilidade do agir e da intervenção humanos” (THOMPSON, 1981, p. 225-226).

A classe operária foi um acontecimento, alheio à vontade de muitos, os quais iam se constituindo em experiência e, assim, “se fez” classe, e se fez porque havia uma materialidade presente. São relações concretas, reais, sejam históricas, sejam econômicas, sociais, culturais ou políticas. “Não podemos ter amor sem amantes, nem submissão sem senhores rurais e camponeses. A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas) sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens, cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) aos seus” (THOMPSON, 1987a, p. 10). Utilizando ainda a compreensão thompsoniana da experiência humana, diz-se que de modo intencional um olhar sobre a história é produzido, trazendo presente aqueles que não fizeram a história: “[...] estou tentando resgatar o pobre tecelão das malhas, o meeiro, o luddita, o tecelão do ‘obsoleto’ tear manual, o artesão utópico [...]” (THOMPSON, 1987a, p. 13). E dá sequência,

mostrando que em suas formas de viver e entender o mundo, em sua experiência, fazem a síntese possível.

Os sujeitos que passam a integrar a educação do campo, em especial às LEDOCs, em parte são indígenas. Eles poderiam se protagonizar, como aponta Thompson (1987a), numa perspectiva cultural, parte de uma experiência que se desnuda na perspectiva da resistência? Seriam “vanguardas” da classe subalterna? Compreendemos que estes sujeitos se agregam em torno de uma proposta de resistência a partir de suas necessidades locais, o que os leva a elaborar intervenções em suas formas de organizar a vida e o contexto em que vivem suas comunidades, tendo a terra como matriz cultural. São, porém, homens e mulheres que possuem outra identidade histórica, diferentemente dos interesses da classe trabalhadora em sua perspectiva apresentada pelas relações de produção.

Dessa forma, é necessário se debruçar sobre uma prática em andamento, que vem demonstrando ser possível gerir algum nível de consciência a partir dos sujeitos concretos, imprimindo mobilização e capacidade organizativa neste entorno. Nisso, a produção da experiência passa a ser uma importante categoria de análise e o que permite dar movimento à discussão das propostas em torno da educação do campo, bem como considera central para proceder a uma leitura sobre a trajetória produzida nestas três décadas em termos de educação do campo e a experiências das licenciaturas nesta área.

Nessa perspectiva, apontam-se o surgimento da discussão do projeto histórico da classe popular e o papel crucial da educação como um ingrediente capaz de produzir sujeitos de uma cultura no devir de algo que ainda não é, mas que pode vir a ser “com forte dimensão de projeto” (CALDART, 2004, p. 93-94) a favor da classe trabalhadora empobrecida e que se contrapõe ao projeto de fortalecimento do capital. “Nisso, pode-se dizer que é o ser humano que se produz a si mesmo, e é ao mesmo tempo produto e construtor da história; formado pela sociedade e formador da sociedade: sujeito de práxis” (CALDART, 2004, p. 93-94).

Pode-se dizer que a educação do campo, à medida que apreende os antagonismos e contradições existentes no contexto, articulando o processo educacional às lutas por uma nova forma de vida neste espaço, torna-se portadora de futuro (DALMAGRO, 2008) e, junto as demais bandeiras de luta, passa a pedagogizar o campo, produzindo contra-hegemonia que precisa de articulação com os diferentes sujeitos, rumo à necessária transformação.

Nessa discussão, Gramsci (2011) contribui para a compreensão do processo histórico gerador de mudanças e demonstra um importante aspecto em relação à dominação hegemônica. Na profundidade de sua tese, mostra que a força do sistema não reside apenas no poder coercitivo, na violência, mas também na incorporação por parte da classe subalterna, do conjunto de crenças, valores e ideias da ideologia dominante, consumindo-as e difundindo-as como se fossem suas e ao seu favor. De outro lado, pode-se depreender que o conceito de contra-hegemonia, tratando-se de mudanças, acontece no reverso, quando algumas ações correm e enfraquecem as forças dominantes, gerando consciência e, nisso, há sempre uma dimensão pedagógica. O autor faz uma convocatória aos subalternos: “É preferível ‘pensar’ sem disso ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional [ou] elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira consciente e crítica?” (GRAMSCI, 2011, p. 93-94).

Entretanto, é o pensamento marxista que elucida a questão, pois “[...] uma revolução política é uma revolução parcial e é parcial exatamente porque uma parte da sociedade civil se emancipa e se coloca como representante dos interesses gerais, quando na verdade está a postular a sua supremacia geral” (DEL ROLO, 2015, p. 88). Emerge, assim, a necessidade de mais força articulada. É por isso que, no debate crítico sobre o Estado, indica-se uma análise sobre a postura de manutenção do *status quo* da escola, em que o Estado é o mantenedor.

Neste viés, retoma-se a dimensão da radicalidade da concepção de educação na perspectiva da formação humana presente em escritos marxistas, aquela que assume por objetivo mais amplo a fundação de uma nova sociedade. Em diálogo com essa proposição, urge a necessidade do avanço da consciência, a qual deve difundir-se na sociedade para que se possa, ao longo do condicionamento histórico, produzir outra consciência, a que se coloca a serviço dos subalternos. Para estes, “[...] sem a mobilização das grandes massas, não pode haver esperança de sucesso contra a disparidade esmagadora favorável ao capital” (MÉZÁROS, 2002, p. 313).

Munidos destes pressupostos, importa perceber a dialeticidade imbricada de luta, resistência, experiências humanas, organização, consciência, racionalidades, especificidades, universalidade em termos de direitos e que levam os movimentos sociais alçar novos voos: “Ocupar as cercas do saber” – ocupar a universidade, incidir na produção do saber, que historicamente foi eurocêntrica, a qual evidencia o caráter histórico das instituições de ensino superior.

Passa-se a escancarar uma dívida histórica em termos de educação/escolarização das populações do campo, requerendo o reconhecimento do campo em suas necessidades e a disparidade em termos de direitos, políticas públicas e especificidades numa demanda negligenciada historicamente. Avanços, recuos, conquistas, lutas, limites em termos de produção de conhecimento na experiência humana que passa a apreender a correlações de força e deve se constituir como fonte de pesquisa para os cursos de formação de professores: as licenciaturas em educação do campo.

Nisso está presente a necessidade de formação docente que acompanha esse embate. Estão imbricados a essa a luta pela política pública o direito, a consciência, a historicidade, características definidoras de concepções do ser humano em sua existência. De outro lado, o ressituar da função social da universidade na contemporaneidade, que tem sido elucidada por Leher (2020). Concorde-se com o autor, que é necessário perceber qual deve ser a função social da universidade no tempo histórico presente, destacando que, no contexto atual do capitalismo dependente, atua sobre a universidade e esta não pode se manter nos marcos teóricos conceituais do passado.

Nesse sentido, não podemos esquecer a participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, atores na construção, forjando os avanços das políticas. Essa é uma das primeiras constatações que revela o *Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018*, prefaciado por Arroyo (2020, p. 12), que afirma: “Os Movimentos Sociais são os educadores mais marcantes da sociedade”. Em sua elaboração, o pesquisador traz a representação do “educador em si como movimento” (ARROYO, 2020, p. 12). Esse elemento é importante, pois também são imprimidos

[...] questões radicais para o pensamento pedagógico: reconhecer que os trabalhadores dos campos são sujeitos de sua própria educação, formação humana, política, social, ética, identitária. A conquista, para ser legítima leva a experiência e superar a visão tradicional de ver os povos do campo, os trabalhadores como meros destinatários de políticas elementaríssimas de rudimentos de escolarização. Superar vê-los atolados na ignorância, no analfabetismo, na carência de hábitos, valores de trabalho; carentes de saberes da produção da terra; carentes de consciência social, política, cidadã, logo a ser conscientizados. (ARROYO, 2020 p. 12)

O *Dossiê educação do campo* (SANTOS, 2020) demonstra a necessidade de recontar a história dos sujeitos do campo vista como dádivas, supletivas, compassivas, reconstruindo a história, tendo os povos do campo como sujeitos políticos e das políticas. Seu texto traz nuances de como movimentar a pedagogia reafirmando a educação pela

memória histórica, que se enraíza no passado e se radicaliza no presente, trazendo à baila outros sentidos e suas epistemologias.

3. O lugar do conhecimento indígena e os paradigmas epistemológicos dominantes

Ao ocupar o contexto universitário e a estrutura acadêmica, esses sujeitos desvelam a necessidade de avançar em paradigmas epistemológicos e metodológicos. Precisam ser feitas indagações quanto aos referenciais teóricos que podem lançar luz às práticas educativas para com estes sujeitos. Precisamos nos perguntar: de que teoria da ação necessitamos para dar conta da aprendizagem e dos anseios desses novos sujeitos? Que tipos de percepções podem ser aproximadas com vistas a compreender seus anseios, necessidades de conhecimentos e visões de mundo? Seguiremos nos indagando acerca destas questões em busca de não silenciá-las pelas concepções dominantes, eurocêtricas, chamadas universais, as quais minimizam outras formas de saberes, outras cosmovisões. Precisamos lidar com o problema da narrativa dominante e suas correntes positivistas que, ao mesmo tempo, dominam a teoria e buscam historiar todas concepções de mundo, silenciando-as.

Nesse sentido, ao discutirem a desvalorização da cultura e do conhecimento dos povos nativos nos contextos científicos, Ferreira e Zitzoski (2017, p. 6) destacam que “ao conquistar, fortalece-se a ciência moderna e a caracteriza como o meio de acesso às verdades ou o meio de como se dá o conhecimento científico”. Ou seja, torna-se o conhecimento presente dos povos indígenas, porém em nome da ciência, deixam-se eles de lado introduzindo a cultura e o conhecimento chamado universal. Os autores também salientam a imposição de um pensamento dominante, fazendo com que outros saberes sejam silenciados.

Gonçalves e Mello (2009) assim escrevem:

A educação indígena se caracteriza pelos processos tradicionais de aprendizagem e aquisição dos saberes peculiares de cada etnia, esse conhecimento é transmitido de forma oral no dia-a-dia, nos rituais e nos mitos. Museus e Associações Culturais Indígenas têm realizado um trabalho permanente de divulgação da arte e da cultura, contribuindo para preservar as tradições e as diversidades como veículos de afirmação de cada etnia. (GONÇALVES; MELLO, 2009, p. 2)

Para a formação docente, temos por desafios o obstáculo da dificuldade do distanciamento da educação indígena e a educação escolar indígena, ou seja, a educação

formal, ofertada ao povo indígena que por muitas vezes têm se resumido a uma padronização que chamamos de educação rural, a qual reproduz ainda o modelo de educação urbanocêntrico. Segundo Ferreira e Zitkoski (2017), para que haja uma valorização cultural e o reforço da identidade indígena na educação formal, faz-se necessário construir um currículo articulado e contextualizado com a realidade desses povos.

Nesse sentido, compreende-se que o saber popular constitui-se de um conjunto de aprendizados produzidos ao longo da história, que são formulados na própria dinâmica da vida, permitindo a subsistência da humanidade. Concorde-se com Souza (2007, p. 73), quando diz: “O saber é, pois, uma cosmovisão que garante a cada um de nós, além da capacidade de agir tecnicamente, a condição que busca assegurar a marcha e permanecer justo em todo instante e dono absoluto de si mesmo”. Assim, faz parte do processo de formação de identidades coletivas e é produzido na relação interativa com o mundo.

Considera-se ainda “O Saber enquanto totalidade orgânica de compreensão, explicação, interpretação e de identificação de possibilidades da realidade e instrumento de sua transformação, é capaz de constituir sujeitos individuais e coletivos” (SOUZA, 2007, p. 73). E, por ser orgânico, é sempre possível, sendo capaz de produzir uma nova síntese cultural: “[...] a construção de significados integradores da visão de um determinado sujeito individual/ou social e de instrumentos para sua ação” (SOUZA, 2007, p. 72). Concordando com o autor, destacamos que esta relação pode se tornar ainda mais fecunda quando assume os princípios da práxis presente na educação popular, o que significa a confrontação dos aspectos sistematizados (teoria) com as vivências (prática), na dialeticidade do movimento capaz de produzir o apreender as representações presentes, com a participação legítima dos próprios sujeitos. Assim, o confronto de epistemologias, conhecimentos, saberes, pode ser a ferramenta necessária “[...] na busca da solução dos problemas vividos, num embate que permite construir uma compreensão que pode garantir a transcendência da ação coletiva” (SOUZA, 2007, p. 76).

Sabemos de todo esse processo, desigual e acidentado que acarretou, ao longo de toda história desde a colonização, perspectivas e parâmetros cognitivos que outorgam sentidos a uma experiência material e intersubjetiva do imaginário e do universo, um traço comum aos dominadores com viés imperialista e colonial, o etnocentrismo.

CONCLUSÃO

Cada vez mais, constata-se a ocorrência de uma aproximação da educação do campo à educação indígena, protagonizando um viés de fortalecimento da resistência. Os cursos de licenciatura em educação do campo, pela modalidade curricular organizada em forma alternância, viabilizam o acesso e a permanência desses sujeitos. Eles abrem caminhos para a formação superior dos povos indígenas, porém há ainda muito a ser feito em termos de construção de uma pedagogia que realmente dialogue com os anseios e atenda a consciência social desses sujeitos.

O caminho trilhado até aqui representa um passo nesta caminhada, mas muito ainda há que avançar em nível político-pedagógico e estrutural para que, de fato, a comunidade indígena seja atendida em suas especificidades. A integração com as comunidades e o fortalecimento dos territórios podem ser peças-chave para prosseguir. Outro elemento central é a formação continuada e integrada ao debate comunitário de fortalecimento de estratégias que permitam às crianças e aos jovens se desenvolverem enquanto sujeitos capazes de contribuir com as suas comunidades, para que essas tenham soberania, dignidade e autonomia nas escolhas para seu povo.

Porém, se as mais de duas décadas de lutas por uma educação do campo permitiram democratizar o ensino superior, temos ainda o grande desafio de superar o antagonismo e convergir para a construção de novos sentidos, novas relações, onde possamos também nos colocar no movimento da reinvenção pedagógica. O desenvolvimento embrionário que fizemos antes da educação campo, em espaços informais de educação popular, gestando experiências como a pedagogia da alternância, nos levam a perceber caminhos que parecem que estavam mais claros juntos aos pensadores que foram dando curso às demandas que vinham dos espaços e abrindo brechas nas políticas públicas. Ou seja, se os cursos de licenciaturas estão acolhendo novas demandas como seus públicos, então a prática nos obriga a buscar convergências e, por vezes, contrastes teóricos para deixar cada vez mais clara nossa intencionalidade de coerência em nossa prática pedagógica.

Com este diálogo, como mediadores de experiências formativas dos cursos de licenciatura em educação do campo que somos, desejamos reafirmar a necessária relação dialética e pedagógica e nos colocar como aprendentes para que possamos nos permitir absorver as ricas experiências que nos circundam. Apropriados dos princípios da pedagogia da alternância, permitir que o diálogo se torne fertilizado pelo movimento do

real e que possibilite desconstruir seguranças em nossos conhecimentos encastelados torna-se transmissivo, fragmentado, visualizando propostas mais totalizadoras. Queremos ir ao encontro do conhecimento social, no diálogo com outras epistemologias. A experiência já nos mostra que encontraremos uma fonte inesgotável de saberes, cuja ação primeira será a produção da ética freireana que ocorre pelo empoderamento dos sujeitos da experiência feita, por meio do direito ao conhecimento e à leitura desconstrutora do pensamento eurocêntrico, que outorga a certeza de que o conhecimento não é exclusivo dos círculos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Prefácio. *In*: SANTOS, C. A. do *et al.* (Org.). **Dossiê educação do campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora de Brasília, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual**. 2015. Disponível em: <https://seminarionacionallecampo2015.wordpress.com>. Acesso em: 3 out. 2022.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: declaração 2002. *In*: KOLLING, E.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. (Org.). **Educação do campo**: identidades e políticas públicas. São Paulo: ANCA – Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2000.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- DALMAGRO, S. L. 25 de Maio: vida e luta de uma Escola do Campo. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, ano 3, n. 8, p. 13-40, nov. 2008.
- DEL ROLO, M. **A natureza como uma relação humana, uma categoria histórica**. [Artigo que retoma algumas ideias desenvolvidas na tese de doutorado: “*Ocupando os latifúndios do saber: subsídios para o ensino da ciência na perspectiva politécnica da educação*”. 2012. Tese de Doutorado. (Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- FERREIRA, W. A.; ZITKOSKI, J. J. Educação escolar indígena na perspectiva da educação popular: em defesa da pedagogia cosmo-antropológica. Universidade Federal

do Rio Grande - FURG. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 4-20, 2017.

GONÇALVES, E.; MELLO, F. **Educação indígena**: curso de formação de docentes para educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal do Colégio Estadual Wolff Klabin, ensino fundamental, médio, normal e profissional, em Telêmaco Borba-PR, 2009. Disponível <https://docplayer.com.br/7335691-Educacao-indigena-introducao.html> . Acesso: 20/10/2022.

GRAMSCI, A. **O rissorgimento**: Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (Cadernos do Cárcere, v. 5)

LEHER, R. **“Vouchers” educacionais**: encontro de fundamentalismos na ofensiva contra a escola pública. Disponível em: <https://souciencia.unifesp.br/destaques/universidade-em-pauta/auxilio-brasil-institui-os-vouchers-escolares-para-destruir-a-educacao-basica-publica>. Acesso: 03/11/2022.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo/Campinas: Boitempo; Unicamp, 2002.

MOLINA, M. C.; MOURÃO, L. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, C. A. do *et al.* (Org.). **Dossiê educação do campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora de Brasília, 2020.

SOUZA, J. F. **E a educação popular**: Quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: NUPEP/UFPE, Bagaço, 2007.

UFFS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional/planos-anteriores/pdi-2019-2023. Acesso em 05/11/2022.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser: Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa I**: a Árvore da Liberdade. Trad. Denise Bootmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. (Coleção Oficinas da História, v. 1).

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa II**: a árvore da liberdade. Trad. Denise Bootmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. (Coleção Oficinas da História, v. 2)

EDUCAÇÃO PARA CAMPONESES: A EXPERIÊNCIA DA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE ENFERMAGEM COM ÊNFASE EM SAÚDE PÚBLICA NA UNIOESTE – CAMPUS FOZ DO IGUAÇU

Eliane Pinto de Góes
Gicelle Galvan Machineski
Claudia Gallert

INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano, independente do lugar onde se vive. Fundamentados nessa perspectiva, os camponeses buscam a legitimação desse direito há décadas. Esse esforço envolve não só a luta pela terra por meio das ocupações e dos processos de mobilização, mas também pela conquista de políticas públicas, especialmente da educação.

Paula e Chelotti (2020, p. 292) destacam que “a luta pela educação caminhou junto à luta por terra, tendo a compreensão de que para além de garantir o direito à terra, é preciso garantir a permanência nela. Portanto, é fundamental assumir um compromisso de ir ao encontro de uma educação pública, acessível e comprometida com os povos do campo”. No mesmo sentido, Molina, Santos e Brito (2020, p. 4) ressaltam que “os camponeses organizados e em luta buscam, no acesso ao conhecimento, novas ferramentas de resistência”. Portanto, a educação do campo materializou-se com a compreensão de que a educação é fundamental para o desenvolvimento dos territórios onde o campesinato se encontra.

Com um histórico de mais de 24 anos de luta e de auto-organização camponesa, a educação do campo representa importante conquista no âmbito das políticas públicas, com produção de conhecimento científico político-pedagógico, articulando práticas formativas que perpassam os diferentes níveis da educação brasileira, que vão desde a educação básica até a pós-graduação, em todas as regiões do Brasil (MACIEL; CAMACHO, 2020). Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019) descrevem brevemente esse processo. Segundo as autoras:

A educação do campo consiste num conjunto de práticas, princípios e políticas que vêm sendo formuladas desde o fim dos anos 1990 por sujeitos envolvidos na construção de um projeto de escola articulado a um [projeto] de campo e de sociedade. As organizações coletivas dos povos camponeses foram os principais construtores dessa proposta, tendo em vista que partiu deles a mobilização e a criação do que acabou sendo denominado de Movimento da

Educação do Campo. Nessa trajetória, foram elaboradas políticas, instauradas práticas educativas em diferentes níveis e modalidades de ensino, desenvolvidos centenas de projetos, e, paralelamente a essa variada gama de ações, foi constituído um consistente processo de produção de conhecimento em todas as regiões do país (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019, p. 3).

Vale ressaltar que, atualmente, a educação do campo envolve uma diversidade de sujeitos, além dos camponeses. Mônica Castagna Molina, em entrevista para Maciel e Camacho (2020), enfatiza que a educação do campo, hoje, “é também a Educação da floresta, das águas e das gezeiras, dos cerratenses, é das comunidades de fundo de pasto, dos quilombolas, enfim, de uma imensa diversidade de sujeitos que ocupam a Educação do Campo” (MACIEL; CAMACHO, 2020, p. 273). No mesmo sentido, Fernandes e Tarlau (2017) assinalam a expansão da educação do campo para os territórios quilombolas, comunidades tradicionais, Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS), Florestas Nacionais (FLONA) e Reservas Extrativistas (RESEX) entre outras comunidades camponesas.

É nesse contexto que foi implantado o Curso de Enfermagem com Ênfase em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Campus Foz do Iguaçu, com início das aulas em 2022, sendo o primeiro curso na área da saúde em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) em todo o Brasil (MST, 2022)³⁹.

O presente ensaio é um relato de experiência que trata da implantação desse curso, partindo das demandas dos movimentos sociais do campo, através do Pronera, passando pelos debates e processo de aprovação interna nas instâncias da universidade, pela autorização pelos órgãos competentes, até a sua materialização.

Para contextualizar o relato de experiência, dedicamos a primeira parte deste texto para trazer alguns apontamentos acerca da constituição, dos princípios e dos desafios atuais da educação do campo no Brasil, principalmente, no que se refere à sua interface

³⁹ Embora tenhamos encontrado referências a cursos superiores de enfermagem ofertados pelo Pronera em alguns textos como em Molina, Martins e Antunes-Rocha (2021), não localizamos dados ou produções sobre tais cursos. Assim como também não localizamos dados que indiquem a oferta de tais cursos nos relatórios das I e II Pesquisas Nacionais sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA), disponíveis em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/pnera_2004_sinopse_e_statistica_da_pesquisa_nacional_da_educacao_na_reforma_agraria.pdf e <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7520>. No entanto, o II Pnera indica a oferta de Cursos Técnicos em Enfermagem ofertados pelo Pronera. O que nos leva a compreender que o Curso em Enfermagem com Ênfase em Saúde Pública ofertado pela Unioeste abordado no presente texto é o primeiro curso superior da área da saúde ofertado em parceria com o Pronera, como indicado no site do MST.

com o ensino superior, elaborados a partir de autores de referência na área, a fim de contextualizar a conjuntura em que se deu o processo de implantação do curso em tela.

Na segunda parte, abordamos algumas contribuições de Paulo Freire para a educação do campo e para a formação em saúde, a partir de publicações sobre o tema. Para, a partir disso, tratar da implantação do Curso de Enfermagem com Ênfase em Saúde Pública na Unioeste - Campus Foz do Iguaçu e, por fim, trazemos algumas considerações finais.

1. Constituição, características, implantação e atuais desafios da educação do campo

O silenciamento, o esquecimento, a exclusão e a negação de direitos aos povos do campo históricos no Brasil deram origem à luta pela Educação do Campo, que vem se consolidando nas duas últimas décadas como uma conquista da classe camponesa, conforme apontam Esmeraldo, Molina e Antunes-Rocha (2017) e Camacho (2017), e “como um paradigma construído para promover o desenvolvimento dos territórios camponeses” (FERNANDES; TARLAU, 2017, p. 546).

Principalmente a partir da década de 1990, os movimentos camponeses intensificaram suas lutas por um projeto de educação voltada para o desenvolvimento territorial das comunidades no campo e o fortalecimento do modo de vida camponês, construindo, inicialmente, o Movimento por uma Educação do Campo. Esse movimento aglutinou diversas organizações sociais e sindicais e teve, como resultado, a consolidação da educação do campo como uma modalidade da educação nacional, que, em 1998, deu origem ao Pronera (CAMACHO, 2017; ESMERALDO; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2017).

O protagonismo dos sujeitos do campo merece destaque nesse processo. É importante referir que tais sujeitos não estão isolados, mas organizados nos movimentos sociais, como afirma Mônica Castagna Molina, em entrevista para Maciel e Camacho (2020), enquanto sujeitos coletivos do campo: “nas Escolas Famílias Agrícolas, nas Casas Familiares Rurais, nos Sindicatos dos Trabalhadores através das federações dos trabalhadores rurais e da CONTAG, da sua associação nacional ou através do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra” (MACIEL; CAMACHO, 2020, p. 271).

Dessa forma, os camponeses reivindicam seu lugar no mundo e a primazia das narrativas de suas trajetórias a partir de uma luta incessante junto aos movimentos sociais e auto-organização (MACIEL; CAMACHO, 2020). Esmeraldo, Molina e Antunes-Rocha

(2017, p. 581) entendem que o “fortalecimento da identidade coletiva foi certamente a repercussão que integrou, deu sentido, ampliou, fortaleceu e criou condições de futuro para as populações camponesas” e que a “organização e a participação ativa foram, portanto, elementos necessários para o enfrentamento das contradições protagonizadas pelo sistema capitalista”.

Neste sentido, Paula e Chelotti (2020, p. 291) consideram que “cabe a esses sujeitos que buscam romper com o modelo de educação hegemônico assumirem o protagonismo dessa pedagogia, exigindo que sejam reconhecidos os princípios que os constituem”.

Camacho (2017) destaca a condição do campesinato enquanto única classe social que contém os meios de produção e a força de trabalho, elementos fundamentais para sua reprodução enquanto classe. Problema, portanto, a necessidade da educação do campo estar voltada para a reprodução do campesinato, ressaltando que “*sem camponeses não há Educação do Campo*” (CAMACHO, 2017, p. 657, grifos do autor).

Para Paula e Chelotti (2020, p. 291), “a Educação do Campo reforça um projeto de educação que seja capaz de pensar uma escola que corresponda à realidade camponesa, que faça sentido para seus alunos, que dê condições de reflexão sobre a vida no campo e que não dê como única alternativa aos filhos do campo irem para a cidade”.

A necessidade da educação do campo estar imbricada com a reprodução do campesinato, implica um posicionamento político contrário aos rumos que o capitalismo tem oferecido para as novas gerações de camponeses, que seria o deslocamento para a cidade na medida em que cedem suas terras para os grandes latifúndios, extinguindo, dessa forma, o próprio campesinato. Neste sentido, Camacho (2017) salienta que, embora a educação do campo tenha sua origem na luta pela permanência do campesinato no campo, a fim de garantir sua reprodução, ela foi apropriada pelo Estado e pelas grandes empresas e institutos de responsabilidade social, de forma que, atualmente, é possível identificar diferentes perspectivas de educação do campo em disputa.

Segundo o autor, essa disputa ocorre porque o campo é disputado entre dois modelos de desenvolvimento territorial: o agronegócio e a agricultura camponesa. Fernandes e Tarlau (2017, p. 550) explicam que capital e trabalho “disputam modelos de desenvolvimento no campo: o agronegócio como criação das corporações capitalistas e a agroecologia como (re)criação das organizações camponesas”.

Assim, existem práticas que se dizem da educação do campo, mas que “são reacionárias e rompem com o caráter revolucionário, essência da educação do campo, formando para a subalternidade ao capital ao invés de para a resistência política, cultural e econômica” (CAMACHO; 2017, p. 651). Segundo o autor, essas experiências têm reforçado a alienação no que se refere aos interesses de classe e destaca que, para ser considerada verdadeira, a educação do campo deve estar vinculada à luta dos movimentos socioterritoriais e à manutenção e reprodução do campesinato.

Os camponeses são sujeitos ativos do seu processo de reprodução; isto é, não estão, apenas, subdimensionados/passivos à lógica estrutural destruidora do modo de produção capitalista, principalmente, sob a forma moderna e bárbara do agronegócio. Logo, a Educação do Campo, construída juntamente com os movimentos socioterritoriais, passa a ser *produto* e *instrumento* de luta, pela/na terra, do campesinato contra a territorialização do capital no campo (CAMACHO, 2017, p. 658).

Neste sentido, Esmeraldo, Molina e Antunes-Rocha (2017, p. 583) reiteram que “a educação foi e é um campo de disputa para fazer valer a dinâmica econômica e política que interessa aos camponeses, indígenas e quilombolas. Estudar não deve ser uma ferramenta para sair do campo, e sim para fortalecer esses territórios de vida e de produção camponesa”. Para isso, Fernandes e Tarlau (2017) enfatizam que a educação do campo defende a indissociabilidade entre sujeito e território, por sua vez, Mônica Castagna Molina, em entrevista para Maciel e Camacho (2020), explica que a educação do campo é o entrelaçamento entre terra x trabalho x educação x identidade que produz as bases de uma educação camponesa libertadora.

Na mesma entrevista, Molina ressalta que “é necessário superar essa lógica [da sociedade capitalista] que destrói a humanidade, destrói a vida e os seres humanos, e a Educação do Campo tem como sua essência a defesa da vida, a defesa da valorização da vida de todos os sujeitos, da igualdade e da justiça social” (MACIEL; CAMACHO, 2020, p. 275). Portanto, a educação do campo é contra-hegemônica, porque busca superar os fundamentos que estruturam a lógica da sociedade capitalista, visando à emancipação humana e, conforme Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019), comprometida com a superação da exploração do trabalho e da natureza na perspectiva da acumulação capitalista. Segundo Frigotto (2008, p. 51), “a teoria se constitui em força material e a consciência crítica um elemento fundamental e imprescindível na luta pela transformação das relações sociais marcadas pela alienação e exclusão”.

Assim, a educação do campo constitui-se como campo de disputa por uma sociedade mais justa. Esmeraldo, Molina e Antunes-Rocha (2017, p. 581-582) explicam que não há como “pensar em mudar as condições materiais de vida do campesinato, que se expressavam historicamente em condições de opressão e de exploração, sem considerar a necessária organização política da classe trabalhadora para, em consciência, lutar por novas relações e projeto de sociedade”.

Portanto, na “disputa por uma educação transformadora foi necessário tratar das condições estruturais da sociedade e das contradições que produzem, determinam e reproduzem a opressão de uma classe sobre outra” (ESMERALDO; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2017, p. 581). Neste sentido, a educação do campo tem o compromisso de promover a autonomia dos sujeitos, de formar sujeitos críticos, que pensam no coletivo, contribuindo com a transformação social. Essa concepção de formação ancora-se na ideia da epistemologia da práxis. Formar sujeitos capazes de pensar criticamente sobre sua realidade, agir sobre ela para transformá-la.

Vale ressaltar a ponderação de Camacho (2017) ao destacar que essa perspectiva entende a educação como uma *condição* para a transformação da sociedade, mas não como a *solução* para todos os problemas, como é comum nos discursos educacionais comprometidos com a lógica capitalista. O autor explica que compreender a educação como uma condição para a transformação da sociedade remete compreendê-la na relação com as demais dimensões sociais, como a política, a economia, a cultura, o território. O que se diferencia da perspectiva que compreende a educação como uma solução, pois esta, por sua vez, tende a conceber a educação de forma separada das demais dimensões da sociedade para apresentá-la como uma panaceia para os problemas sociais.

Com base nesses e outros princípios, a educação do campo vem se constituindo no Brasil como uma importante política educacional que avança mais ou menos, conforme a aproximação ou distanciamento dos governos com os interesses do campesinato e do agronegócio.

Nesse percurso, algumas políticas foram implantadas voltadas para a educação do campo. Dentre elas, podemos destacar o Pronera, instituído em 1998, como resultado do primeiro Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), e vigente até hoje. Segundo Esmeraldo, Molina e Antunes-Rocha (2017), foi a primeira conquista do Movimento por uma Educação do Campo e iniciou suas atividades com a alfabetização de jovens e adultos, evoluindo para a oferta do ensino

fundamental e médio profissionalizante, para, na sequência, incorporar as demandas dos egressos desses cursos por educação superior e pós-graduação.

Outras políticas de destaque voltadas para a educação do campo que fortaleceram o Pronera foram a Residência Agrária, que, em seu segundo edital, teve a participação de mais de 37 universidades, o Programa Saberes da Terra e as licenciaturas em educação do campo, articuladas a partir de 2007 no Programa Nacional de Educação do Campo (PROCAMPO), desenvolvido por 43 universidades brasileiras (ESMERALDO; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2017; FERNANDES; TARLAU, 2020; MACIEL; CAMACHO, 2020; PAULA; CHELOTTI, 2020).

Vale ressaltar que as licenciaturas em educação do campo têm um papel fundamental na consolidação da modalidade, tanto na formação de profissionais para atuarem nas escolas do campo, como na produção de conhecimento na área e no próprio desenvolvimento da educação do campo. Atualmente, existem mais de 46 licenciaturas em Educação do Campo em todo o país, contando com mais de 600 educadores e cerca de 7000 educandos (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019).

Estudos com base nos dados levantados pela II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA), realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), entre 1998 e 2011, demonstram a amplitude da educação do campo naquele período. Foram ofertados cerca de 320 cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino médio e ensino superior; oferecidos por 82 instituições de ensino; em 880 municípios distribuídos em todas as unidades federativas brasileiras; com atuação de 38 organizações demandantes e 244 parcerias. Foram envolvidos 164.894 educandos (ESMERALDO; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2017; MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019; MACIEL; CAMACHO, 2020; PAULA; CHEROTTI, 2020).

Fernandes e Tarlau (2020) assinalam que, destes, foram ofertados 54 cursos superiores, envolvendo 3.323 educandos, sendo: 42 graduações, envolvendo 2.635 educandos; seis especializações, envolvendo 373 educandos; e seis residências agrárias que envolveram 315 educandos. Na pós-graduação podemos destacar programas específicos em educação do campo e desenvolvimento territorial, como o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e o Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

(UFRB); além de linhas de pesquisa em educação do campo em programas de mestrado e doutorado em várias universidades, como a UnB, por exemplo (FERNANDES; TARLAU, 2017; MACIEL; CAMACHO, 2020).

Esmeraldo, Molina e Antunes-Rocha (2017) analisaram os dados do II PNERA referentes à atuação do Pronera no Estado do Paraná e identificaram a oferta de 17 cursos naquele período, sendo de alfabetização e ensino fundamental para jovens e adultos, técnico em Agroecologia, graduação em Pedagogia do Campo e especialização em educação do campo e em agricultura familiar; formando 1.085 educandos.

Atualizando os dados do II PNERA, Molina, Santos e Brito (2020) destacam que, até 2018, o Pronera formou mais de 190 mil estudantes jovens e adultos da alfabetização à pós-graduação, em articulação com mais de cem instituições de ensino, universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, atuando em mais de mil municípios em todos os estados brasileiros. No que se refere ao ensino superior, as autoras apontam que foram ofertados 518 cursos, sendo 100 graduações e 89 pós-graduações, envolvendo 5.347 estudantes.

A produção de conhecimento na área da educação do campo também é destacada por Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019) que identificaram 285 grupos de pesquisa cadastrados no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), presentes em todas as regiões do país, envolvendo 127 instituições de ensino superior, sendo 120 públicas e sete privadas. As autoras também apontam a vasta produção científica sobre o tema, envolvendo diversas dissertações de mestrado, teses de doutorado, monografias, livros, capítulos de livros, coletâneas, artigos, vídeos, apostilas, textos, músicas, artigos, documentários.

No que se refere aos resultados qualitativos das ações do Pronera, Esmeraldo, Molina e Antunes-Rocha (2017), Fernandes e Tarlau (2017) e Paula e Chelotti (2020) ressaltam a melhoria do padrão de vida dos egressos dos cursos; o maior envolvimento da prática escolar com a realidade campesina; a ampliação da escolaridade dessa população mediante à ampliação do acesso aos níveis mais elevados de ensino, assim como das expectativas e de interesse com relação aos estudos; inserção profissional em atividades vinculadas aos assentamentos; adoção de práticas agroecológicas; produção de tecnologias; inserção sociopolítica nas comunidades, inovando e criando lideranças, cooperativas e associações de produtores; e o fortalecimento da identidade campesina.

Fernandes e Tarlau (2020, p. 557-558) enfatizam a importância do Pronera, afirmando que nenhuma “política educacional criou tantos cursos como o Pronera para a população camponesa em áreas de reforma agrária. Chegou no que outras políticas não chegaram, levando condições de acesso à educação em diversos níveis”.

No entanto, apesar dos significativos avanços da educação do campo para as comunidades envolvidas, Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019), Molina, Santos e Brito (2020) e Mônica Castagna Molina, em entrevista para Maciel e Camacho (2020), indicam os desafios enfrentados pela educação do campo atualmente. Dentre eles, podemos citar o retrocesso sofrido nos últimos anos nas principais políticas educacionais brasileiras, voltando-as para o tripé meritocracia-avaliação-padronização, colocando cada vez mais a educação a serviço do capital, portanto, contrapondo-se aos princípios da educação do campo.

As autoras apontam a preocupação com a gestão do governo federal 2019-2022 e suas características autoritárias e de negação da democracia como valor e, destacam as implicações de suas medidas para o âmbito da educação em geral e da educação do campo em particular, como o retrocesso com redução e até extinção de linhas de financiamento de políticas públicas como o Pronera. Segundo elas

O desmonte e a desconstrução das políticas para eliminar direitos sociais e políticos do povo se manifestam na atual desestruturação do Pronera. Sua natureza e seu modelo de gestão participativa envolvendo diretamente os sujeitos do Programa de Reforma Agrária se revelam um contrassenso do ponto de vista do novo sistema de normas instituído, devendo, portanto, ser eliminado, Senão eliminado, reduzido ao máximo nas suas condições objetivas de operacionalização (MOLINA; SANTOS; BRITO, 2020, p. 15).

Esses desafios têm, como plano de fundo, o embate entre os diferentes paradigmas que disputam hegemonia na educação do campo, descritos por Camacho (2017) como o Paradigma da Questão Agrária, vinculado às lutas pela permanência camponesa no campo, e o Paradigma da Capitalismo Agrário, vinculado à perspectiva da integração, via subalternidade, do agricultor ao capital.

Nesse contexto, as autoras apontam que as lutas no âmbito da educação do campo, no atual momento histórico, devem articular-se com as demais lutas populares por direitos sociais, pela garantia de educação pública e pela defesa da democracia, pois de forma isolada, o movimento pela educação do campo não terá conquistas significativas.

Diante das perspectivas e desafios para a educação do campo, o Curso de Enfermagem com Ênfase em Saúde Pública ofertado pela Unioeste é manifestação de

resistência e da persistência da luta pela educação do campo, por ter sido instituído em meio a esse cenário de retrocessos, e, ainda assim, ser o primeiro curso na área da saúde ofertado pelo Pronera, que marca a ampliação da atuação da educação do campo nessa esfera da vida humana.

Assim, antes de passarmos para o relato da experiência da implantação do curso, faremos alguns apontamentos sobre as contribuições de Paulo Freire para a educação do campo e para a formação em saúde, uma vez que tais concepções estiveram presentes na constituição e na oferta do Curso de Enfermagem com Ênfase em Saúde Pública, ofertado pela Unioeste.

2. Apontamento sobre as contribuições de Paulo Freire para a educação do campo e para a formação em saúde

Paulo Freire tem se constituído como importante aporte teórico e prático na educação do campo, desde seus primórdios. Paula e Barbosa (2021, p. 14) ressaltam que “os pressupostos freireanos se tornaram o alicerce das práticas educativas realizadas a partir da Educação do Campo, por mais que nem sempre esteja presente no cotidiano, o ideário de uma educação libertadora e crítica tem raízes em Paulo Freire”.

Maciel e Souza (2020) também destacam a relevância de Paulo Freire para essa modalidade de ensino. Conforme os autores, a “pedagogia freireana é uma das bases teóricas da concepção de educação do campo, principalmente no que diz respeito à relação entre teoria e prática, escola e comunidade, vem como à aproximação das escolas com os movimentos sociais” (MACIEL; SOUZA, 2020, p. 58).

Neste sentido, Maciel e Souza (2020, p. 59) compreendem que, a partir da pedagogia freireana, a educação possui dois desafios principais: “a) desvelar o mundo comprometendo-se com a sua transformação; b) transformar a sociedade para que a pedagogia deixe de ser do oprimido para ser um processo permanente de libertação”. Para alcançar tais desafios, os autores referem a importância dada por Paulo Freire à dialogicidade no processo de produção do conhecimento, em que a experiência concreta é fator imprescindível para estabelecer uma relação ação-reflexão sobre a realidade com vistas à sua transformação.

No que se refere à educação do campo, essa perspectiva materializa-se na prática da alternância (SINHORATTI, 2014; MACIEL; SOUZA, 2020; PAULA; BARBOSA, 2021; MOLINA; MARTINS; ANTUNES-ROCHA, 2021). Para Maciel e Souza (2020,

p. 59), a “alternância, assim como a teoria freireana, possibilitam o desenvolvimento de práticas sociais que visam a emancipação humana, a luta pela obtenção de direitos e de justiça social, na construção de uma educação na perspectiva omnilateral e no envolvimento dos sujeitos no processo educativo”.

De acordo com Sinhoratti (2014), Maciel e Souza (2020) e Molina, Martins e Antunes-Rocha (2021), a experiência brasileira com a formação em alternância apoia-se na concepção francesa, que se originou no início do século XX. A partir de 1969, foram implantadas as primeiras experiências com essa modalidade de ensino no Brasil, a princípio na educação informal, posteriormente, na educação básica e, por fim, no ensino superior; sempre com o objetivo de proporcionar acesso à educação para os trabalhadores do campo e seus filhos que tinham, no tempo escolar, uma barreira histórica.

Sinhoratti (2014) buscou relações entre a pedagogia da alternância e Paulo Freire e concluiu que, embora não tenha encontrado, em sua pesquisa, referências diretas a Paulo Freire e suas obras, é possível perceber a presença dos elementos discutidos pelo educador brasileiro na experiência brasileira com a formação em alternância, com destaque para a busca pela formação integral do estudante, visto como sujeito transformador da realidade, e para a dialogicidade entre teoria e prática, com ênfase na realidade do aluno.

Assim, a formação em alternância é organizada em dois momentos distintos, mas não desconexos, sendo complementares entre si. Trata-se do Tempo Escola e do Tempo Comunidade. O Tempo Escola é dedicado à apropriação de conhecimentos teóricos e práticos das atividades que serão desenvolvidas na comunidade. O Tempo Comunidade, principal característica da formação em alternância, é dedicado à aplicação desses conhecimentos, identificando problemas a serem resolvidos e para realização de pesquisas (SINHORATTI, 2014; MACIEL; SOUZA, 2020).

Maciel e Souza (2020, p. 57) afirmam que o Tempo Comunidade “tem uma conotação de continuidade e identidade com a história das comunidades onde [os estudantes] estão inseridos” e, no mesmo sentido, Molina, Martins e Antunes-Rocha (2021) descrevem que, com a implantação da formação em alternância no ensino superior, o termo Tempo Escola passou a ser denominado Tempo Universidade e entendem que a alternância entre eles fortalece a relação escola-família-comunidade-sociedade, sendo que, com “a integração desses diferentes tempos e espaços educativos, busca-se a superação das dicotomias teoria *versus* prática, abstrato *versus* concreto, conhecimentos escolares *versus* saberes tradicionais, formação *versus* produção e trabalho intelectual

versus trabalho manual” (MOLINA; MARTINS; ANTUNES-ROCHA, 2021, p. 11, grifos das autoras).

No mesmo sentido, Paula e Barbosa (2021, p. 9) defendem que, no ensino superior, essa “forma de organização oportuniza o acesso à universidade, sem deixar suas comunidades; ela parte dessa realidade como estratégia de apropriação de conhecimento mediante o diálogo entre o conhecimento científico, o conhecimento da experiência e a realidade concreta”.

Vale ressaltar que no decorrer da prática social, surgiram diferentes termos para a formação em alternância, como pedagogia da alternância, regime de alternância, alternância pedagógica e outros, aparentemente, similares. Molina, Martins e Antunes-Rocha (2021, p. 9) problematizam que as diferentes denominações podem “tanto ampliar o debate em termos conceituais e pedagógicos quanto levar a um esvaziamento do potencial político pedagógico da pedagogia da alternância como uma matriz com história, princípios e práticas específicas”. As autoras sugerem o uso do termo *formação em alternância* pois entendem que este “ancora-se nos princípios do protagonismo dos sujeitos e dos contextos, e no compromisso em construir um projeto de escola articulado com um projeto de campo e de sociedade” (MOLINA; MARTINS; ANTUNES-ROCHA, 2021, p. 11). Concordando com a autora, utilizaremos *formação em alternância*, a não ser onde for referência a autores que utilizam outros termos.

Portanto, articulando princípios da educação do campo, da formação em alternância e de Paulo Freire, podemos ressaltar o protagonismo dos sujeitos no processo de produção de conhecimento e a busca por uma educação científica articulada com a realidade desses sujeitos.

Neste sentido, Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019) afirmam que, no ensino superior, essa modalidade de educação apresenta um grande diferencial, em que a produção do conhecimento tem se materializado, também, por pesquisadores das universidades e professores, mas, principalmente, pelos próprios sujeitos camponeses, que a partir de suas lutas e conquista dessas políticas públicas, inserem-se na educação superior e transformam-se em pesquisadores da sua própria realidade, podendo narrar suas experiências, através da sua vivência, associando o conhecimento científico com os saberes populares.

Paula e Barbosa (2020) ponderam que a formação em alternância possibilita ao educando perceber sua inserção na sua comunidade, vislumbrando o ambiente em que

está inserido. Para os autores, dessa forma, docentes e estudantes podem explorar juntos os diferentes espaços de aprendizagem para além da sala de aula, pela inserção na comunidade, na família, por meio do trabalho, da pesquisa e da vivência social. Portanto, “pode-se afirmar que, de fato, ocorre a práxis educativa: consciente e transformadora [...]”. Nesse sentido, ela viabiliza pensar o campo a partir do campo” (PAULA; BARBOSA, 2020, p. 65).

Dessa forma, a educação do campo promove mudanças, também, no espaço da universidade, que, em interface com essa modalidade de ensino, precisa avaliar e transformar seus espaços, tempos e formas de produzir e socializar conhecimento. Mônica Castagna Molina, em entrevista para Maciel e Camacho (2020), considera que os docentes das diferentes áreas do conhecimento que atuam na educação superior com a formação em alternância também são levados a ressignificarem os olhares sobre esses territórios, vinculando a teoria com a realidade, transformando as relações sociais, compreendendo a totalidade desse processo, entendendo suas lutas e contradições.

Para Paula e Barbosa (2021), as ações realizadas com o objetivo de aproximar a comunidade acadêmica das comunidades envolvidas na educação do campo, afim de compreender e valorizar suas práticas culturais e cotidianas, possibilitam pensar abordagens teórico-metodológicas voltadas para as especificidades desses sujeitos e de seus espaços. Para os autores, ainda, esse “processo de reconhecimento do contexto local previne que as universidades imponham ideias e valores que não contribuem para a valorização de hábitos e de saberes culturais tradicionais, ou leve ao que Paulo Freire chamou de invasão cultural” (PAULA; BARBOSA, 2021, p. 5).

Por sua vez, Senhoratti (2014) explica que, para Paulo Freire, a relação entre educando e educador acontece além da escola, e que a atuação do educador pautada na realidade do educando, tal como deve ocorrer na formação em alternância, opõe-se à chamada *educação bancária*, criticada por Paulo Freire por não promover a consciência crítica dos educandos acerca de sua função no mundo.

Pimentel (2021) e Abreu, Moares e Carvalho (2021) apontam, também, as contribuições de Paulo Freire para a formação em enfermagem. Para as autoras, a perspectiva freireana, pautada na produção de conhecimento a partir da realidade em que o sujeito está inserido e das inquietações que motivam o estudante na procura pelo curso, possibilita o protagonismo do estudante na resolução de problemas e na busca pela articulação entre teoria e prática no pensar e na execução dessas ações.

Além disso, Pimentel (2021) salienta a importância da universidade enquanto espaço de formação de cidadãos capazes de participar da vida política, social e econômica, aspectos da plena realização da condição do ser humano, na perspectiva freireana. Para tal, a relação professor e aluno é fundamental. Neste sentido, Pimentel (2021) e Abreu, Moraes e Carvalho (2021) problematizam como um processo educativo pautado em práticas didáticas humanizadoras possibilita a formação de profissionais que irão atuar de maneira humanizada nas práticas desempenhadas profissionalmente.

Por outro lado, criticam a formação centrada em transmissão de conhecimento, pautada em princípios conservadores de educação, que podem levar o profissional formado a “desenvolver uma postura autoritária, que silencia a voz do paciente, prescrevendo ações e não contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico voltado para a proteção da saúde” (ABREU; SOARES; CARVALHO, 2021, p. 153).

Por estar vinculado à educação do campo, o Curso de Enfermagem com Ênfase em Saúde Pública, da Unioeste, pauta-se nos princípios que procuramos discutir e na formação em alternância. Valoriza, desse modo, o protagonismo dos educandos no processo de produção de conhecimento territorialmente referenciado, buscando a relação entre teoria e prática e promovendo a aproximação da universidade com a comunidade em que seus estudantes estão inseridos. Trataremos na sequência do processo de implantação do Curso e como se relaciona com tais aspectos.

3. Implantação do Curso de Enfermagem em Saúde Pública na Unioeste

Nesse contexto, atrelado à perspectiva de resistência, o Pronera vem se organizando, e entre muitos debates e lutas têm recorrido às Instituições de Ensino Superior públicas com o objetivo de estabelecer parcerias e formar profissionais de origem camponesa, em diferentes níveis e áreas do conhecimento para atuarem junto às comunidades rurais.

A partir de 2004, a Unioeste tem acolhido demandas e ofertado vários cursos de graduação voltados para educadores do campo, além de realizar outras atividades de ensino, pesquisa e extensão, as quais envolvem diversas áreas do conhecimento, incluindo a saúde.

É importante destacar que a Unioeste possui cinco Câmpus, construídos em momentos diferentes para atender as demandas locais da Região Oeste do Paraná, com sede em Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo, Marechal Cândido Rondon e Francisco

Beltrão. Historicamente, o Campus de Cascavel foi sendo estruturado para atender as demandas da área da Saúde, e com a estruturação do Hospital Universitário, que atende demanda regional, tornou-se polo na área da saúde, com os cursos de graduação em Enfermagem, Medicina, Fisioterapia e Farmácia. Destaca-se que o curso de graduação em enfermagem, modalidade bacharel e licenciatura, está consolidado também no Campus de Foz do Iguaçu, ofertado desde 1998.

A aproximação da Unioeste com os movimentos sociais do campo, acumulando experiência no curso de Pedagogia de Campo, na modalidade de alternância, facilitou a apresentação de uma demanda que chegou pelos movimentos sociais do campo, para a formação de enfermeiros, que respondesse às necessidades regionais, estaduais, e até nacional da comunidade. Em dezembro de 2015, realizou-se um primeiro encontro com um grupo de possíveis professores do curso de diversas áreas, representantes do setor de saúde do MST e pró-reitoria de graduação da Unioeste.

Após considerações e análises dos cursos ofertados pela Unioeste, optou-se pelo bacharelado em Enfermagem com ênfase em saúde pública. A escolha do Campus de Foz do Iguaçu, como principal espaço para a realização do curso, deu-se em reunião realizada com o diretor do campus em janeiro de 2016, que, prontamente, manifestou apoio, criando uma comissão para dar os encaminhamentos necessários à sua criação.

Naquele momento ainda sem definição de qual curso seria oferecido, mas com clareza do perfil do profissional que mais contribuiria para melhorar as condições de vida e de saúde das comunidades rurais, almejava-se um profissional que tivesse os fundamentos necessários para a intervenção no campo da saúde coletiva/saúde pública, com uma visão do processo saúde-doença distinta do modelo hegemônico, que reconhecesse os saberes populares no campo da saúde e que pudesse atuar em nível de comunidade, visando à transformação da realidade de vida e de saúde das populações do campo.

Criar um curso, com características estabelecidas (bacharelado, turma única, com ênfase em Saúde Pública, pautado na formação em alternância) para atender a demanda dos movimentos sociais do campo é parte do reconhecimento do papel da universidade como espaço de produção e divulgação do conhecimento, como espaço de crítica, que deve estar aberta para as necessidades de todos os segmentos da sociedade e não apenas de setores historicamente beneficiados pelas políticas públicas.

O Curso de Graduação em Enfermagem com Ênfase em Saúde Pública foi estruturado a partir do pressuposto básico de que o processo saúde/doença é determinado socialmente e existem formas distintas de intervenção nesse processo, as quais dependem da compreensão de homem, de sociedade, de Estado, de políticas sociais, que configuram determinados modelos de atenção e determinadas práticas em saúde (OLIVEIRA: EGRY, 2000). Assim, as IES têm sido provocadas a assumir o compromisso por uma formação de enfermeiros capazes de se adaptarem às constantes mudanças sociais, que sejam propositivos, com valores éticos e humanísticos, comprometidos com seu papel social e político de agente de transformação, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e igualitária (GARANHANI, 2016).

Especialmente no que se refere à proposta pedagógica curricular, assim como os cursos voltados para trabalhadores do campo, o Curso de Enfermagem com Ênfase em Saúde Pública foi ofertado por intermédio da formação em alternância. Como visto, tal metodologia compreende dois momentos que se intercalam, o Tempo Universidade com atividades realizadas na universidade e o Tempo Comunidade constituído por momentos de pesquisa, intervenções e estudos sobre e na realidade do aluno no campo, desafios que se anunciam na formação do exercício profissional da Enfermagem, considerando o campo como um espaço de produção social da vida, com rica diversidade sociocultural e portador de saberes tradicionais, construídos a partir da sua relação com a natureza, que devem ser considerados e valorizados no processo de formação e nas práticas em saúde.

Outro desafio que o curso se propõe é o de superar o modelo hegemônico voltado para a doença e centrado na atenção hospitalar, bem como, atuar no âmbito coletivo e nos determinantes do processo de adoecimento. Para tanto, o profissional enfermeiro deve ter uma formação generalista e crítica, com sólida base técnica e humanista que o qualifique para atuar em todos os níveis de atenção e em todos os espaços e formas de produção e reprodução da vida, sendo que o campo é um desses espaços de interação entre a universidade e as pessoas que vivem e trabalham nele, proporcionando a qualificação tanto dos processos de ensino e aprendizagem, como de pesquisa e extensão.

Ademais, as próprias comunidades de origem dos estudantes terão enfermeiras(os) qualificadas(os) para atuar em suas necessidades de saúde e, como são sujeitos dessas comunidades, isso representará a permanência dos jovens em suas comunidades de origem. Dessa forma, pode propiciar um movimento em prol das mudanças em diversos determinantes sociais do processo saúde/doença em territórios

específicos, bem como impulsionar a universidade a cumprir sua meta de buscar a universalização do ensino superior e sua função social.

No entanto, cabe ressaltar que o processo de construção e aprovação do curso não se deu de forma tranquila, sem entraves, ao contrário, desde a apresentação da demanda, vozes contrárias manifestaram-se, sendo os próprios colegiados dos cursos de enfermagem existentes na Unioeste os primeiros a apresentarem restrições. O Colegiado de Curso de Enfermagem de Cascavel não acolheu a demanda e o Colegiado de Curso de Enfermagem de Foz do Iguaçu, embora com o aval da direção do campus, numa primeira apreciação da proposta, rejeitou-a. Os argumentos utilizados (por alguns professores e grupo de alunos) foram no sentido de questionar a formação em alternância, a realização de vestibular especial, a falta de professores e a ocupação de espaços (laboratórios e campos de práticas) do curso regular.

Neste sentido, Paula e Barbosa (2021) ressaltam que os cursos superiores em educação do campo são efetivados nas universidades a partir de intensa pressão dos movimentos e das organizações sociais e populares. Também Molina, Martins e Antunes-Rocha (2021) destacam que a oferta de cursos superiores nessa modalidade tem relevantes implicações políticas para as universidades, além de demandar a necessidade de superação de muitos desafios necessários à sua consolidação, para que não sejam subsumidos à organização estrutural dos fluxos regulatórios institucionais.

Quebrar essas barreiras demandou articulação política, persistência dos movimentos sociais e comprometimento da comissão criada para a construção da proposta. Se no Colegiado de Curso houve entraves, não se pode dizer o mesmo das instâncias superiores da Universidade: Centro, Campus, Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) e Conselho Universitário (COU), onde a proposta foi aprovada sem grandes questionamentos em dezembro de 2018 e o convênio com o Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) foi assinado no mesmo mês.

A luta pela aprovação do curso exigiu articulação política. As interlocuções com o corpo docente e discente tinham a finalidade de debater as ações e os objetivos da educação do campo no ensino superior para mudança de concepção dos atores envolvidos. Portanto, as motivações contra-hegemônicas presentes no debate em torno dessas políticas resultam de uma correlação de forças sociais, políticas e econômicas, na maioria das vezes, antagônicas.

O que se mantém em disputa são os interesses hegemônicos do sistema capital, as relações de poder e os mecanismos necessários para sua sustentação e reprodução, que, através de discursos hegemônicos, “se revestem com novas palavras, se disfarçam com véus democráticos e se acomodam, sem conflito, às intenções dos enunciadores do momento” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 106).

Cabe registrar que os limites foram testados por várias vezes, de formas visíveis, invisíveis e contraditórias. A direção de Campus chegou a ser questionada pela Câmara de Vereadores do Município de Foz do Iguaçu, devido denúncias que partiram de colegas da própria universidade. Muitas articulações foram necessárias, o debate de questões conceituais, práticas pedagógicas, curriculares e o comprometimento da Comissão de Elaboração do Projeto foram fundamentais para avançarmos nessa conquista, empreitada que não foi simples, pois após muitas discussões e argumentações que duraram um período de aproximadamente três anos o projeto foi aprovado.

A implantação foi efetivada e o curso teve início em 2022 após o processo seletivo que se deu mediante lutas exaustivas no que se refere às autorizações de verbas para a realização do vestibular. Após o processo de divulgação, abertura de inscrições e realização da seleção dos candidatos, finalmente, aconteceu o processo de matrículas.

No entanto, quando os estudantes preparavam-se para ingressar na Universidade e iniciar a graduação, a coordenação do curso recebe a notificação de que o recurso para custeio, ou seja, a bolsa para subsidiar a estadia dos acadêmicos no Tempo Universidade não havia sido liberada pelo órgão competente.

Desse modo, tendo em vista que a contrapartida da Universidade que foi garantir o espaço físico, mobiliário e condições para alimentação e moradia dos estudantes estava organizada; o Colegiado do Curso mobilizou-se junto aos movimentos sociais envolvidos na organização e seleção dos acadêmicos para que eles pudessem ser recepcionados no campus da Unioeste de Foz do Iguaçu e se mantivessem no local a fim de iniciar o processo de formação até que os trâmites dos recursos financeiros relacionados às bolsas e demais disposições legais orçamentárias se resolvessem.

Houve organização também por parte dos estudantes, que possuem uma cultura de experiência coletiva de modo de vida. Assim, contam com uma assessoria pedagógica, de liderança do próprio movimento social, um coordenador de turma, eleito pelos acadêmicos e grupos de trabalho com um coordenador.

Essa forma de organizar a turma materializa-se na vida cotidiana dentro e fora de sala de aula, pois também planejam as atividades diárias, desde os horários para cada tipo de tarefa, os responsáveis pela limpeza e organização dos alojamentos, das refeições coletivas (o almoço é servido no restaurante universitário, individualmente), até o cuidado com as crianças das mães que optaram ou precisaram trazer seus filhos consigo, do cuidado com os colegas, dentre outras tarefas.

Nesse contexto, em meados de abril de 2022, iniciaram-se as aulas teóricas do primeiro ano do Curso e, em maio, foram liberadas as bolsas para permanência dos estudantes matriculados, garantido, assim, a sua permanência na graduação.

Os estudantes participaram de aulas referentes ao conteúdo das disciplinas teóricas até o mês de julho de 2022 e, então, iniciou-se o Tempo Comunidade, caracterizado por um período de três meses de permanência em seus locais de moradia, momento em que realizaram atividades planejadas pelos docentes das diferentes disciplinas e interagiram com pessoas e profissionais da saúde, principalmente, da enfermagem de saúde pública, com o intuito de conhecer as ações e práticas de saúde desenvolvidas no território.

Essas atividades, além de compor parte da avaliação de cada disciplina, também subsidiaram discussões sobre temas de conteúdos trabalhados em sala de aula e enriqueceram o entendimento a partir da problematização da temática. É importante salientar que essa prática educativa possibilita ao estudante experienciar a teoria e sua aplicação na prática do cuidado, da gestão e do fazer em enfermagem. Assim, pode contribuir, não somente para o trabalho do enfermeiro na saúde pública, como também para outras áreas que compõem o amplo leque de atuação daquele profissional na área da saúde.

Além disso, possibilita ao acadêmico vislumbrar os determinantes sociais e a determinação social do processo saúde/doença, ampliando a visão do enfermeiro diante dos problemas de saúde que acometem a população do território e, a partir daí, realizar o planejamento estratégico de ações e práticas de saúde pautadas nas necessidades prementes e no que se refere a melhorias que dependem da atuação política do enfermeiro enquanto cidadão e ser político na elaboração e garantia das políticas públicas de saúde.

No mês de setembro de 2022, os alunos retornaram do tempo comunidade para a Universidade a fim de retomar as aulas teóricas e iniciar as Aulas Práticas Supervisionadas da primeira série.

É importante notar o comprometimento tanto do corpo docente quanto dos discentes em relação ao acontecimento do Curso, sua manutenção a fim de alcançar sua conclusão. Temos um grupo com um objetivo comum e uma forte coesão e correlação de forças para que se possa garantir a formação de qualidade a partir da inclusão social e da garantia de direitos e cidadania para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que o Curso de Enfermagem com Ênfase em Saúde Pública, ofertado pela Unioeste, em parceria com o Pronera, fundamentado na formação em alternância, articula-se com os princípios educacionais freireanos ao buscar assumir os sujeitos envolvidos e suas realidades concretas como centralidades dos processos de ensino e de aprendizagem. Procura, dessa forma, articular o conhecimento científico com os conhecimentos tradicionais, associados às experiências e às vivências dos sujeitos.

O curso pode ser considerado de extrema importância para a educação do campo, tanto por ser o primeiro curso na área da saúde ofertado pelo Pronera, o que marca a abrangência de atuação também nessa esfera da vida social e, ainda, pelo momento histórico em que o curso foi articulado e ofertado, que remetem especial caráter de resistência da luta da educação do campo, uma vez em que se constituiu no contexto de um governo que vem promovendo retrocessos nos direitos sociais, cortes no Pronera e que, repetidamente, atacou o legado de Paulo Freire para a educação brasileira.

Até o momento, apesar de haver oferta de cursos superiores em outras áreas, as licenciaturas em educação do campo destacaram-se em quantidade nesse cenário, configurando um importante espaço na formação de professores para atuarem na educação do campo, bem como na constituição própria dessa modalidade de ensino. Molina, Antunes-Rocha e Martins (2021, p. 4) destacam a relevância das experiências de formação em alternância nesse processo, que têm possibilitado a ressignificação do diálogo entre universidades, as escolas do campo e as comunidades ao seu redor, “desencadeando processos de produção do conhecimento protagonizados pelos próprios sujeitos camponeses que ampliam a compreensão crítica de seus territórios e avançam no sentido de contribuir com a construção de novas ações coletivas de luta e resistência”.

Dessa forma, acreditamos que o Curso de Enfermagem com Ênfase em Saúde Pública possa contribuir para o avanço da produção de conhecimento e da atuação

profissional e política das populações envolvidas na educação do campo também na esfera da saúde.

Além de oportunizar a inserção social por meio do acesso à formação no ensino superior, ampliam-se as possibilidades de melhorias relacionadas à atenção à saúde no território em que se desenham as práticas de trabalho e do cotidiano da população camponesa. E, ainda, contribuir para mudanças nas dimensões e domínios a que se refere a determinação social da saúde.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. A.; SOARES, F. D. de S.; CARVALHO, D. P. de S. R. P. Contribuições de Paulo Freire para o ensino em saúde: uma revisão integrativa. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 30, n. 3, p. 141-156, set./dez., 2021.

CAMACHO, R. S. A educação do campo em disputa: resistência *versus* subalternidade ao capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 649-670, jul.-set., 2017.

ESMERALDO, G. G. S. L.; MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. O fortalecimento da identidade camponesa: repercussões do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nos estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná (1998-2011). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 569-585, jul.-set., 2017.

FERNANDES, B. M.; TARLAU, R. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do Pronea. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 545-567, jul.-set., 2017.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, Foz do de Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GARANHANI, M. L. Os desafios na formação do enfermeiro no século XXI. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, Divinópolis, v. 6, p. 1-2, 2016.

LOPES, M. C.; FABRIS, E.T. H. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2013. (Coleção Temas e Educação).

MACIEL, J. M. B. de M; CAMACHO, R. S. Entrevista: educação do campo e a produção de conhecimento: avanços, conquistas e desafios com Mônica Castagna Molina. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade**, Dourados, Ano 1, v. 1, n. 1, jul.-dez., 2020.

MACIEL, M. C.; SOUZA, E. L. de. A pedagogia da alternância na perspectiva freireana. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 8, n. 3, p. 53-66, dez. 2020.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A. A produção do conhecimento na licenciatura em educação do campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Dossiê, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-30, 2019.

MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Formação em alternância nos cursos de licenciatura em educação do campo desenvolvidos na UnB e na UFMG: articulando universidade, campo e escola numa perspectiva socioterritorial. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, p. 1-30, 2021.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A. dos; BRITO, M. M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. **Revista Eletrônica de Educação**, Dossiê, São Carlos, v. 14, p. 1-25, jan.-dez., 2020.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Curso de Enfermagem com Ênfase em Saúde Pública do PRONERA realiza aula inaugural**. 05 maio 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/05/05/curso-de-enfermagem-com-enfase-em-saude-publica-do-pronera-realiza-aula-inaugural/>

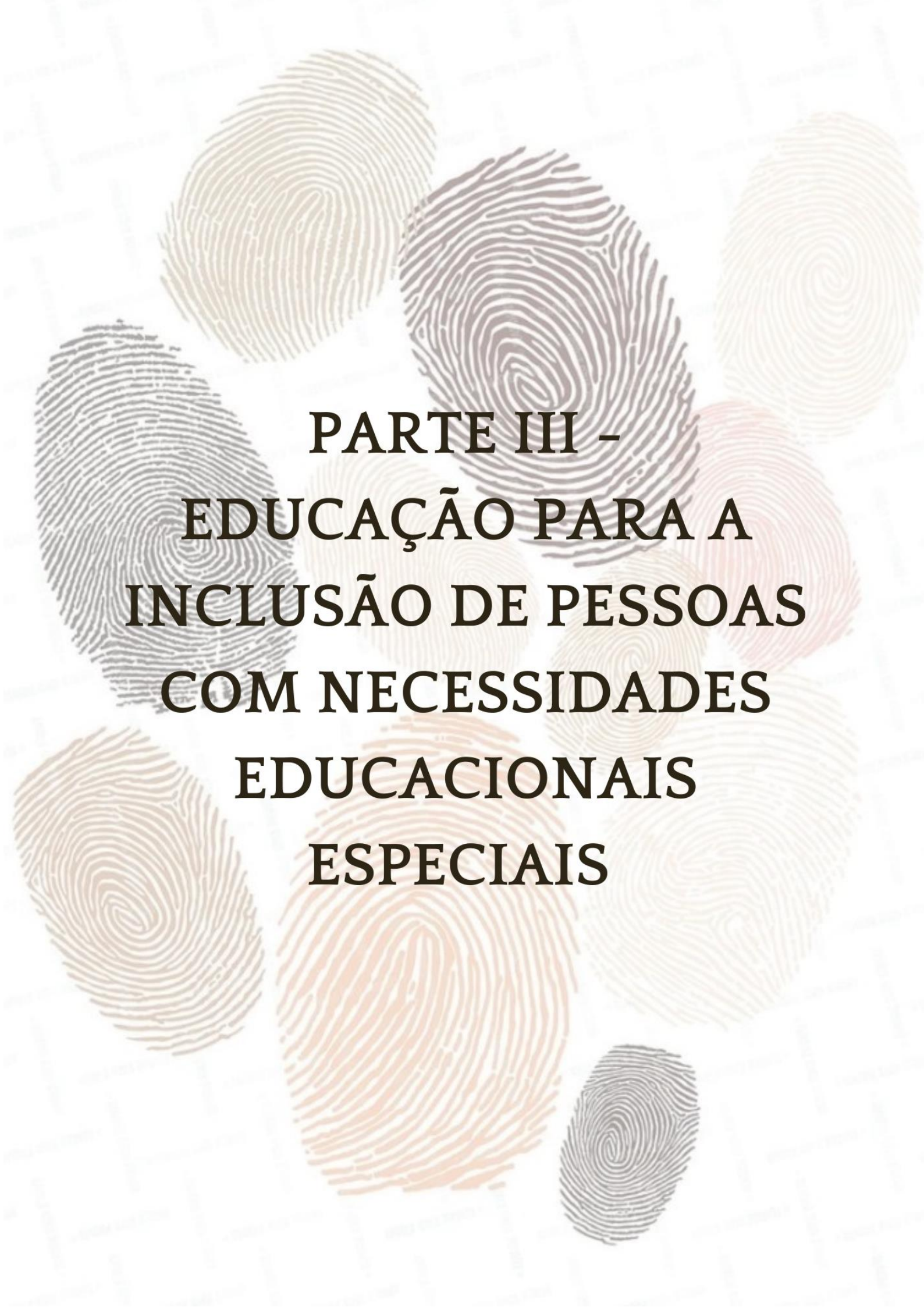
OLIVEIRA, M. A. de C.; EGRY, E. Y. A historicidade das teorias interpretativas do processo saúde-doença. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 9-15, 2000.

PAULA, A. P. de; BARBOSA, R. G. Contribuições de Paulo Freire na educação do campo: formação de professores/as e o ensino de Ciências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-17, 2021.

PAULA, H.V. C.; CHELOTTI, M.C. Educação do campo: ocupar, resistir e produzir também na escola. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, São Mateus, Dossiê, n. 4, v. 1, out. 2020.

PIMENTEL, J. S. B. O legado da pedagogia freireana no processo de ensino-aprendizagem na graduação de enfermagem. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 114-131, jul./dez. 2021.

SINHORATTI, F. Pedagogia da alternância, pedagogia freireana e pedagogia marxista: semelhanças e contradições. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2014, Florianópolis. **Anais da X ANPESul**, Florianópolis, ANPED, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1488-0.pdf.

The background of the page is a light beige color with several overlapping fingerprints in various shades of brown, tan, and grey. The fingerprints are scattered across the page, with some being more prominent than others. The text is centered over this background.

**PARTE III -
EDUCAÇÃO PARA A
INCLUSÃO DE PESSOAS
COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS
ESPECIAIS**

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: CONCEPÇÕES DE DOCENTES

Adriana Salette Loss
Maria Geralda Oliver Rosa
Sheila Marques Duarte Bassoli

INTRODUÇÃO

Historicamente, o acesso e a permanência ao ensino superior no contexto brasileiro tem sido alvo de muitos desafios e embates. Nesse cenário, muitos discentes, além das dificuldades econômicas ao acesso, ainda precisam enfrentar os desafios das adaptações ao mundo acadêmico, como as habilidades de leitura e escrita e interpretação de textos, por exemplo.

Assim, o grande desafio posto para o ensino superior é a inclusão de todos os discentes. A inclusão aqui entendida num sentido amplo, que vai além da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, tem, como foco, a garantia da permanência dos discentes e as condições pedagógicas para a efetiva aprendizagem.

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais da educação básica ao ensino superior é um movimento por direito a ter direitos, buscando por respeito às diferenças e de garantia de acesso e permanência no espaço escolar, logo uma questão de cidadania ativa. Nessa perspectiva, é necessário repensar políticas públicas que implementem ações práticas nos espaços escolares e fora dele, como forma de oferecer uma verdadeira significância aos excluídos da educação especial⁴⁰ no Brasil.

Mesmo diante de toda a movimentação social em prol das questões da educação especial, somente agora, no século XXI, essa política de inclusão começa a avançar nos espaços das instituições de ensino superior. Nessa direção, propõe-se uma reflexão da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2008 (BRASIL, 2008) em contraposição ao da PNEE 2020⁴¹ (BRASIL, 2020b), como forma de ressaltar a importância de manter essa pauta em constante debate.

⁴⁰ Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo, como seu público-alvo, os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

⁴¹ O Decreto nº 10.502, de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), foi publicado no final de setembro, sendo alvo de tensões da sociedade civil e do Senado Federal. Esse

A suspensão da PNEE 2020 deu-se pela decisão do Ministro Dias Toffoli, como uma medida de ação cautelar de inconstitucionalidade. Neste sentido, compreende-se que essa PNEE (2020) é um retrocesso, pois a PNEE (2008) sinalizava bons resultados com o aumento de matrículas na rede de ensino regular de pessoas com necessidades especiais, conforme dados do Censo Escolar (2008). Outra fragilidade da PNEE (2020), foi a falta da participação e da discussão com a sociedade civil, por meio do Decreto nº 10.502, que dispõe sobre a segregação de pessoas com necessidades especiais, orientando que sejam avaliadas e que essa avaliação indique se esses discentes podem estar em uma classe comum (BRASIL, 2020b).

Diante desse cenário, buscou-se, nos Censos da Educação Superior de 2019 e 2020, identificar a demanda por matrículas de pessoas com necessidades especiais. Os resultados sinalizam significativo aumento nas matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente, de pessoas com deficiência física, com baixa visão e com deficiência auditiva.

Percebe-se que a demanda da educação especial aumentou para o ensino superior, entretanto, as adaptações necessárias garantidas pelo Decreto Federal nº 3.298/1999 ainda estão em processo de implementação nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas.

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. § 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior. § 2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas à pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999).

A permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior tem encontrado estes entre outros desafios, que perpassam desde as questões de adequações da estrutura física do espaço, até mesmo por questões que envolvem a aprendizagem dessas pessoas. Portanto, não adianta ter acesso se não forem oferecidas condições necessárias à permanência, condições que irão perpassar a estrutura física e pedagógica.

movimento desencadeou o pedido de sua revogação. O Ministro do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, suspendeu a eficácia do Decreto em 01/12/2020.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em *todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida*, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Nessa perspectiva, os currículos de formação de docentes precisam passar por uma mudança de paradigma em relação às barreiras que têm impactado essa inclusão no meio acadêmico superior, precisam compreender que os materiais pedagógicos necessitam ser preparados de forma que incluam o discente com necessidade educacional especial com a mesma qualidade que os demais discentes da turma. Acredita-se que somente nessas condições seria possível garantir acesso e permanência desses discentes no ensino superior.

Diante do exposto, busca-se discutir essa temática estruturada nos seguintes tópicos: Tecendo o conceito de inclusão: educação especial x educação inclusiva; A inclusão do ensino superior: contributos da teoria freiriana; Percurso metodológico; Texto e contexto de duas instituições de ensino superior: o que dizem os docentes sobre a inclusão?

1. Tecendo o conceito de inclusão: educação especial x educação inclusiva

O aumento de matrículas no ensino superior de pessoas com necessidades educacionais especiais apresenta urgência por políticas públicas para a garantia do acesso e permanência do direito à educação ao longo da vida. Assim, a inclusão no ensino superior requer a desconstrução da homogeneização no processo educacional e exige uma postura acadêmica de respeito, de acolhida e de reconhecimento da diversidade e das diferenças. No Quadro 1, pode-se observar o aumento da demanda por matrículas no ensino superior de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Quadro 1 - Matrículas no ensino superior de pessoas com necessidades educacionais especiais

CENSO 2019			CENSO 2020		
Nº Matrícula declarações com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	50.683*	Declarações mais comuns	Nº Matrícula declarações com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	59.001*	Declarações mais comuns
deficiência física		32,3 %	deficiência física		32, 5%
baixa visão		27,4%	baixa visão		25,8%
deficiência auditiva		13,0%	deficiência auditiva		12,4%

Fonte: INEP, Censo Ensino Superior 2019/2020

* Importa esclarecer que uma mesma matrícula pode apresentar mais de um tipo de declaração.

Ao esperar pela superação da exclusão no ensino superior de pessoas com necessidades educacionais especiais, enseja-se uma formação crítica e potencializadora do acesso ao conhecimento, para que, como cidadão, possa inserir-se no contexto em que se vive de forma a protagonizar a transformação social. Nessa direção, a inclusão no ensino superior requer o repensar do currículo formativo e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem as potencialidades dos discentes, emponderando-os para uma participação ativa na sociedade.

O termo inclusão é amplo, podendo ter diferentes significados, dependendo da concepção de educação especial. Entende-se, neste estudo, o conceito de inclusão na perspectiva da inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais em classe comum, a partir de mudanças e adaptações no contexto escolar (currículo, infraestrutura, material pedagógico, recursos, capacitação de docentes etc.). Para Mantoan (2003), a inclusão no espaço escolar requer o reconhecimento do outro e a convivência com as diferenças. Ainda, a autora, na perspectiva inclusiva, afirma:

[...] suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2003, p. 16).

Assim, incluir os discentes com necessidades educacionais especiais, em um ambiente regular de ensino, significa garantir os direitos da aprendizagem, de modo a proporcionar o desenvolvimento das suas capacidades e habilidades.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 11-12).

Neste sentido, os governos necessitam estabelecer, como estratégia, a garantia da educação para todas as pessoas, em todo o território brasileiro e em todas as condições econômicas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, estabelece que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, sinalizando que as pessoas necessitam ser conscientizadas desde a tenra idade como forma de aprender a respeitar as diferenças, valorizando a diversidade (BRASIL, 1988).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009 demonstra a educação sem preconceitos/discriminação e com igualdade de oportunidades para as pessoas com necessidades educacionais dentro do sistema educacional inclusivo. No artigo 24 dessa Convenção, assegura-se que:

[...]

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009, p.14).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 propõe a garantia das pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais em todas as etapas da educação básica e do ensino superior, de acordo com suas características e interesse de aprendizagem. Além disso, enfatiza a obrigação do poder público de fazer as adaptações necessárias para a efetivação de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, para atender as características desses discentes e possibilitar o seu pleno

acesso ao currículo em condições de equidade, fomentando a sua autonomia acadêmica e escolar (BRASIL, 2015).

A PNEE de 2008 apresenta avanços ao atendimento às pessoas com necessidades especiais em classes comuns, entretanto, a PNEE de 2020, mesmo estando suspensa, retoma a concepção da segregação na educação, sinalizando um retrocesso nas políticas para a Educação Especial. Percebe-se, ao ler a introdução do texto da nova PNEE (2020), a preocupação em justificar a concepção de educação especial e educação inclusiva.

[...]Poder-se-ia até nomear “educação especial inclusiva”, visto que o objetivo é oferecer o melhor da educação especial e o melhor da educação inclusiva, pois nunca uma dessas dimensões pode ser utilizada para anular a outra. Não é demais enfatizar que, da perspectiva da PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, não pode haver contradição entre educação especial e educação inclusiva, porque toda educação especial deve ser inclusiva e toda prática de inclusão deve ser compreendida como sendo motivo de atenção especial (BRASIL, 2020a, p. 15).

Portanto, esse documento afirma a existência de uma polarização entre o conceito de educação especial e educação inclusiva, conforme os trabalhos de Kauffman e Badar (2014, apud BRASIL, 2020a) e Hornby (2015, apud BRASIL, 2020a). O movimento em torno da ideia de que os docentes da educação especial deveriam trabalhar com os alunos do ensino regular reafirma-se desde o século XX até as primeiras décadas do século XXI, “[...] que esta seria a melhor alternativa para a educação de todas as crianças com deficiência e com necessidades educacionais especiais”, entretanto, ainda não foi demonstrado que “[...] tais práticas são realmente melhores que a instrução oferecida de forma direta, por um professor devidamente capacitado para suprir as necessidades de atendimento educacional especializado” (KAUFFMAN; BADAR, 2014, apud BRASIL, 2020a, p. 15-16).

Afirmam, ademais, que mesmo aqueles que defendem a ideia da educação especial junto com o ensino regular ressaltam a necessidade de um atendimento individualizado e especializado para dar conta desse processo. Entretanto, salientam que ainda não temos a quantidade suficiente de docentes devidamente capacitados para esse atendimento em sala regular como a demanda exige (KAUFFMAN; BADAR, 2014, apud BRASIL, 2020a).

Já o trabalho de Hornby (2015, apud BRASIL, 2020a) enfatiza que a potencialização, entre os conceitos de educação especial e educação inclusiva, é disseminada devido à concepção desses conceitos que “subsidiaram as pesquisas e as

políticas públicas de diferentes países em relação a este assunto”. Neste sentido, o autor afirma que não há consenso entre os pesquisadores sobre o significado de educação especial e educação inclusiva. O termo *inclusão* é usado de tantas formas diferentes que pode perder seu sentido para essa modalidade de ensino. Para o autor, a educação inclusiva e a educação especial são baseadas em diferentes filosofias e fornecem visões alternativas e opostas da educação para pessoas com necessidades e deficiências educacionais especiais. O autor compreende que o desenvolvimento de uma educação especial inclusiva objetiva fornecer uma visão e diretrizes para as políticas, procedimentos e estratégias de ensino que facilitarão a provisão de educação eficaz para as pessoas com necessidades educativas especiais.

Ainda, segundo Hornby (2015, apud BRASIL, 2020a, p.18), o Quadro 2 apresenta evidências da polarização na forma de atendimento às necessidades educacionais especiais.

Quadro 2: Concepção de educação especial e educação inclusiva

Educação especial	Educação inclusiva
Atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais junto à classe comum.	Todos os educandos numa mesma sala de aula, respeitando suas diferenças.
Promove o desenvolvimento das habilidades do educando com necessidades educacionais especiais, para que ele possa viver na sociedade de modo autônomo.	Garante o direito de aprendizagem para todos os educandos e desenvolve a formação para a cidadania.
O centro do processo é o educando com necessidades educacionais especiais.	Centro do processo é a sociedade democrática, solidária e inclusiva.
Atendimento educacional especializado, planejamento e avaliação individual do educando.	Planejamento e avaliação dos educandos, na perspectiva da inclusão das diferenças.
Práticas pedagógicas e Metodologias específicas e ativas para o ensino do educando com necessidades educacionais especiais.	Práticas pedagógicas globalizantes, colaborativas, participativas e Metodologias ativas para os educandos da classe comum, respeitando as diferenças.

Fonte: (HORNBY, 2015, apud de BRASIL, 2020a, p.18, adaptado)

Em linhas gerais, educação especial é voltada diretamente às pessoas com deficiência, focada, principalmente, em classes especiais e instituições especializadas. Já

a educação inclusiva é a possibilidade de todos os discentes, com ou sem deficiência, com características diversas conviverem e aprenderem juntos em classe comum.

Sob essa ótica, “[...] é preciso compreender a pertinência da reflexão sobre qual tipo de inclusão um estudante e (ou) sua família deseja e qual tipo de inclusão um sistema educacional está disposto a garantir” (BRASIL, 2020a, p. 17). Compreende-se aqui, o deslocamento de direitos e garantias, a transferência para a vida privada da possibilidade de escolha das famílias como forma de legitimar a ausência do Estado, deixando sem amparo de políticas públicas para atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais.

1.1 Necessidades educacionais especiais⁴²

Acredita-se na importância de sinalizar, neste estudo, o conceito *necessidades educacionais especiais*, a partir da concepção de ser humano integral e com direito de ter direitos, numa formação política que possibilite o exercício da cidadania ativa. Nessa direção, enseja-se que os espaços educativos acolham as diversidades e as diferenças, por meio de políticas e ações concretas para a eficácia da inclusão e da permanência, no caso do ensino superior. Nesse viés, Rodrigues (2004, p. 2) aduz: “[...] se a Universidade quer assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades terá que refletir sobre suas condições de acesso e sucesso que é capaz de dar aos seus alunos”.

O termo *necessidade educacional especial* é direcionado para um grupo de discentes que, “por exibirem determinadas condições específicas podem necessitar de apoio e de serviços especializados durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional” (CORREIA, 2008, p. 23).

Neste sentido, compreende-se, como condição específica, os discentes que se encontram dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), das dificuldades intelectuais, das dificuldades de aprendizagem específica, do Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), dos problemas sensoriais, motores, emocionais, comportamentais e de comunicação, além de todas as deficiências e superdotações. Para esse atendimento especializado, é importante um conjunto de apoio pedagógico, social, psicológico e

⁴² SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo: ano 5, n 24, jan./fev, p; 6-9, 2002.

médico, que objetiva “redução ou supressão da problemática do aluno” (CORREIA, 2008, p.23).

O ensino superior tem, como desafio, refletir mais “[...] sobre a pedagogia, as metodologias de ensino e sobre as causas do sucesso e do insucesso dos seus alunos” (RODRIGUES, 2004, p. 2). Nessa perspectiva, a inclusão, no ensino superior, requer uma concepção de mundo, de ser humano e de epistemologia numa concepção freiriana, fundamentada na dialogicidade (FREIRE, 1975), de modo a constituir um espaço educativo que inclua a pluralidade das diferenças.

2. A Inclusão no ensino superior: contributos da concepção freiriana

A Política Nacional de Educação Especial (2008) dá ênfase à educação inclusiva, em que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais possam usufruir do direito à aprendizagem escolar. Nesse viés, é fundamental a inovação das práticas pedagógicas para atender as especificidades dos discentes e, assim, garantir a socialização, o conhecimento e a permanência deles no espaço educacional.

Para a efetiva inclusão no ensino superior é crucial a superação da educação bancária pela educação problematizadora (FREIRE, 1975). Muitas vezes, o ensino universitário é concebido como processo individualizante, em que o educador é o detentor do conhecimento e o educando aquele que nada sabe. Nessa direção, os componentes curriculares, no ensino superior, são concebidos como um processo de acúmulo de conteúdos apresentados pelo educador e assimilados e/ou memorizados pelo educando. Um modelo de ensino conteudista, acrítico e de reprodução, que “[...] anula o poder criador dos educandos” (FREIRE, 1975, p. 68).

Ao contrário disso, concebe-se que a educação superior é responsável pela formação técnica, humana e política. Uma formação que se dá pela mediação da leitura da palavra e da leitura de mundo. “Educação como prática da liberdade [...]”, mediatizada pela prática dialógica entre educando e educador, educando e educando e educando e o mundo (FREIRE, 1975, p. 81). Nas palavras de Coêlho (2005, p. 53):

O que justifica a universidade é a busca e o cultivo do saber, a formação de seres humanos que possam inserir-se de modo crítico, rigoroso e criativo na existência social, no mundo do trabalho e contribuir para transformá-los, para superar a realidade, a sociedade existente, o saber instituído. É a formação de intelectuais, pessoas que, ao mesmo tempo, interrogam, buscam, amam, cultivam e contestam o saber, as ciências, a tecnologia, a filosofia, as letras, as

artes, a investigação e a criação de novos saberes, e assumem a dimensão social e política da pesquisa.

Assim, o educando e o educador, por meio do diálogo, da interação, da pesquisa e da pergunta, constroem conhecimentos, críticos e pronunciadores de ações transformadoras da realidade. Também é na relação dialógica que é possível o reconhecimento do outro, com suas histórias, experiências e diferenças. Nessa ótica, uma relação dialógica requer a escuta sensível e a humildade, pelas quais chega-se ao reconhecimento dos “outros eu”. Afinal:

[...] Como posso dialogar, se me admito com o homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “istos”, em quem não reconheço outros eu? [...] Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? [...] (FREIRE, 1975, p. 95).

Assim, dialogar com o outro “[...] exige de mim o cultivo da humildade [...]” e da empatia (FREIRE, 1996, p. 74). Saber ser e estar com outro, numa relação não verticalizada; mas, numa relação de lado a lado. Nessa direção, Freire (2001, p. 55) afirma que “o ambiente acadêmico vive cheio de intolerância pela escassez de humildade que nos caracteriza”.

Desse modo, uma educação humanizadora dá-se numa ambiência democrática, dialógica, respeitosa, crítica e ética. Nas palavras de Freire (2001, p. 54), “tanto mais democrática uma universidade quanto mais tolerante, quanto mais se abre à compreensão dos diferentes, quanto mais se pode tornar objeto da compreensão dos demais”.

Neste sentido, a universidade necessita ser um território em que se presentifica o humanismo, a emocionalidade e a racionalidade. Segundo Furter (1976, p. 165): “[...] O humanismo é a resposta que damos ao mundo, que é inumano, a um universo que ignora o homem”. Dessa forma, o ensino superior comprometido com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais requer uma ambiência cooperativa, solidária, sinérgica, ética.

Neste sentido, é primordial a criação de uma ambiência em que as pessoas possam conviver com a diversidade, interagir e dialogar, promovendo a “escutatória” proclamada por Rubem Alves:

[...] Escutar é complicado e sutil... [...] O professor se apossando do ouvido do aluno (pois, não é essa a sua missão?), penetrando-o com a sua fala fálica e violentando-o com a força da autoridade e a ameaça de castigos, sem se dar conta de que no ouvido silencioso do aluno há uma melodia que se toca. [...] Todo mundo quer falar. Ninguém quer ouvir (ALVES, 1999, p. 65).

A escuta sensível, na ambiência educativa, anda de mãos dadas com a Pedagogia da Pergunta e esta, por sua vez, promove a pesquisa. Assim, o espaço universitário pode ser caracterizado como o território do conhecimento, da socialização, da interação, da política, da estética, da ética e da práxis inventiva, por meio de uma proposta pedagógica da horizontalidade das relações, pois, colaborativamente todos (as) aprendem e ensinam.

Uma Pedagogia do acolhimento do outro, que é diferente de mim, é primordial para a efetiva inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em classe comum. Na escola inclusiva, todos (as) constroem conhecimento, desde que currículo (s) respeite (m) as diferenças e as diversas formas de aprender. Também se volta às práticas pedagógicas e educacionais que atendam às necessidades e demandas de cada educando.

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte (ROPOLI, 2010, p. 9).

A universidade das diferenças é o território contra-hegemônico, ao que a sociedade neoliberal tem pautado acerca de homogeneizar todos(as) e naturalizar conceitos como “os normais”, “os não normais” e “os excluídos”. Acolher, escutar e reconhecer as diferenças é o primeiro passo para a efetiva educação inclusiva. Assim, nesse espaço educativo, o educador tem que assumir uma postura ética, em que acredita nas pessoas e respeita as suas especificidades.

Nessa direção, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais constitui-se de vantagens promotoras do acolhimento da pluralidade e das diferenças para estudantes, professores e sociedade em geral.

Benefícios para todos os estudantes: atitudes positivas perante as diferenças; ganhos nas Habilidades Acadêmicas e Sociais; preparação para a Vida na Comunidade; Evita os efeitos Prejudiciais da Exclusão. *Benefícios para os professores:* Apoio Cooperativo e Melhoria das Habilidades Profissionais; Participação e Capacitação. *Benefícios para a sociedade:* O valor social da Igualdade; Superação da Experiência e dos Padrões do passado; Sociedade da Informação Internacional e a Igualdade. (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 22-29, grifo nosso).

A educação inclusiva é a utopia que nos move para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária, no sentido de resistir às políticas públicas voltadas à

segregação das pessoas com necessidades educacionais especiais, impedindo-as de seus direitos ao exercício da cidadania ativa.

Por fim, é fundamental construir um currículo do ensino superior numa concepção freiriana que abarca a dialogicidade, a criticidade e a rigorosidade metodológica, como prática de liberdade e da emancipação.

3. Percurso metodológico

O estudo caracteriza-se como pesquisa quanti-qualitativa. A análise quantitativa faz uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando técnicas estatísticas. Já a abordagem qualitativa objetiva entender um problema específico que envolve diferentes sujeitos em seu contexto, explorando as suas percepções, desejos e necessidades do cotidiano (DIEHL, 2004).

3.1 Abrangência do estudo:

A pesquisa deu-se em duas instituições públicas de ensino superior, uma localizada na Região Sul e outra, no Sudeste do Brasil. Os participantes da investigação foram docentes que atuam em diversos cursos do ensino superior, de ambas as instituições.

A pesquisa proposta foi desenvolvida em quatro etapas, descritas a seguir:

1ª Etapa - Aprofundamento teórico: pesquisa bibliográfica, com fundamentos em: Freire (1975, 1996, 2001, 2011); Correia (2001, 2008); Hornby (2015, apud BRASIL, 2020a); Kauffman; Badar (2014, apud BRASIL, 2020a); Mantoan (2003); PNEE (BRASIL, 2008); PNEE (BRASIL, 2020a).

2ª Etapa - Organização do questionário: o questionário foi construído com base em três dimensões, sendo elas: a) Dimensão Conceitual; b) Dimensão Pedagógica; c) Dimensão da Formação.

3ª Etapa - Aplicação do questionário: o questionário foi organizado no modelo on-line do Google Forms e encaminhado aos endereços eletrônicos dos participantes, os docentes das duas IES. O questionário ficou aberto no período de agosto a setembro de 2022 para a coleta de dados. Assim, obteve-se cerca de cinquenta e quatro questionários respondidos entre as duas instituições públicas do ensino superior. Para o assentimento da pesquisa,

todos os participantes assinaram um Termo de Livre consentimento e esclarecido, em que se reforçou o anonimato e a autorização do uso de suas respostas.

4ª Etapa - Interpretação dos dados: após a aplicação do questionário, desenvolveu-se a tabulação, a descrição e a interpretação dos resultados. A análise dos dados produzidos deu-se com base na análise descritiva-interpretativa (AMADO, 2014), em que se buscou organizar o estudo quantitativo, com objetivo de resumir e explorar os dados.

4. Reflexões pertinentes dos resultados da investigação

A inclusão possibilita que os espaços educacionais sejam mais democráticos, atendendo a todas as demandas independentes de suas características/diferenças. A instituição que se propõe em ter o eixo inclusão em sua missão tem grandes desafios no seu horizonte para garantir que todos tenham direito de participar efetivamente da vida acadêmica.

Nessa direção, buscou-se identificar as percepções dos docentes, em duas IES públicas federais, uma na Região Sul e a outra na Região Sudeste, sobre o tema inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior. A pesquisa contou com a participação cinquenta e quatro docentes. No Quadro 3, apresenta-se informações complementares das IES para contextualização do lócus de investigação.

Quadro 3: Contextualização das IES

Quantidade	IES Região Sul	IES Região Sudeste
Cursos de Graduação	13	4
Professores que atuam nos cursos	145	75
Necessidades educacionais especiais recorrentes nas IES pesquisadas	Transtorno do Espectro Autista: 2 Deficiência física: 5 Baixa visão: 2 TDAH: 3	Transtorno do Espectro Autista: 2 Deficiência física: 6 Ataxia Hereditária: 1

Fonte: Das autoras, 2022.

Assim, após a tabulação dos gráficos contendo o percentual estatístico das respostas ao questionário de opinião, passou-se para a análise descritiva dos resultados. Os resultados são apresentados, conforme a organização do questionário aplicado, com

as seguintes dimensões⁴³: Dimensão conceitual; Dimensão pedagógica; Dimensão da formação.

4.1 Dimensão conceitual

Nessa dimensão, foram construídas onze questões com afirmações envolvendo os conceitos de educação especial e educação inclusiva. Assim, na questão 1, sobre a afirmativa: *Aceitar e conviver com as diferenças no contexto escolar*, os docentes da Região Sul responderam, respectivamente, 93,02% que concordam; 4,65% concordam parcialmente e 2,33% discordam parcialmente. Já os docentes da Região Sudeste 100% responderam que concordam. Os percentuais sinalizam que “as diferenças” estão sendo consideradas de formas diversas pelos participantes. A maioria das respostas revela que há uma certa acolhida dos docentes aos desafios da multiculturalidade recorrentes nas salas de aula do ensino superior.

Em resposta para a afirmativa se a *Educação especial está voltada ao atendimento de pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*, entre os docentes da Região Sul, 65,12% responderam que concordam, 25,58% concordam parcialmente e 6,98% discordam e 2,32% discordam parcialmente. Os docentes da Região Sudeste, 100% concordam com a afirmativa. Esses dados indicam uma necessidade de trabalhar com o coletivo dos docentes da Região Sul o conceito de educação especial, pois os percentuais revelam uma pulverização das respostas. Analisando as respostas dos participantes da Região Sul, percebe-se que a maioria tem clareza de que a educação especial indica a necessidade de atendimento especializado, entretanto, 9,31% dos docentes discordam ou discordam parcialmente. Esses dados refletem a necessidade de capacitação docente na IES da Região Sul.

A questão 3 afirma que *Educação especial e educação inclusiva são termos com significados semelhantes*. Neste sentido, 11,63% dos docentes da Região Sul concordam com a afirmativa, 53,49% concordam parcialmente, 30,43% discordam e 4,65% discordam parcialmente. Os docentes da Região Sudeste 9,10% concordam com a afirmação, 45,45% concordam parcialmente e 45,45% discordam. É recorrente, nessa questão, a necessidade do trabalho com o coletivo dos docentes sobre o conceito de

⁴³ Veja os gráficos dessas dimensões no link:
https://drive.google.com/drive/folders/1eZ_I81rxGRE23xj3NfM-fGSTaEFC5W1B

educação especial e educação inclusiva. Os percentuais revelam o não esclarecimento dos conceitos, a partir do que versam os documentos legais, bem como alguns trabalhos publicados sob a ótica da inclusão educacional, como, por exemplo, de Stainback e Stainback (1999). Na educação especial, o ensino é totalmente voltado para discentes com deficiência, entretanto, na educação inclusiva, todos com e sem deficiência têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos.

Na questão 4, quando afirmou-se que a *Educação especial busca promover o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais junto à classe comum*, 51,16% dos docentes da Região Sul concordam, 32,56% concordam parcialmente, 13,95% discordam, 2,33% discordam parcialmente. Já entre os docentes da Região Sudeste, 63,64% concordam, 18,18% concordam parcialmente e 18,18% discordam. O atendimento à necessidade educacional especial em classe comum ficou demonstrado pelos percentuais que existe uma dispersão conceitual significativa, sinalizando um risco à garantia do direito ao atendimento do discente em classe comum. Os percentuais, também, podem revelar a resistência ao atendimento em classe comum dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Na questão 5, afirma-se que a *Educação inclusiva é ter todos os educandos numa mesma sala de aula, respeitando suas diferenças*. Assim, 58,14% dos docentes da Região Sul responderam que concordam, 27,91% que concordam parcialmente e 13,95% discordam. Entre os docentes da Região Sudeste, 81,82% responderam que concordam e 18,18% concordam parcialmente. Esses dados demonstram que existem problemas quanto ao conceito de educação inclusiva entre os docentes das duas instituições pesquisadas, ou ainda a resistência para a inclusão das diferenças em classe comum.

Quanto à afirmativa *A educação especial promove o desenvolvimento das habilidades do educando com necessidades educacionais especiais, para o mesmo viver na sociedade de modo autônomo*, 76,74% docentes da Região Sul concordam, 13,95% concordam parcialmente, 6,98% discordam e 2,33% discordam parcialmente. Na Região Sudeste, 90,91% dos docentes concordam e 9,09% concordam parcialmente. Os professores pesquisados, em sua maioria, acreditam na possibilidade da educação especial promover o desenvolvimento das habilidades que garantem às pessoas com necessidades educacionais especiais viver de forma autônoma na sociedade. Percebe-se, em menor percentual, a necessidade da capacitação dos docentes, pois será que esses percentuais

sinalizam que a educação especial não dá conta da formação dos educandos para uma vida autônoma em sociedade?

Na questão 7, a afirmativa apresentada foi *Educação inclusiva possibilita o direito de aprendizagem para todos os educandos e desenvolve a formação para a cidadania*, 83,72% docentes da Região Sul concordam e 16,28% concordam parcialmente. Na Região Sudeste, 90,91% concordam e 9,09% concordam parcialmente. Esses dados confirmam que existem lacunas preocupantes quanto à compreensão do conceito de educação inclusiva e formas mais efetivas de ações que garantem o desenvolvimento da formação cidadã a todos. Nesse viés, confirma-se a necessidade da capacitação docente numa perspectiva normativa para a compreensão do direito a um ensino e aprendizagem de qualidade, potencializando uma formação cidadã, com ênfase na interculturalidade.

Na questão 8, afirma-se que *Para garantir ao educando com necessidades educacionais especiais a sua inserção em classe comum é necessária a adaptação do currículo*. Nesse quesito, dos docentes da Região Sul, 38,10% concordam, 35,71% concordam parcialmente, 16,67% discordam e 9,52% discordam parcialmente. Em resposta, 72,73% dos docentes da Região Sudeste concordam e 27,27% concordam parcialmente. Percebe-se, nessa questão, que os docentes da Região Sul estão muito divididos quanto à necessidade da adaptação do currículo em classe comum para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais. Isso pode comprometer o trabalho coletivo desses professores. Já na instituição da Região Sudeste, todos os professores concordam que existe essa necessidade. É importante destacar que, para a efetiva inclusão, se faz necessária a flexibilização curricular. Nesse viés, afirma Correia (2008, p. 27): “[...] Devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar [...]”, para tanto, são fundamentais as adaptações curriculares. O ensino superior precisa atentar para não cair na tentação do currículo homogeneizador, em que se trata todos como idênticos. A educação inclusiva abarca um currículo adaptado às diferenças.

No caso da afirmativa 9, *Educação inclusiva busca integrar pessoas com necessidades educacionais especiais em classe comum*, entre os docentes da Região Sul, 40,48% concordam, 38,10% concordam parcialmente, 19,05% discordam, 2,37% discordam parcialmente. Na Região Sudeste, 81,82% concordam e 18,18% concordam parcialmente. Quanto a educação inclusiva integrar pessoas com necessidades educacionais especiais em classe comum, os professores da instituição da Região Sul

estão totalmente divididos entre concordar e não concordar com essa afirmação; entretanto os professores da instituição da Região Sudeste dividiram-se entre concordo e concordo parcialmente. Isso parece indicar problemas no conceito de educação inclusiva e desconhecimento do direito dessas pessoas a uma educação de qualidade em classe comum. A educação inclusiva vai além da integração das pessoas com necessidades educacionais especiais em classe comum, pois a inclusão trata a educação como direito. Ela rompe com o modelo conservador contestando “os sistemas educacionais e seus fundamentos” (ROPOLI, 2010, p. 7). Além disso, a autora afirma:

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico (ROPOLI, 2010, p. 8)

Por fim, a inclusão de educandos com necessidades especiais no ensino superior requer mudanças na postura e no olhar dos docentes, comprometidos com a pedagogia da equidade, em que modificam sua didática, com diferentes estilos de ensino em respeito aos estilos de aprendizagem dos educandos.

Na questão 10, com a afirmação *A educação especial promove o atendimento educacional especializado, planejamento e avaliação individual do educando*, na Região Sul, 71,43% dos docentes responderam que concordam e 28,57 % concordam parcialmente. Já na Região Sudeste, 63,64% docentes concordam, 27,27% concordam parcialmente e 9,09% discordam. Quanto a essa afirmativa, os docentes da instituição da Região Sul e da Região Sudeste dividiram-se em concordam e concordam parcialmente, em proporções diferentes. Esse dado demonstra o quanto ainda se faz necessária a formação permanente dos docentes, de modo a compreender que um contexto educacional na perspectiva da inclusão terá a presença das diferenças, que requerem estruturas e estratégias diversas para o atendimento individual e coletivo dos educandos.

Na perspectiva da educação inclusiva o planejamento e a avaliação consideram as diferenças das capacidades dos educandos é a última afirmativa da dimensão conceitual. Nessa questão, 69,77% concordam, 25,58% concordam parcialmente e 2,33% discordam, 2,32 discordam parcialmente, no caso da Região Sul. Da Região Sudeste, 63,64% concordam e 36,36% concordam parcialmente. Refletindo na perspectiva da educação inclusiva, o planejamento e a avaliação consideram as diferenças das

capacidades dos educandos, os dois grupos de professores pesquisados dividem-se (o grupo da instituição da Região Sul divide-se mais que o grupo da instituição da Região Sudeste), entretanto, em ambos os grupos pesquisados, percebe-se divergências de construção do conceito de educação inclusiva e a necessidade urgente de repensar coletivamente os processos de ensino e aprendizagem nos âmbito dos cursos. Os percentuais revelam que mudanças no contexto educacional são cruciais, como da postura docente, da estruturação curricular, da proposta pedagógica, do ensino e aprendizagem e da avaliação. Nessa perspectiva, a “[...] inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16). Assim, uma educação especial não acontece sem uma profunda reflexão sobre o conceito de inclusão.

Nessa dimensão, evidenciou-se que o principal desafio é garantir condições de desenvolver contínuos debates e ações formativas para docentes, como forma de garantir condições de permanência com qualidade no ensino superior de pessoas com necessidades educacionais especiais.

4.2 Dimensão Pedagógica

Para tratar da dimensão pedagógica, foram elaboradas cinco questões afirmativas. Assim, na primeira afirmativa *Como docente no ensino superior tenho formação para atender uma classe com educandos em suas diversidades e diferenças*, entre os docentes da Região Sul, 6,98 % responderam que concordam, 20,93% concordam parcialmente, 60,47% discordam e 11,62% discordam parcialmente. Do percentual da Região Sudeste, 9,09% dos docentes responderam que concordam, 45,45% concordam parcialmente e 45,46% discordam. Esses percentuais sinalizam que os docentes das duas instituições pesquisadas demonstram a falta de preparação profissional para o atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais. Essa lacuna na formação da profissão docente necessita ser trabalhada nos cursos de formação inicial e continuada.

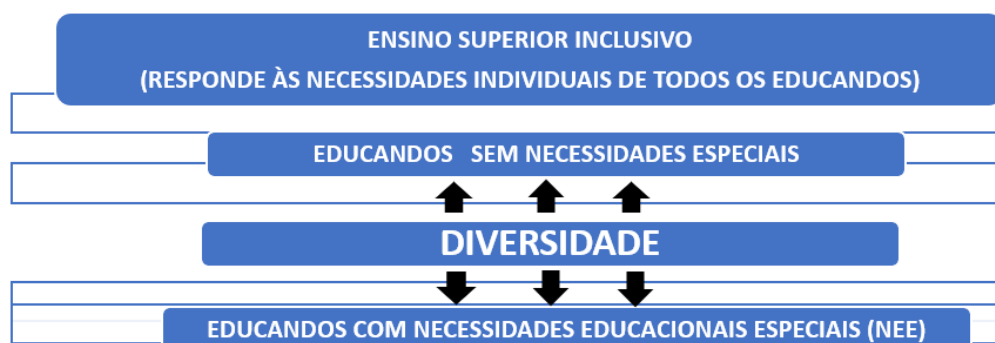
Assim, pode-se afirmar com Correia (2008, p. 13) que, com a inclusão no contexto do ensino superior, pretende-se que “todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade”. Esse mesmo autor define diversidade como o

[...] conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos e de aprendizagem, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e

ambientais que, em muitos casos, devem ser objectos de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados (CORREIA, 2001, p. 132).

Para tanto, para lidar com as diversidades e as diferenças do educando, faz-se necessária uma nova concepção na formação docente, na perspectiva da educação especial e da educação inclusiva. Neste sentido, a educação inclusiva busca atender as necessidades individuais de todos (as) educandos (as). Observe a Figura 1 sobre a concepção de inclusão no ensino superior.

Figura 1 . Concepção de inclusão no ensino superior



Fonte: Adaptado de (Correia, 2008)

Nessa perspectiva, a diversidade integra educandos com e sem necessidades especiais. A educação inclusiva acolhe a diversidade e as diferenças, promovendo a troca de saberes, conhecimentos e experiências.

Na questão 2, os participantes responderam a afirmativa *Como docente no ensino superior tenho condições pedagógicas para promover o ensino e aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais, na classe comum*. Na Região Sul, 25,58 docentes assinalaram concordar parcialmente com a afirmação, 60, 47% discordam e 13,95% discordam parcialmente. Do total dos docentes da Região Sudeste, 9,09 concordam, 36,36% concordam parcialmente e 54,55% discordam. Percebe-se, nessas questões, uma clareza maior sobre a concepção do docente referente ao seu despreparo para promover o ensino e a aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais, na classe comum. É recorrente preparar o docente para o processo de inclusão desses educandos para garantir o direito desses cidadãos a uma educação de qualidade. Nesse processo de inclusão, toda a comunidade escolar deve estar empenhada em prepará-los e inseri-los na sociedade como cidadãos autônomos e conscientes de seus direitos e deveres.

Na afirmativa *É necessário o educando com necessidades educacionais especiais receber atendimento especializado para o desenvolvimento de suas habilidades*, 67,44% dos docentes da Região Sul responderam que concordam, 25,58% concordam parcialmente e 6,98 discordam parcialmente. Na Região Sudeste, 72,73% docentes concordam, 18,18% concordam parcialmente e 9,09% discordam. As respostas sinalizam necessidade de capacitação junto à comunidade escolar sobre atendimento educacional especializado (AEE) - serviço voltado para educandos com necessidade educacionais especiais. De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, o atendimento educacional especializado é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente (BRASIL, 2011). Assim, esse atendimento deve estar articulado ao projeto político pedagógico da escola, envolvendo a participação dos educandos e suas famílias, como forma de garantir o atendimento qualificado das pessoas com necessidades educacionais especiais. O AEE no ensino superior é assegurado com apoio técnico e financeiro no texto do Decreto nº 6.571/2008, bem como a estruturação de núcleo de acessibilidade às IES (BRASIL, 2008b).

Na quarta afirmativa: *Para a efetiva educação inclusiva é necessária a articulação entre os docentes do ensino regular e os profissionais da educação especial*, 88,37% dos docentes da Região Sul responderam que concordam e 11,63% concordam parcialmente. Já na Região Sudeste, 90,91% dos docentes concordam com a afirmativa e 9,09% concordam parcialmente. Os percentuais refletem que os docentes compreendem que é importante trabalhar de forma articulada com o professor de AEE, identificando, elaborando, produzindo, organizando serviços e recursos pedagógicos, considerando a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, na última afirmativa, da dimensão pedagógica: *Os educandos com necessidades educacionais especiais não devem frequentar a classe comum*, 6,98% dos docentes da Região Sul concordam parcialmente, 86,05% discordam e 6,97% discordam parcialmente. Na Região Sudeste, 81,82% dos docentes discordam e 18,18% discordam parcialmente. Percebe-se pelos percentuais que os docentes pesquisados da Região Sul (percentual pequeno) entendem que os educandos com necessidades especiais devem ser segregados das salas de aula comum, isso é preocupante, pois fere o direito garantido em lei desses cidadãos conforme artigo 18, § 2º, da Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001). Entende-se que é preciso promover debates e capacitação para esses docentes, como forma de buscar uma educação inclusiva, para além da educação especial.

4.3 Dimensão da Formação

Para tratar da última dimensão com ênfase na formação, organizou-se quatro (4) questões. Assim, na afirmativa: *Para acolher os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum é necessária a formação continuada dos docentes*, tem-se que 97,67% dos docentes da Região Sul concordam e 2,33% discordam. Já na Região Sudeste, 81,82% dos docentes responderam que concordam e 18,18% concordam parcialmente. Pelos resultados estatísticos, evidencia-se que a maioria dos docentes das duas instituições considera fundamental a formação para o acolhimento dos educandos com necessidades educacionais especiais. Desses percentuais, o que chamou atenção é os 2,33% dos participantes da Região Sul que sinalizam sobre a não necessidade de formação continuada. Em um mundo globalizado e em ritmo de mudanças constantes, um profissional, seja ele de qualquer área, necessita estar em formação permanente.

A segunda afirmativa *Como docente não tenho dificuldades para desenvolver o processo ensino e aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais em classe comum*, teve como resultado que 9,30% dos docentes da Região Sul concordam parcialmente, 83,72% discordam e 6,98% discordam parcialmente. Da Região Sudeste, 18,18% responderam que concordam, 36,36% concordam parcialmente, 36,36% discordam e 9,10% discordam parcialmente. Os resultados revelam, em menor incidência, que alguns docentes não possuem dificuldades para trabalhar pedagogicamente com pessoas com necessidades educacionais especiais, mas a maioria dos participantes, de ambas IES, indica que se percebem não estarem empoderados para o trabalho. É importante comentar que a instituição da Região Sudeste, ao revelar estar mais segura para o trabalho com a inclusão, tem-se como hipótese que tal grupo deva estar com acompanhamento formativo. Já os docentes da Região Sul evidenciam a extrema urgência para processos de formação permanente para a inclusão no ensino superior.

Na terceira questão afirmativa: *Como docente tenho dificuldades para desenvolver o processo ensino e aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais em classe comum*, 81,40% dos docentes da Região Sul responderam que concordam e 18,60% concordam parcialmente. Os percentuais de 45,45% dos docentes da Região Sudeste responderam que concordam, 45,45% concordam parcialmente e 9,10% discordam. Os participantes da Região Sul evidenciam a necessidade de formação permanente sobre a inclusão de educandos com necessidades

educacionais especiais. Já os percentuais da Região Sudeste parecem evidenciar a hipótese que foi explicitada na descrição da segunda afirmativa.

Assim, como questão final foi solicitado aos participantes assinalarem alguns eixos temáticos necessários para formação continuada no ensino superior. Na Região Sul, 79,07% dos docentes destacaram a necessidade de capacitação permanente, adaptação curricular para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais em classe comum, planejamento participativo e avaliação entre os docentes e profissionais da educação especial, conhecimento de metodologias ativas e colaborativas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais em classe comum; 4,65% deram ênfase ao conhecimento de metodologias ativas e colaborativas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais em classe comum; 4,65% consideram fundamental a formação referente ao tema *planejamento participativo e avaliação entre os docentes e profissionais da educação especial*. E, por fim, 11,63% destacaram a formação permanente. Já na Região Sudeste 9,09% dos docentes assinalaram a necessidade de formação sobre planejamento participativo e avaliação entre os docentes e profissionais da educação especial, 9,09% apontaram a formação para maior conhecimento de metodologias ativas e colaborativas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais em classe comum e 81,82% indicaram todas as opções assertivas. Os resultados sinalizam a necessidade de formação permanente dos docentes para o novo paradigma educacional da inclusão. Assim sendo, o desafio está posto para os gestores das IES, quanto a promover formação permanente de modo a capacitar os profissionais para o trabalho pedagógico com os educandos com necessidades educacionais especiais.

As três dimensões abordadas no presente estudo permitem identificar que, no contexto do ensino superior, tem-se as políticas afirmativas de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, mas ainda é necessário avançar no atendimento capaz de incluir todos(as) em suas respectivas diferenças. Assim, para além da organização curricular adaptada para a efetiva inclusão, é fundamental o investimento em recursos humanos especializados e na formação permanente dos docentes.

Por fim, apresenta-se no Quadro 4 a síntese dos desafios postos para a efetivação da Inclusão no ensino superior.

Quadro 4: Desafios para a inclusão no ensino superior

Dimensão conceitual	Dimensão pedagógica	Dimensão da formação
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de educação inclusiva e educação especial. - Compreender o conceito de diversidade e diferença. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o papel da educação superior na formação para a cidadania. - Adaptar o currículo às diferenças. -Capacitar para uma formação interdisciplinar/transdisciplinar. -Desenvolver Planejamento e Avaliação que atendam as diferenças. - Desenvolver Estratégias diversificadas para atender os estilos diferentes de aprender. - Compreender de que todos (as) educandos (as) aprendem. - Promover o atendimento especializado para todos (as) que necessitarem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação contínua de professores para compreensão de que a educação inclusiva requer o atendimento individual de todos (as) educandos (as), com ou sem necessidades educacionais especiais.

Fonte: Das autoras, 2022.

As dimensões analisadas para identificar o cenário da educação inclusiva no ensino superior apresentam alguns desafios a serem enfrentados, perpassando desde a necessidade de formação pedagógica para a educação inclusiva até uma prática pedagógica que propicie a participação dos educandos e educadores para reconhecimento das diferenças e estabelecimento de estratégias para superação desses desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou, por meio das percepções dos docentes sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior, **que é fundamental** pautar essa temática, inicialmente, para a compreensão do que é educação especial e educação inclusiva. Nessa direção, muitas respostas dos docentes indicam a falta de esclarecimento dos termos; alguns associam educação inclusiva com a educação especial. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas em suas diferenças e busca questionar todas as práticas de exclusão. A educação especial busca atender todas as pessoas que requerem

atendimento especializado. Assim, a educação especial na perspectiva da inclusão, objetiva elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades específicas do educando.

Outro aspecto que chama atenção nas respostas dos docentes é que, ainda, tem-se, no ensino superior, uma certa resistência para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Muitas vezes, a resistência está na falta de conhecimento e capacitação dos profissionais da educação, na falta do currículo adaptado para a efetiva inclusão e na compreensão do que significa o direito à aprendizagem.

As respostas revelam o quanto se faz necessário avançar no entendimento do que é a inclusão no ensino superior. Neste sentido, é primordial organizar a modalidade de educação especial em conjunto com a educação inclusiva, em que a formação dos educandos ocorre no contexto educacional comum e, concomitantemente, deve-se oferecer apoio e serviços, que complementem e garantam a participação e construção da aprendizagem dessas pessoas no ensino superior.

A partir da interpretação dos dados produzidos, o estudo revelou, nas três dimensões: conceitual, pedagógica e profissional, lacunas a serem trabalhadas com o coletivo docente sobre os ideais inclusivos garantidos para uma educação de qualidade. Neste sentido, as barreiras conceituais (educação inclusiva/educação especial), bem como o déficit na formação docente são questões que podem comprometer o direito da participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, para além das adaptações curriculares, é indispensável investir na formação continuada de docentes no ensino superior.

Sendo assim, na perspectiva freiriana, o trabalho docente necessita ser estruturado num processo dialógico como desenvolvimento de uma educação libertadora, num processo de humanização do oprimido, garantindo seus direitos sociais com uma práxis emancipatória. A educação superior necessita garantir a todos, com necessidades especiais ou não, autonomia, criticidade e a igualdade como direito do cidadão.

Logo, diante dos resultados da pesquisa, espera-se que os gestores públicos das IES oportunizem discussões e capacitação de docentes e técnicos-administrativos sobre a Política Nacional de Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **O amor que acende a lua**. São Paulo: Papyrus, 1999.

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2 ed, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020a

BRASIL, **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. D.O.U de 01/10/2020, edição: 189, seção: 1, página: 6, Brasília, 2020b.

BRASIL, **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a lei 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 da outras providências. D.O.U, de 21/12/1999, p. 10, col.1, Brasília.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). D.O.U de 07/07/2015, pág. nº 2, Brasília, 2015.

BRASIL, **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. D.O.U de 18/9/2008, - seção 1, página 26, Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. D.O.U de 26.8.2009, Brasília: 2009.

BRASIL, **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. DOU de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011 - Edição extra, Brasília, 2011.

COÊLHO, I. M. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Org.). **Currículo e avaliação no ensino superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

- CORREIA, L. M. Educação inclusiva ou educação apropriada. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e diferença**: Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.
- CORREIA, L. M. **Necessidades educativas especiais** - Um guia para educadores e professores. 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2008.
- DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**: métodos e técnicas. Prentice Hall, São Paulo, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação e política**: ensaios 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FURTER, P. **Educação e vida**. 8 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1976.
- INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão** - Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista Educação Especial**, n. 23, p. 09–15, 2004.
- ROPOLI, E. A.; et.al. **A educação especial na perspectiva da inclusão**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial [Fortaleza]. Universidade Federal do Ceará. 2010.
- STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**: um Guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- UNESCO/BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

LUTA E RESISTÊNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA/NEE NO PARANÁ: O FECHAMENTO ARBITRÁRIO DO CENTRO REGIONAL DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO – CRAPE

Jane Peruzo Iacono
Ivete Goinski Pellizzetti

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo enfatizar o processo de luta e resistência que tem sido travado pela Associação dos Representantes de e para Pessoas com Deficiência (ASSORPE)⁴⁴, com o apoio da Comissão de Acessibilidade da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) - Seção de Cascavel/PR, das Comissões de Educação e Saúde da Câmara de Vereadores de Cascavel/Pr e das Câmaras de Vereadores da Região Oeste do Paraná para a continuidade dos serviços do Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado (CRAPE)⁴⁵, suspensos pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED)⁴⁶ de forma arbitrária e autoritária. Busca, ainda, relatar em que consiste e quais são alguns dos fatos principais da trajetória dos 25 anos do CRAPE, localizado no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Cascavel-PR.

Luta e resistência têm sido palavras-chaves na área da educação, da ciência e tecnologia e dos direitos humanos no Brasil nos últimos anos, tendo em vista o obscurantismo e a perda de direitos que vem assolando a população brasileira mais vulnerável.

1. Breve histórico do CRAPE e seus principais objetivos: avaliação psicoeducacional e apoio pedagógico especializado aos alunos da educação especial

No ano de 1997 foi criado, pela SEED e pelo NRE de Cascavel-Pr, o Centro Regional de Atendimento e Avaliação Diagnóstica (CRAAD), um programa da educação especial previsto na legislação, vinculado à ASSORPE. Ambas as instituições –

⁴⁴A comunidade de Cascavel e Região Oeste do Paraná criou, com apoio dos poderes executivo e legislativo, em 1996, a Associação dos Representantes dos Programas e Entidades de e para Portadores de Deficiência (ASSORPE) com a finalidade de prestar apoio ao CRAPE, o qual foi criado um ano depois pelo governo do estado, em 1997, e é mantido pelo governo estadual.

⁴⁵ O Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado (CRAPE) foi criado originalmente com o nome de Centro Regional de Atendimento e Avaliação Diagnóstica (CRAAD).

⁴⁶ SEED (Secretaria de Estado da Educação), atualmente denominada Secretaria da Educação e do Esporte

ASSORPE e CRAAD - compreendem dezoito municípios do oeste paranaense, jurisdicionados ao NRE de Cascavel. O objetivo do CRAAD era a realização das avaliações dos alunos com deficiência/necessidade educacional especial (NEE) das escolas de Cascavel e desses municípios para que, se necessário e a partir dessas avaliações, fossem encaminhados para frequentar programas de educação especial, lembrando que essas avaliações eram realizadas no modelo psicoeducacional. Ressalta-se que o CRAAD também realizava orientações às escolas onde esses alunos com deficiência/NEE estavam matriculados.

Em março de 2003, sob a Resolução nº 0919/03, o CRAAD teve sua denominação alterada para Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado (CRAPE), com a justificativa de se adequar à legislação no sentido de se fundamentar nos novos princípios da educação inclusiva que começavam a permear a literatura acadêmico-científica e documental-legal que vinha sendo construída no país. Na prática, o trabalho do CRAPE deslocava-se da ênfase na realização de avaliações, na direção de prestar apoio pedagógico especializado às escolas, educadores e alunos com deficiência/NEE, numa perspectiva inclusiva. Dessa forma, apesar de não enfatizar mais a realização de avaliações, o novo CRAPE continuava a avaliar esses alunos, sempre que necessário, para seu ingresso em programas de educação especial (classes especiais e salas de recursos e, eventualmente, para escolas especiais como as APAEs⁴⁷ e PESTALOZZIs⁴⁸).

Foi um período de transição quanto ao modelo de avaliação desses alunos, realizado com o objetivo de verificar se apresentavam deficiência para, nesse caso, encaminhá-los para frequentar os programas anteriormente referidos. Essa transição foi marcada pelas novas ideias de educação inclusiva que surgiam e, nesse sentido, no caso do Paraná as políticas educacionais da SEED foram sendo impregnadas por esse novo paradigma, o da educação inclusiva. Assim, em 1999, dois cursos sobre avaliação de alunos com deficiência/NEE foram realizados pela SEED para formar avaliadores - psicóloga(os) e professoras(es) especializadas(os) – em todo o Paraná, culminando com

⁴⁷ APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

⁴⁸ Sociedade Pestalozzi – “[...] com o intuito de fazer valer os princípios da pedagogia científica e possibilitar a educação daqueles alunos considerados ‘excepcionais’, orgânicos e sociais, em 1932, a educadora [Helena Antipoff] mobilizou autoridades e profissionais liberais mineiros para a organização da Sociedade Pestalozzi, associação civil mantida por doações, inclusive do Estado, ‘destinada a proteger as crianças e adolescentes ‘excepcionais’ e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas para a sua saúde mental e equilíbrio moral’” (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1939 *apud* RAFANTE, 2011, p. 144, grifos da autora). A inauguração da Sociedade Pestalozzi ocorreu no dia 22 de novembro de 1932 [...] (RAFANTE, 2011, p. 144, grifos da autora). Na Região Oeste do Paraná há apenas uma escola mantida pela rede Pestalozzi, sediada no município de Catanduvas-PR.

uma proposta sobre uma nova forma de avaliação denominada *Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar*. Então, o CRAPE foi estudando essa temática, tanto internamente com seus profissionais, como por meio de grupos de estudos com as duplas avaliadoras dos municípios jurisdicionados ao NRE de Cascavel. As duplas avaliadoras eram compostas por um(a) psicólogo(a) e uma professora especializada em educação especial, sendo que a maioria dessas professoras especializadas era formada por pedagogas(os) e/ou psicopedagogas(os).

Naquele momento, os cursos sobre avaliação oferecidos a essas duplas avaliadoras eram fundamentados em autoras como Eulália Bassedas (1996)⁴⁹, Maria Lúcia Weiss (2005)⁵⁰, Sara Paín (1985)⁵¹, tendo como objetivo principal tratar sobre as dificuldades/problemas de aprendizagem que causavam fracasso escolar para inúmeros alunos com e sem deficiência/NEE, das escolas. Assim, a avaliação, anteriormente denominada Avaliação Psicoeducacional vinha, naquele momento, na mesma linha teórico-metodológica que o Departamento de Educação Especial (DEE)⁵² já apontara em 1999, ou seja, uma avaliação baseada no contexto escolar. Nesse sentido, tanto a Resolução nº 02/2001 (CNE), quanto a Deliberação nº 02/2003 (CEE) vieram para referendar que o lócus da avaliação não era mais o gabinete do especialista, que os avaliadores não seriam mais apenas a(o) psicóloga(o) e a(o) pedagoga(o)/professora(o) especializada(o), mas toda a equipe da escola, iniciando pela(o) professora(o) do aluno, cujo olhar para com ele, deveria ser um olhar especial, no sentido de compreender suas dificuldades e refletir sobre elas.

Dessa forma, o CRAPE, que já há alguns anos vinha desenvolvendo ações de formação continuada de professores avaliadores dos 18 municípios⁵³ da Região Oeste do Paraná, intensificou essas ações de formação na direção de um novo modelo de avaliação, em que se tirava o foco da avaliação apenas no aluno, para considerar, também, as questões da escola, no sentido físico/arquitetônico mas, especialmente, nas condições

⁴⁹ BASSEDAS, E. **Intervenção Educativa**. Diagnóstico Psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed Editora, 1996.

⁵⁰ WEISS, M. L. L. **Intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2005.

⁵¹ PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Penso, 1985.

⁵² Departamento de Educação Especial (DEE) é um órgão da SEED-PR e, ao longo dos anos, teve sua denominação alterada para Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN).

⁵³ Anahy, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Lindoeste, Santa Lúcia, Santa Tereza do Oeste, Três Barras do Paraná, Vera Cruz do Oeste.

gerais dessa escola, da equipe pedagógica e do professor que leciona para esses alunos com deficiência/NEE. Ou seja, tirando o enfoque do modelo médico de compreensão da deficiência pelo qual a deficiência é compreendida como “[...] um problema individual, uma ‘tragédia pessoal’ [...] uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres e os negros”, para focar no modelo social da deficiência, segundo nos explica Diniz (2007, p. 15-16).

De acordo com a autora (DINIZ, 2007, p. 24-25), há um argumento proposto por Abberley⁵⁴ para fundamentar sua tese da opressão pela deficiência, “[...] que deve ser entendido como fundamento do modelo social: que não se deve explicar o fenômeno da deficiência pela esfera natural ou individual, mas pelo contexto socioeconômico no qual as pessoas com lesão vivem”. No sentido da compreensão da deficiência para além do modelo médico-biológico na direção dessa compreensão fundamentada no modelo social, Vigotski (2019, p. 41) já afirmava, nas primeiras décadas do século XX, que “[...] o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica”, referindo-se à pessoa com deficiência.

Todas essas questões foram, paulatinamente, sendo discutidas, bem como foram se intensificando as discussões sobre avaliação no contexto escolar, o que possibilitou implementar ações mais efetivas sobre essa temática, com o DEE apontando, de forma mais incisiva, sobre a necessidade de a escola assumir a avaliação diferenciada de seus alunos, de uma maneira mais abrangente em que se visualizasse o aluno, a escola e a família. Propôs então, que os professores de Salas de Recursos, juntamente com os professores da classe comum que o aluno frequenta, deveriam avaliar os alunos de suas escolas, com o pressuposto de que, por serem especializados em educação especial, eles teriam a necessária formação para bem avaliarem as necessidades educacionais especiais dos alunos das escolas onde atuavam.

No entanto, naquele momento, em meados dos anos 2000, a constatação foi de que um número significativo desses professores, apresentava dificuldades para identificarem/avaliarem as reais necessidades educacionais especiais dos alunos de sua escola. Muitos deles por não terem tido formação/atuação como alfabetizadores, pois eram formados em cursos de licenciatura que não os habilitava para a forma de atuação com alunos que, embora frequentassem os anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º

54 ABBERLEY, P. The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability. *Disability, Handicap & Society*, v. 2, n. 1, 1987, p. 5. (DINIZ, 2007, p. 29).

ano, não estavam plenamente alfabetizados (muitos encontravam-se ainda completamente analfabetos). Outro agravante, eram os cursos de formação especializada desses professores – a pós-graduação lato sensu – algumas vezes oferecida de forma aligeirada, formando “especialistas” que só poderiam realmente sê-lo após um longo e consistente processo de formação continuada.

O CRAPE tem como objetivo principal prestar apoio pedagógico especializado às escolas, educadores e alunos com deficiência/NEE dos 18 municípios de abrangência do NRE de Cascavel, apoio este fundamentado na perspectiva da educação inclusiva e em ampla legislação comum e da área da educação especial como: Constituição Federal (BRASIL, 1988), LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), Resolução nº 02/2001/CNE (BRASIL, 2001), Deliberação nº 02/2003/CEE (PARANÁ, 2016) e legislações específicas da SEED/DEEIN⁵⁵.

Ao longo dos últimos 25 anos, as atribuições e atividades realizadas pelo CRAPE têm sido: - Assessoria às escolas estaduais, municipais e conveniadas (escolas mantidas pelas APAEs e congêneres, como: Pestalozzi e ACAS⁵⁶) no processo de inclusão de alunos com deficiência/NEE, implementando alternativas de atendimento às diferenças individuais, de forma a promover a aprendizagem escolar de todos os alunos; - Assessoramento quanto à identificação, avaliação, estudos de casos, encaminhamentos e acompanhamento de alunos incluídos nas salas de aula comuns; - Suporte/apoio às famílias dos alunos; - Participação em reuniões pedagógicas com pais ou responsáveis; - Realização de avaliação quando a equipe da escola necessitar do auxílio de profissionais externos; - Formação continuada para professores especializados que atuam nos serviços de educação especial nas áreas de deficiência intelectual, mental, visual, física/neuromotora, área da surdez, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e superdotação/altas habilidades, e para professores do ensino comum; - Participação em eventos municipais/estaduais/nacionais sobre educação especial e educação inclusiva e outras temáticas afins; - Participação no Fórum Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência do município de Cascavel; - Visita, acompanhamento e intervenção na área psicológica quando houver situações de risco nas escolas; - Elaboração e implementação de projetos na área psicológica: com professores

⁵⁵ Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional.

⁵⁶ Associação Cascavelense de Amigos dos Surdos (ACAS), mantém uma escola bilíngue para surdos, no município de Cascavel-PR.

readaptados; Violência na escola, Bulling e outras temáticas; - Supervisão do trabalho e formação de psicólogos escolares dos municípios jurisdicionados ao NRE Cascavel; - Participação na Rede de Apoio à inclusão dos alunos com deficiência/NEE em conjunto com as Secretarias de Saúde, Esporte e Lazer, Secretaria do Trabalho, Emprego e Promoção Social, Ação Social, Consórcio Intermunicipal de Saúde do Oeste do Paraná/Centro Regional de Especialidades [Médicas] (CISOP/CRE), Centro de Atenção Psico-Social Infantil (CAPS-i), Centro de Atenção Psico-Social Álcool e Drogas (CAPSad), Centro de Referência Psico-Social (CRAS) e outras instituições; - Orientação e acompanhamento do trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais quanto à avaliação no contexto escolar de alunos que necessitem de apoio pedagógico especializado; - Complemento à avaliação realizada no contexto escolar no âmbito pedagógico na área da educação especial; - Apoio pedagógico aos professores da educação especial que atuam nos anos iniciais da educação infantil e do ensino fundamental e nos anos finais do ensino fundamental, dos 18 municípios jurisdicionados ao NRE/Cascavel; - Supervisão sobre casos de alunos avaliados nas Escolas Especiais (nos aspectos psicológico e pedagógico) encaminhados para discussão e encaminhamento quanto ao diagnóstico; - Acompanhamento e arquivamento da documentação do aluno - como os testes utilizados no processo avaliativo, tanto da área da psicologia, como da área pedagógica - e dos relatórios psicológicos e pedagógicos semestrais; - Reuniões conjuntas com as equipes pedagógicas, tanto do NRE como das instituições de ensino para encaminhamentos à Rede de Apoio, de alunos que apresentam deficiência/NEE (saúde, esporte e lazer, promotoria pública, trabalho, assistência social, conselho tutelar) quando necessários; - Fortalecimento da interlocução com as instituições que compõem a Rede de Apoio na área da saúde - CAPSi, CAPSad, Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), Centro de Reabilitação para Dependentes Químicos (COCASMA), Centro Especializado em Doenças Infecciosas e Parasitárias (CEDIP) e na área do trabalho como o Sistema S e outros; - Intervenção/ acompanhamento do atendimento pedagógico especializado de alunos com Deficiência Intelectual ainda não alfabetizados e que estão matriculados nos anos finais do ensino fundamental da rede regular de ensino comum; - Suporte psicológico a alunos e professores em situação de crise emocional encaminhados pela escola e, também, a familiares; - Organização e coordenação de grupo de estudos de psicólogas(os) escolares e de professores/pedagogos especializados ou não, dos 18 municípios sob jurisdição do NRE de Cascavel, para

discutir questões relacionadas às deficiências/NEE; - Orientação e acompanhamento de alunos com deficiência física neuromotora e de professores de apoio à Comunicação Alternativa (PACA) nas atividades pedagógicas e de adaptação tecnológica; - Orientação e acompanhamento de alunos com Transtornos do Espectro Autista e professores de atendimento educacional especializado (PAEE) nas atividades pedagógicas e de socialização; - Estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior públicas e privadas, para troca de conhecimentos e realização de eventos como projetos de extensão voltados à formação continuada de professores especializados e do ensino comum, e de técnicos como psicóloga(os), fonoaudióloga(os), etc; - Supervisão do trabalho e da formação continuada de psicólogas(os) escolares dos municípios jurisdicionados ao NRE de Cascavel; - Realização de avaliação de alunos com deficiência/NEE, quando a equipe da escola necessitar do auxílio de profissionais externos.

Ressalta-se que ao longo dos últimos 25 anos, o trabalho do CRAPE foi fundamental na atuação com os alunos com deficiência/NEE, suas famílias e professores da escola comum e dos programas de educação especial que eles frequentavam na Região Oeste do Paraná, o que também tem influenciado, historicamente, na redução dos índices de evasão e reprovação desses alunos.

2. Atual conjuntura: luta e resistência

Em março de 2022, depois de 25 anos de sua fundação, o CRAPE foi sumariamente fechado pelo NRE/SEED, tendo suspensas sua função e suas atividades históricas de avaliar e realizar apoio pedagógico especializado aos alunos das salas de recursos multifuncionais, apoio a suas famílias e formação continuada de professores especializados e das salas de aula comuns. Toda a equipe do CRAPE, a comunidade escolar do oeste do Paraná, autoridades municipais e regionais dos poderes legislativo e judiciário foi surpreendida com o caráter autoritário de seu fechamento pela chefia do NRE, sem nenhuma explicação, especialmente à ASSORPE, tendo em vista ser esta a instituição de apoio do CRAPE.

Nesse sentido, elaborou-se uma moção de apoio à manutenção do CRAPE, contra seu fechamento e a suspensão de seus serviços tão necessários à comunidade oestina, especialmente na área da educação especial e da educação inclusiva. A moção de apoio foi elaborada também com a justificativa de que o CRAPE é parte integrante da Rede de

Apoio à inclusão dos alunos com deficiência/NEE em conjunto com as Secretarias de Saúde, Esporte e Lazer, Secretaria do Trabalho, Emprego e Promoção Social, Ação Social, CISOP/CRE, CAPSi, CAPSad, CRAS e outras instituições.

Dessa forma, iniciou-se um movimento regional pela manutenção dos serviços do CRAPE, demonstrando por meio de luta e resistência, o descontentamento de Cascavel e região com seu fechamento e com a forma ditatorial e arbitrária com que isso ocorreu. Foram inúmeras reuniões, iniciando-se por uma na sede do NRE/Cascavel em que estiveram presentes a chefe do NRE, vereadores de Cascavel, professores e outros profissionais do CRAPE, diretores e professores pedagogos das escolas e membros da diretoria da ASSORPE. Importante ressaltar que no ano de 2021, o CRAPE já havia suspenso a realização das avaliações psicológicas com a alegação de que havia tido uma denúncia para a SEED de que as psicólogas do CRAPE estavam em desvio de função, já que eram contratadas – por Processo Seletivo Simplificado – PSS – ou por concurso público, mas como professoras, ou seja, a alegação era de que o contrato era para a função de professor(a) e a(o) profissional desempenhava a função de psicóloga(o) já que tinha as duas formações. O problema poderia ser resolvido de maneira muito simples: o estado realizaria PSS para a contratação de psicóloga(os), disponibilizando-as(os) para o CRAPE. Mas isso não ocorreu e o CRAPE foi fechado.

Essas reuniões foram sendo ampliadas, tanto em número de ocorrências, como em número de participantes que conheciam a importância do trabalho do CRAPE. Elas foram recebendo caráter de reuniões públicas, como a descrita⁵⁷ a seguir, cujo texto inicia-se com o slogan:

“NÃO PODEMOS DEIXAR O CRAPE MORRER!”

Esse foi o lema da reunião pública que lotou o plenário da Câmara de Vereadores de Cascavel na noite desta terça-feira, 14 de junho de 2022. O evento foi organizado pela ASSORPE e pelos vereadores das Comissões Permanentes de Educação e Saúde e discutiu o encerramento dos trabalhos (desde março deste ano) do CRAPE, e a implantação da Lei nº 13.935/2019 (psicólogo e assistente social na escola) no Núcleo Regional de Educação de Cascavel e demais regionais do estado do Paraná.

Durante essa reunião pública na qual foram discutidas as dificuldades que a comunidade escolar e as famílias estão enfrentando sem os serviços do CRAPE e após as explicações, foram consensuadas algumas deliberações: - Pedido ao governo do estado

⁵⁷ O relato desta reunião pública está registrado com letra em itálico para diferenciá-lo do restante do texto.

do Paraná da retomada imediata dos trabalhos do CRAPE no NRE de Cascavel e implantação do atendimento nos demais NREs do estado do Paraná; - O Sistema Estadual de Ensino deverá tomar as providências necessárias para o cumprimento da Lei Federal nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica; - O Sistema Estadual de Ensino deverá tomar as providências necessárias para o cumprimento da Lei Estadual nº 20.191/2020 de 06/05/2020, que estabelece diretrizes de acompanhamento psicológico nas redes públicas de educação básica, ensino fundamental e médio no âmbito do estado do Paraná; - Cumprir e fazer cumprir o que estabelece a Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação que Institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem deficiência/NEE na educação básica em todas as suas etapas e modalidades; - Cumprir e fazer cumprir o que estabelece a Deliberação nº 02/2016 do Conselho Estadual de Educação que fixa normas para a educação especial no Sistema Estadual de Ensino no Estado do Paraná, para estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista, transtornos funcionais específicos e altas habilidades/superdotação, assegurando aos estudantes da educação especial os mesmos direitos e deveres conferidos aos demais estudantes matriculados na respectiva rede de ensino; - Encaminhar pedido de providências para a Ministério Público Estadual, Núcleo Regional de Educação da Secretaria de Estado da Educação, Assembleia Legislativa do Paraná e Governo do Estado do Paraná; - Buscar apoio através do agendamento de reuniões com a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), Associação das Câmaras e Vereadores do Oeste do Paraná (ACAMOP) e deputados estaduais da Região Oeste; - Agendamento de reunião com o secretário de estado da educação Renato Feder e com o governador do Paraná Ratinho Júnior; - Participação em reuniões de outros municípios para esclarecer a população; - Requerer oficialmente a suposta denúncia de desvio função, que existia no suprimento do CRAPE, no Núcleo Regional de Educação de Cascavel; - Envolver os Conselhos de Psicologia e Serviço Social, que já têm estudos técnicos que demonstram a necessidade das equipes multidisciplinares no atendimento de toda a comunidade escolar da Rede Pública Estadual do Paraná.

Estavam presentes na reunião, além de vereadores, representantes de associações como Associação do Portadores de Fissura Lábio Palatal (APOFILAB), Associação Brasileira de Ensino em Psicologia, Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (ACADEVI), Conselho Regional de Serviço Social (CRESS/PR),

ASSORPE, Olhar Down, CRAPE, Associação de Mães de Autistas de Cascavel (AMAC), Centro de Autismo (CAUT), Conselho Regional de Psicologia (CRP), Sindicato dos Professores de Cascavel (SIPROVEL), Conselho Municipal de Educação de Cascavel, Conselho Regional de Serviço Social, Secretária de Educação de Cascavel, Diretor do Centro de Aperfeiçoamento do Servidor Municipal de Cascavel (CEAVEL) e do Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar, Prof. Dra Sonia Mari Barroco Shima, da Associação Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional e Prof. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci/presidente futura da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) (via on-line), Acadêmicos da Unicesumar, Unioeste, Univel, diretores escolares, representantes do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI João XXII, Comissão de Acessibilidade da OAB, Colégio Estadual Jardim Consolata, Colégio Estadual Costa e Silva, Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone, Colégio Estadual Castelo Branco, Associação de Moradores do bairro Alto Alegre, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB - CACS/FUNDEB, Conselho Municipal da Criança e Adolescente (CMDCA), professores de educação especial e de salas de recursos multifuncionais do município de Cascavel e região, Prefeitura de Cafelândia, Ubiratã e Braganey, Câmara de Vereadores de Corbélia, Maripá e Vera Cruz do Oeste.

A Câmara de Vereadores de Cascavel-Pr elaborou Moção de Apoio⁵⁸ ao CRAPE/ASSORPE na qual constam preâmbulo, e uma longa justificativa, da qual destaca-se a parte a seguir, registrada em itálico:

“[...] Considerando o elevado custo de uma Avaliação Psicoeducacional e que o CRAPE, como órgão público, realiza esta mesma avaliação dos alunos da rede pública de ensino sem nenhum custo (em cumprimento ao estabelecido na Deliberação nº 02/2016 (CEE), capítulo VI, Da Avaliação, Art. 25 A identificação das necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação será realizada mediante avaliação inicial e ao longo do processo educacional, § 4º Para os procedimentos de avaliação das necessidades educacionais de seus alunos, a instituição de ensino deverá contar com: [...] II – Serviços especializados, realizados por equipe multiprofissional e interdisciplinar, assegurados pela mantenedora [...] § 5º. Ficam

⁵⁸ Moção de apoio nº 005/2021 (Câmara de Vereadores de Cascavel-Pr)

vedadas quaisquer formas de cobrança de valores adicionais para a realização da avaliação prevista no caput deste Artigo.

Considerando que as avaliações e a assessoria às escolas e aos municípios que vêm sendo desenvolvidas pelo CRAPE desde 1997, deve ser realizada por uma equipe multiprofissional (e não apenas por um pedagogo/professor especializado) e nesta equipe, obrigatoriamente, deve haver psicólogos;

Considerando que o CRAPE tinha vários psicólogos em sua equipe multiprofissional; no entanto, esses psicólogos estão impedidos de realizar as avaliações psicoeducacionais por determinação do Estado, em razão de que teria tido uma denúncia de que os psicólogos estariam em 'desvio de função'. Importante lembrar que essa argumentação de que há desvio de função num trabalho realizado desde 1997 por psicólogos altamente especializados, não poderia ser aceita pela justiça, pois ainda em 2019 foi aprovada a Lei nº 13.935/2019 que determina a presença de psicólogos nas escolas públicas da educação básica e que precisa urgentemente ser cumprida.

Parece-nos altamente preocupante e sem nenhuma lógica, fechar um Centro de Apoio Pedagógico Especializado como o CRAPE, que realiza centenas de avaliações de alunos com deficiência de classes sociais mais desfavorecidas das escolas públicas de toda uma região;

Considerando que, nesse sentido, faz-se necessário reafirmar que é muito mais racional, muito mais lógico e muito mais inteligente manter o CRAPE realizando as avaliações psicoeducacionais por psicólogos - contratados emergencialmente talvez pelo sistema PSS até que concursos públicos sejam realizados para o provimento desses profissionais nas escolas - do que simplesmente 'virar as costas' para os centenas de alunos com deficiência e suas famílias que não podem pagar por uma avaliação dessa natureza nas clínicas de psicologia no setor privado.

Considerando que, o custo de se manter o CRAPE é tão irrelevante (já que os profissionais que nele atuam são todos concursados ou contratados pelo sistema PSS) e os resultados são tão importantes para a vida de centenas de alunos paranaenses e suas famílias, que o governo do estado do Paraná, ao invés de fechar o CRAPE do NRE/Cascavel, poderia abrir um CRAPE em cada um dos 32 NREs do estado pois, assim, estaria cumprindo parcialmente a lei que determina um psicólogo em cada escola paranaense/brasileira (nº 13.935/2019);

Considerando que este parece ser o momento propício para que o governo do estado do Paraná regularize a situação dos psicólogos escolares no CRAPE e, quiçá, nos demais NREs de nosso estado, tendo em vista o custo irrelevante que isso significa no sentido de atender centenas de famílias paranaenses que têm um filho com deficiência (como os casos de autismo, por exemplo) de forma a minimizar seu sofrimento por receberem avaliação/apoio e atendimento especializados;

Considerando que, certamente, os pais e familiares desses alunos, os diretores/as das dezenas de escolas, as prefeituras da região oeste e a comunidade científica ainda não tomaram conhecimento desta problemática de suspensão da atuação do CRAPE do NRE Cascavel, mas que, breve e certamente, a população da região tomará consciência da lacuna que a falta do CRAPE irá representar, justifica-se esta moção de apoio pela manutenção do CRAPE - Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado, restabelecendo plenamente seus serviços.

Diante do exposto, após a aprovação da proposição em epígrafe pelo Plenário, na forma regimental, requer-se o envio de expediente aos Deputados Estaduais integrantes da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, acerca da presente MOÇÃO DE APOIO, para que a proposta de reabertura do CRAPE e a efetividade de todas as suas funções.

Contamos com o apoio e entendimento dos excelentíssimos senhores vereadores para essa nobre missão.

Câmara de Vereadores de Cascavel-PR, em 15 de maio de 2022”.

3. Novas possibilidades para não deixar o CRAPE morrer: judicialização e/ou transferência de seus serviços para a União

Após essa moção de apoio da Câmara de Vereadores de Cascavel foram elaborados vários outros documentos como um Pedido de Providência feito pela OAB e enviado para a Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, para o Secretário de Estado da Educação, para o governador, para o Conselho Estadual de Educação (CEE) e para outras instituições, embora, após alguns meses do envio desse Pedido de Providência, nem todas enviaram resposta.

Assim, duas possibilidades para que haja continuidade dos serviços do CRAPE em prol da educação básica de Cascavel e região, estão sendo programadas pela ASSORPE: a) judicializar a questão do fechamento/encerramento do CRAPE; b) recorrer

ao ensino superior público representado na Região Oeste do estado, pela Unioeste. Como a educação paranaense vem sendo administrada a partir de uma visão empresarial, as empresas privadas da área educacional vêm obtendo protagonismo neste governo estadual, na medida em que várias ações da área da educação pública paranaense, de responsabilidade do governo, vêm sendo transferidas a empresas e grupos empresariais. Tais questões necessitam de maiores estudos e aprofundamento por parte da sociedade, dos pais dos alunos paranaenses e da comunidade acadêmico-científica por meio de seus pesquisadores, haja vista o fato de a educação de cada brasileiro – com e sem deficiência – constituir-se como direito constitucional, além de dever ser pública, gratuita, universal e laica, princípios estes proclamados desde o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) – A Reconstrução Educacional no Brasil ao Povo e ao Governo* (BRASIL, s/d) e que devem ser lembrados pelo povo brasileiro.

O desmonte do CRAPE e, com ele, do que restava de possibilidade de realizar gratuitamente as caras e onerosas avaliações especializadas de alunos com deficiência/NEE das escolas públicas da região oeste paranaense, tem trazido reflexões para a diretoria da ASSORPE, no sentido de buscar, na Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SETI), formas de constituir e estruturar na Unioeste, um serviço da natureza do CRAPE, voltado à inclusão da nova demanda de alunos com deficiência/NEE que chega ao ensino superior, oriunda da educação básica e trazida pelas cotas, à universidade. Um serviço da natureza do CRAPE na Unioeste poderia, ainda, num primeiro momento, realizar o complemento das avaliações psicoeducacionais no contexto escolar dos alunos da educação básica de Cascavel e Região Oeste do Paraná, com assessoria, inclusive, dos professores/pesquisadores da área da educação especial dos cursos de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Esse trabalho seria realizado de forma emergencial para que os alunos com deficiência/NEE da educação básica da rede estadual do município de Cascavel não fiquem sem atendimento às suas necessidades especiais, mas, gradativamente, a Unioeste iria formando novos avaliadores da própria rede estadual, para a realização das avaliações e assessoramento às escolas e municípios sem perda de qualidade.

Outra preocupação da Unioeste, e que poderia ser realizada por um serviço da natureza do CRAPE a ser implantado, são os altos índices de doenças com características emocionais e até doenças mentais, que têm afetado a comunidade universitária como depressão, doenças psíquicas como esquizofrenia e outros transtornos e até suicídios de

alunos. Nos últimos anos essa problemática tem se intensificado na universidade e a tem preocupado sobremaneira, levando-a a buscar novas formas de atender a população universitária composta de alunos, professores e servidores, por meio de serviços de psicologia e outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após 25 anos, o CRAPE teve seus trabalhos suspensos em março de 2022 pelo NRE/Cascavel, marcando o encerramento dos processos de avaliações psicoeducacionais no contexto escolar e de sua supervisão pela equipe multidisciplinar do CRAPE e, por consequência, a suspensão do atendimento especializado a centenas de alunos das escolas públicas estaduais de Cascavel e das escolas públicas municipais e estaduais dos 18 municípios da Região Oeste do Paraná. Com essa interrupção, os alunos e as famílias que aguardavam avaliação e encaminhamento para programas de educação especial, se encontram agora desamparados e sem perspectiva de resolução desse grave problema. O CRAPE, antes de ter os trabalhos encerrados, realizava atendimento em média para 450 alunos por ano, que eram atendidos e encaminhados para programas de educação especial como salas de recursos multifuncionais, ou outros atendimentos necessários como de fonoaudiólogos, médicos neurologistas, otorrinolaringologistas, oftalmologistas e outros.

Faltando um bimestre para o final do ano de 2022, o CRAPE continua com suas atividades encerradas, e o governo do estado vem oferecendo serviços de psicologia a professores de forma remota e quanto às avaliações pedagógica e psicológica dos alunos com deficiência/NEE, a primeira vem sendo realizada pela(os) professoras(es) das salas de recursos multifuncionais e, quanto à segunda, a avaliação psicológica, os alunos que dela necessitarem estão sendo encaminhados para as Unidades Básicas de Saúde (UBSs) para entrarem na fila de espera do serviço de psicologia. Ressalta-se que as(os) psicólogas(os) da área da saúde não são psicólogas(os) escolares e esse é um dos graves problemas a serem enfrentados no processo de entrada/acolhida, avaliação e encaminhamento para programas de educação especial de milhares de alunos com deficiência/NEE paranaenses. Para tanto, há que se retomar a luta pela volta do CRAPE, pois não se pode ficar à mercê de governos para os quais o desmonte da educação pública e da educação especial efetuada na perspectiva da educação inclusiva, tem sido prática diária. A educação inclusiva no Brasil está contida na Constituição Federal, portanto é princípio constitucional, é lei e os programas que a promovem devem ser preservados e

não desmontados. Portanto, os próximos passos na luta pelo resgate do CRAPE e de seus serviços de avaliação e de apoio especializado serão a judicialização e o diálogo com a Unioeste/SETI, pois O CRAPE NÃO PODE MORRER!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)** – A Reconstrução Educacional no Brasil ao Povo e ao Governo.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília: CNE/CEB, 2001.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 02/2016**. Curitiba: CEE, 2016.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. 2011, 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas – Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. – Cascavel-PR: EDUNIOESTE, 2019.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Vanderlize Simone Dalgalo
Márcia Franciele Spies

INTRODUÇÃO

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da educação, ressaltando a garantia de direitos das pessoas com deficiência visual, auditiva, física, intelectual, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades e superdotação, numa compreensão que a educação é um direito de todos, visando oportunizar e possibilitar uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino.

No Brasil, até a década de 50, objetivamente não se falava em educação especial, porém a partir de 1970, que se inicia as discussões, passando a ser uma preocupação dos governantes, com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais. Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, enaltecem algumas discussões sobre a temática, devido essa Legislação dispor em um dos seus artigos que,

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - sobre “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL,1988, s/p.).

Destaca-se que, a partir dessa Legislação o processo de segregação desses indivíduos seria então repensada para o processo de inserção na Rede Regular de Ensino. Na sequência em 1990, realizasse em Jomtien, na Tailândia, a Declaração de Jomtien, com o objetivo de garantir e atender as demandas das necessidades básicas de aprendizagem, no tocante, que a educação é um direito fundamental de todos, e assim, exigindo a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Sendo assim,

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, reavivava os movimentos para que o Estado assumisse a garantia do direito educacional das pessoas segregadas nas escolas especializadas ou em seus lares por carregarem algum tipo de deficiência. Essa conferência abriu espaço para que se discutisse a garantia de acesso, permanência e ensino com qualidade para todos, inclusive os que dela foram excluídos (UNESCO, 1990, s/p).

No entanto, somente ganha força essas demandas e discussões mais avinco, a partir da do ano de 1994, com a aprovação da Declaração de Salamanca, na Espanha, demarcando uma reestruturação dos sistemas educacionais e das escolas, de modo a garantir a inclusão, e não a discriminação e segregação, e bem como a qualidade no ensino para as pessoas com deficiência ou necessidade educacionais. Podemos então, elencar que a Declaração de Salamanca proporcionou o marco inicial da educação inclusiva no Brasil (BRASIL, 1994), sendo esse o motivo de delimitar a temporalidade da pesquisa a partir de 1994 até o ano atual. E, destacar o descritor ensino superior como base para identificar mais especificamente, quando as pessoas com deficiência efetivamente chegam à formação da educação superior.

No decorrer dos anos vamos tendo inúmeras legislações e políticas públicas nacionais, que serão efetivadas e ampliando os direitos das pessoas com deficiência, no entanto, em 2015, temos a homologação da Lei nº 13.146, denominada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 6 de julho de 2015, com o intuito de assegurar e a promover, em condições de igualdade e equidade as demais pessoas, a garantia dos direitos e a liberdades fundamental por todas as pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e sua cidadania (BRASIL, 2015).

Esta revisão bibliométrica teve como base a questão norteadora definida com a pergunta: Como se apresenta a produção científica sobre a inclusão no ensino superior, no Brasil entre os anos 1994 e 2022? Pautada, nessa questão, o objetivo desta revisão foi apresentar o perfil da produção científica sobre a temática inclusão no ensino superior, no Brasil entre os anos 1994 a 2022, e contemplando ainda como objetivos específicos a análise das três leis fundamentais da bibliometria, ou seja, analisar a rede de autores e sua produção a partir dos critérios da Lei de Lotka; apresentar a dispersão dos documentos e produtividade das fontes com o uso da Lei de Bradford e, por último, demonstrar a coocorrência de descritores utilizados nas publicações, conforme a Lei de Zipf.

1. Desenvolvimento metodológico e análise dos dados

A metodologia utilizada para desenvolver essa pesquisa se pauta em uma revisão bibliométrica, a qual se denomina em um mapeamento da produção científica, segundo os autores Soares, Picolli e Casagrande, possuindo um caráter exploratório, de forma descritiva e de abordagem quantitativa (SOARES; PICOLLI; CASAGRANDE, 2018).

De modo geral, as revisões bibliométricas possuem um enfoque quantitativo, pois ao mapearem a produção científica sobre determinados temas e apresentarem tabelas e gráficos, demonstram os achados com números percentuais, indicadores bibliométricos e demais resultados. Por outro ponto, o alcance exploratório é devido aos processos de busca que visam explorar, nos diversos meios, o fenômeno estudado. Por fim, o estudo deve descrever as propriedades importantes deste mesmo fenômeno (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

As palavras-chave para a realização da estratégia de busca foram extraídas a partir do objetivo e a confirmação dos descritores, sendo esses estabelecidos oficiais: Descritores de Ciências da Saúde - DeCS (BIREME, 2021), *Medical Subject Headings - Mesh* (NCBI, 2022) e *APA Thesaurus* (APA, 2022).

A estratégia utilizada para as revisões do tipo bibliométrica segue o modelo Tema, Qualificador e Objeto (TQO) apresentado no Quadro 1, os quais são os facilitadores para a construção da frase de pesquisa (*string*), que será aplicada nas bases de dados científicas *Web of Science* (WoS) e *Scopus* para a construção do corpus de achados (ARAÚJO, 2006).

Quadro 1 - Estratégia TQO para criação da *string* de busca

Objetivo/ Problema	Apresentar o perfil da produção científica sobre o tema a inclusão no ensino superior, no Brasil entre os anos 1994 e 2022		
Estratégia	T (tema)	Q (qualificador)	O (objeto, participantes)
Extração	Educação superior	Inclusão	Pessoas com deficiência
Conversão	Higher Education	Mainstreaming	Disabled Persons
Combinação	Educação superior; ensino superior; universidades; Universities; IES; instituições de ensino superior; Higher Education; Educación Superior;	Inclusão; Mainstreaming; Educação Especial; Special education; Educación Especial;	Pessoas com deficiência; Disabled persons; Personas con Discapacidad; Students with disabilities;
Construção	(“educação superior” OR “ensino superior” OR universidades OR universities OR ies OR “instituições de ensino superior” OR	(inclusão OR mainstreaming OR “educação especial” OR “special education” OR “educación especial”)	(“pessoas com deficiência” OR “disabled persons” OR “personas con discapacidad” OR

	“higher education” OR “educación superior”)		“students with disabilities”)
Uso	((“educação superior” OR “ensino superior” OR universidade OR universities OR ies OR “instituições de ensino superior” OR “higher education” OR “educación superior”) AND (inclusão OR mainstreaming OR “educação especial” OR “special education” OR “educación especial”) AND (“pessoas com deficiência” OR “disabled persons” OR “personas con discapacidad” OR “students with disabilities”) AND (brasil OR brazil))		

Fonte: Adaptado de ARAÚJO (2006)

As bases científicas *WoS e Scopus* foram escolhidas devido à tradição de uso delas em estudos de bibliometria. De fato, estas bases são consideradas as de maior indexação de estudos científicos e de disseminação (PÉREZ-ESCODA, 2017). Além disto, estas bases favorecem o uso dos softwares da bibliometria, em especial o *RStudio*, pois permitem uma maior quantidade de detalhamento e exportação de dados.

Para realizar essa pesquisa utilizou-se critérios de elegibilidade dentre os quais, foram incluídos os documentos que possuíram acesso aberto nas bases de dados, que continham nos títulos, resumo, ou palavras-chave o tema inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, considerando os anos de publicação entre 1994 e 2022, produzidos no Brasil. O marco temporal da escolha do período justifica-se devido a publicação da Declaração de Salamanca em 1994, documento do qual, o Brasil é signatário, e o qual também é considerado um marco histórico dentro do contexto da educação inclusiva (BRASIL, 1994).

Para a analisar, fazer o tratamento e a apresentação dos dados obtidos na pesquisa, exportou-se os dados coletados no *Bibtex* (.bib), carregando-os para o software *RStudio* (RSTUDIO, 2022), na sequência convertidos para o formato da base de dados R e posteriormente unificados em um arquivo de base de dados (Database). Vale destacar que a geração das informações bibliométricas foram possibilitadas pelos pacotes *Bibliometrix e Biblioshiny* (*Shiny UI for bibliometrix package*), que extraiu as informações a partir do banco de dados R, (ARIA; CUCCURULLO, 2021), com outras demonstrações de gráficos e tabelas com o uso da planilha eletrônica Ms Excel® 2019.

Elenca-se a necessidade de aspectos éticos para se desenvolver uma pesquisa bibliométrica, as quais são normatizadas a partir das orientações do *Committèe on Publication Ethics* (COPE, 1999) e essas orientações foram seguidas na sua integridade e eticamente.

2 Resultados e discussão

Os resultados que serão apresentados se pautam em três leis fundamentais da Bibliometria, que são: a Lei de Lotka (produção dos autores), a Lei de Bradford (dispersão das fontes) e a Lei de Zipf (coocorrência de palavras-chave) (SOARES; PICOLLI; CASAGRANDE, 2018).

Destaca-se na primeira demonstração às informações gerais dos dados, os quais estão expostos na Tabela 1, e se faz possível então, calcular o número médio de 27,20 referências por artigo neste período. Com a delimitação de tempo de 28 anos e somente artigos brasileiros, percebe-se que em alguns anos não houve publicações, informação essa que fica explícita a partir da extração dos dados, pois apresentou-se um longo período sem achados, sem artigos que contemplasse os descritores utilizados, delineando dados com marco temporal a partir do ano de 2010.

Tabela 1 - Informações gerais sobre os achados das buscas nas bases WoS e Scopus (1994 a 2022)

Descrição	Resultados
Intervalo de tempo	1994:2022
Fontes (revistas, livros etc.)	17
Documentos	24
Taxa de crescimento anual %	5,95
Idade Média do Documento	4,38
Média de citações por documento	1,833
Referências	653

Fonte: As autoras (2022)

Uma informação extremamente relevante, foi a quantidade de dados encontrados, sendo 21 artigos completos e originais, uma revisão sistemática e dois outros papéis de congressos. Outra informação de suma importância, que identificou se ao realizar a pesquisa bibliométrica, foram as instituições fomentadoras de pesquisa, informações essa que serão apresentadas na Tabela 2. O que se observa é que entre as dez principais instituições de pesquisa, que publicaram sobre o tema no recorte temporal estudado, sete são universidades federais, duas são estaduais e uma é comunitária (privada).

Tabela 2 - Instituições de pesquisa com mais de 1 documento publicado no período

Ordem	Instituições de pesquisa	Artigos
1	Universidade Estadual Paulista UNESP	3
2	Universidade Federal Recôncavo Bahia UFRB	3
3	Universidade Federal São Carlos UFSCAR	3
4	Universidade de Brasília UNB	2
5	Universidade Estadual São Paulo UNESP	2
6	Universidade Federal Grande Dourados UFGD	2
7	Universidade Federal Jatai UFJ	2
8	Universidade Federal Mato Grosso do Sul UFMS	2
9	Universidade Federal Rio de Janeiro UFRJ	2
10	Universidade Sorocaba UNISO	2

Fonte: As autoras (2022)

As principais fontes de financiamento informadas foram a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com 5 estudos e a Fundação de Amparo à Pesquisa do estado da Bahia (FAPESB). Quanto ao idioma publicado nos documentos, predomina se a língua inglesa com 13 documentos e os demais em língua portuguesa.

Segundo Beira e seus colaboradores, para avaliar os relevantes aspectos científicos de um determinado tema os indicadores bibliométricos são avaliados em quatro possibilidades de estudo: segundo a qualidade científica de suas publicações, pela atividade produtiva de seu tema, pelo impacto científico de suas fontes e por suas associações temáticas (BEIRA; GONTIJO; ANNA; MACULAN, 2020).

A partir da coleta de dados, analisou-se os materiais encontrados e na sequência será apresentado de forma sistematizada os três eixos de análise, sendo eles: os resultados encontrados em relação a produtividade dos autores (Lei de Lotka), o comportamento das fontes de documentos (Lei de Bradford) e por fim, o detalhamento das palavras-chave dos documentos encontrados (Lei de Zipf).

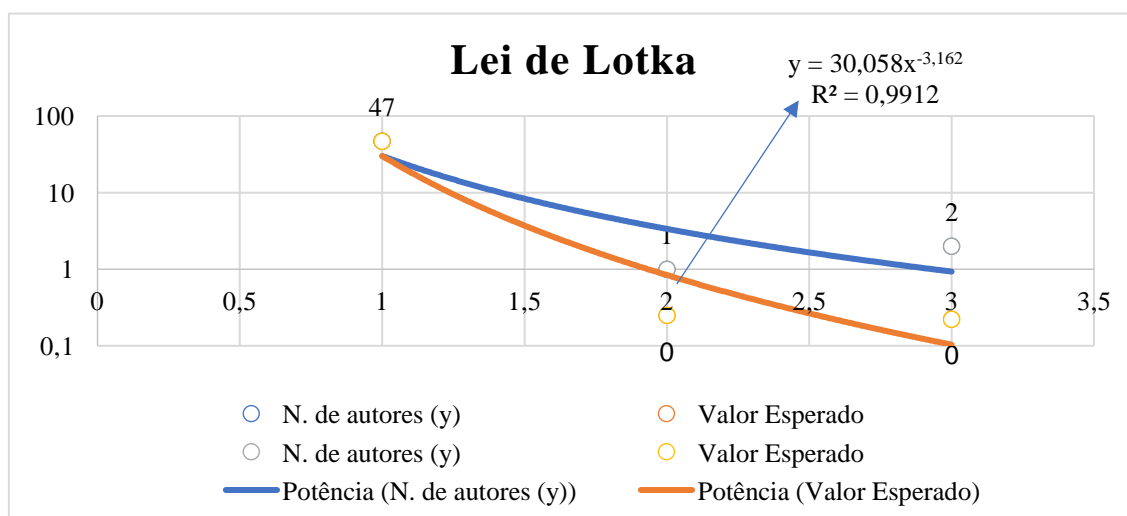
Iniciaremos expondo sobre a produtividade dos autores, a qual também se denomina de Lei de Lotka. No ano de 1926, foi estabelecida a Lei do Inverso do Quadrado ($1/n^2$), que mede a produtividade dos autores. Desenvolvida por Alfred J. Lotka, este indicador bibliométrico serve para analisar a produção científica de autores sobre um determinado tema, e contribui com dados relevantes para a análise da colaboração entre eles (CÂNDIDO; GARCIA; CAMPOS; TAMBOSI FILHO, 2018). Neste sentido, Lotka afirma que quanto maior for a produtividade de um determinado autor, maior será a chance deste continuar publicando sobre a temática e bem como, a ocorrência do processo

inverso, onde prevalece a maior quantidade de autores com apenas 1 publicação dentro do período estabelecido e uma quantidade pouco expressiva de autores com muitas publicações, proporcionalmente aos demais autores sobre a mesma temática e recorte temporal (SILVA; MAYWORM, 2020).

Os resultados retornaram que 50 autores produziram artigos sobre o tema inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil, sendo que, destes três autores escreveram seus artigos sozinhos, sem colaboração de outros pesquisadores e estudiosos. Quando colaboraram no processo de produção de artigos, os documentos demonstram que 2,29 coautores trabalhando em colaboração, no entanto, 4,17% com participação internacional, destacando se o Estados Unidos e a Espanha, com uma publicação cada.

Na Figura 1 a seguir, apresenta se a distribuição realizada dos resultados obtidos neste estudo, demonstrando a linha projetada e os valores esperados segundo a equação de Lotka ($y=cx^{-2}$).

Figura 1 - Representação gráfica da quantidade de autores (y), a produção esperada (projetada) e realizada



O valor de R^2 apresentado no modelo explica 99,12% da confiabilidade dos resultados em seus pontos médios. Na Tabela 3, temos as representações dos dados numéricos, os quais confirmam a Teoria de Lotka, quando este afirma que poucos autores produzem seus trabalhos individualmente, e estabelece a proposição de confirmação que dois autores produziram somente três documentos cada e um pesquisador apresentou dois documentos publicados. Os demais autores publicaram apenas um documento no recorte temporal proposto.

Tabela 3 - Distribuição da produção de documentos no período de 1994 a 2022, sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior do Brasil, nas bases de dados WoS e Scopus

Documentos escritos (x)	N. de autores (y)	Valor esperado	Proporção de autores
1	47	47	94%
2	1	0	2%
3	2	0	4%

Fonte: As autorass (2022)

Contudo, na Tabela 4 temos a apresentação dos dez principais autores que se debruçam em estudar a temática pesquisada, na exposição da tabela destacamos inicialmente os três como os maiores números de produção, e na sequência estabeleceu-se o padrão por ordem alfabética

Tabela 4 - Relação dos 10 autores mais produtivos, sua produção, total de citações, média de citações por ano e data inicial de produção sobre o tema

Ordem	Autor	Artigos	TC	TCpY	Ano
1	Lilian de Fatima Zanoni Nogueira	3	4	0,80	2018
2	Lúcia Pereira Leite	3	15	2,04	2015
3	Fátima Corrêa Oliver	2	4	0,00	2018
4	Adriana Araújo Pereira Borges	1	0	0,00	2021
5	Adriana M. Valladão Novais Van Petten	1	0	0,00	2021
6	Alexandra Ayach Anache	1	0	0,00	2020
7	Aline Pereira da Silva Matos	1	0	0,00	2019
8	Bárbara Carine Soares Pinheiro	1	0	0,00	2021
9	Beatriz Marques Mattos	1	0	0,00	2016
10	Bruno Zucherato	1	0	0,00	2010

Fonte: As autoras (2022)

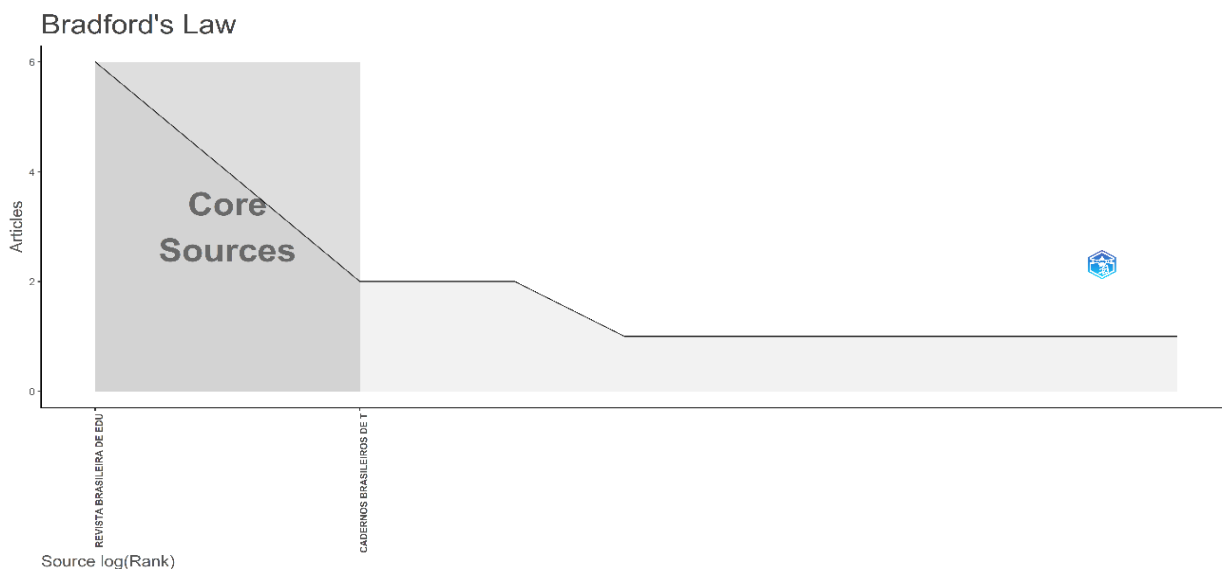
Podemos elencar que as autoras Lilian de Fatima Zanoni Nogueira e Lúcia Pereira Leite, são as principais desenvolvedoras de estudos na área da educação inclusiva das pessoas com deficiência no ensino superior. Destaque-se que, Lilian é terapeuta ocupacional, coordenadora do curso de Terapia Ocupacional e docente em cursos de saúde da Universidade de Sorocaba. Estuda as temáticas: terapia ocupacional, pesquisa, saúde e trabalho, inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e em ambiente escolar.

No entanto, a autora Lúcia, com maior número de citações dos seus trabalhos e a maior média/ano de citações no período pesquisado, debruçasse em publicar artigos desde o ano de 2015, é docente em psicologia da educação, professora associada do

Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru. Estuda as temáticas: temas: deficiência, educação especial, educação inclusiva, necessidades educacionais especiais, processos de ensino e aprendizagem, inclusão social e formação continuada.

Na sequência, iremos apresentar os resultados pautados na Lei de Bradford, a qual agrupa os periódicos que mais publicam sobre um determinado assunto em uma zona principal, chamada de núcleo (*core zone*). Pode se observar de acordo com a Figura 2, que temos a zona principal que seria a de maior relevância, e também a distribuição dos demais artigos entre as outras duas zonas: a central e a periférica, cada uma representando 33% do total de revistas, seguindo uma relação de proporção (1:n:n2:n3...), onde “n” é o multiplicador de Bradford (SILVA; MAYWORM, 2020).

Figura 2 - Gráfico representativo da dispersão dos periódicos, segundo a equação de Bradford



Fonte: As autoras (2022)

Os resultados apresentaram 17 revistas responsáveis por publicar sobre a temática nas bases de dados *Web of Science (WoS)* e *Scopus* no período de 1994 a 2022. Para melhor entendimento, na Tabela 5 apresentamos o zoneamento de Bradford, que expõem a quantidade de revistas (fontes) e a produção de artigos em cada uma das zonas exposta anteriormente.

Tabela 5 - Distribuição do fontes (periódicos) por zona de importância, segundo a Lei de Bradford, considerando os resultados das bases de dados *WoS* e *Scopus*, no período de 1994 a 2022

Zoneamento	Fontes	Produção acum.
Zona 1 (<i>Core zone</i>)	2	8
Zona 2 (Central)	8	9
Zona 3 (Periférica)	7	7
Total	17	24

Fonte: As autoras (2022)

A partir dos dados levantados, podemos identificar que as principais revistas que publicam sobre a temática investigada foram a Revista Brasileira de Educação Especial, com seis artigos, e os Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, com dois documentos no período temporal delimitado. No Quadro 2, apresenta-se na sua totalidade as revistas recuperadas na busca nas bases de dados *WoS* e *Scopus*.

Quadro 2 - Revistas eleitas para a core zone, segundo a Lei de Bradford, considerando os resultados das bases de dados *WoS* e *Scopus*, no período de 1994 a 2022

Zona	Revista	Frequência
1	Revista Brasileira de Educação Especial	6
1	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	2
2	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2
2	12th International Conference of Education, Research and Innovation (Iceri2019)	1
2	Brazilian Journal of Occupational Therapy	1
2	Educar em Revista	1
2	Edulearn10: International Conference On Education And New Learning Technologies	1
2	Ensaio	1
2	Espacios	1
2	International Journal of Special Education	1
3	Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia	1
3	Journal of Research in Special Educational Needs	1
3	Perspectivas em Diálogo-Revista de Educação e Sociedade	1
3	Psicologia Escolar e Educacional	1
3	Revista Brasileira de Educação do Campo	1
3	Revista On Line de Política e Gestão Educacional	1
3	Revista Práxis Educacional	1
	Documentos produzidos no período	24

Fonte: As autoras (2022)

A instituição que mais fomentou publicações foi a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPÉE), com sede no Rio de Janeiro, e é a responsável pela Revista Brasileira de Educação Especial, com seis documentos no período investigado, o qual se refere entre 1994 e 2022.

Para finalizar as análises nos três eixos propostos desse levantamento de dados bibliométrico, temos a Lei de Zipf, a qual foi desenvolvida em 1949, por George Kingsley Zipf, Linguista da Universidade de Harvard, o qual desenvolveu estudos que culminaram na equação que define um padrão matemático em que as palavras-chave aparecem nas publicações. Segundo Zipf, a coocorrência de uma palavra-chave e é inversamente proporcional à sua posição em uma lista ordenada, quando a distribuição é considerada por uma tabela de frequências. Esta distribuição apresenta, em pequena escala, uma tendência de dispersão das palavras-chave de uma determinada temática em um corpus de documentos.

Este estudo bibliométrico, nos apresentou um montante de 18 palavras que mais coocorreram nos documentos, não descritoras e 60 palavras-chave definidas pelos autores. Na sequência apresentaremos a Tabela 6, com a distribuição das palavras-chave dos autores em esferas, conforme zoneamento proposto por Zipf em sua lei, identificando as palavras-chave com mais coocorrências como participantes da esfera trivial e as demais, de importância periférica, nas esferas “interessante” e “ruído” (CASSETTARI; PINTO; RODRIGUES; SANTOS, 2015).

Tabela 6 - Limites da Lei de Zipf, aplicadas a 60 palavras-chave mais citadas e suas coocorrência

Ordem	Palavras-chave	Representação	Repetições
1ª esfera (Trivial)	8	13%	3-13
2ª esfera (Interessante)	8	13%	2
3ª esfera (Ruído)	44	73%	1
Total	60	100%	

Fonte: As autoras (2022)

Na Tabela 7, encontra se listadas as palavras-chave de autores relacionadas à 1ª esfera de Zipf. Podemos observar que a palavra educação especial ocupa uma posição de extremo destaque, o que nos remete a pensar sobre a questão e justificava a escolha do descritor educação inclusiva. Demonstra se que a terminologia e o conceito de educação especial estão sendo usado com maior frequência, e outra coisa que chama a atenção é

em relação as produções que se remetem ao ensino superior não é o descritor escolhido, mas é interessante pois bases de descritores consultadas, se remente a essa palavra-chave com resultados bastantes expressivos. Porém na nossa estratégia de busca TQO foi representado o descritor inclusão (*mainstreaming*).

Tabela 7 - Palavras-chave de autores mais citadas

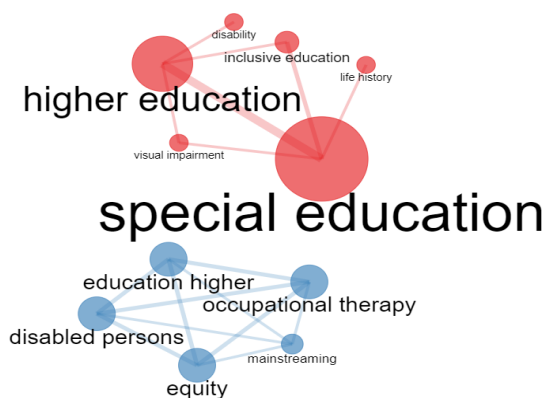
Ordem	Palavras-chave	Coocorrências
1	Special Education	13
2	Higher Education	9
3	Inclusive Education	4
4	Disabled Persons	3
5	Education	3
6	Education Higher	3
7	Equity	3
8	Occupational Therapy	3

Fonte: As autoras (2022)

Outra palavra-chave representativa e importante é a participação da terapia ocupacional neste processo de inclusão, tendo em vista que ela não foi eleita na construção da *string* de busca.

Na Figura 3, temos a representação de um grafo com as comunidades de sentido das palavras-chave. Neste caso, as palavras-chave estão em colaboração para formar significados dentro da temática proposta. O grafo define dois grupos de sentido, em cores distintas. Destacamos na cor vermelha a educação especial ligada fortemente à educação superior, com suas conexões com as deficiências e com a educação inclusiva, que são as propostas de inclusão para a educação. Na cor azul está a inclusão ligada à terapia ocupacional, no sentido de tratamento ligada à educação superior.

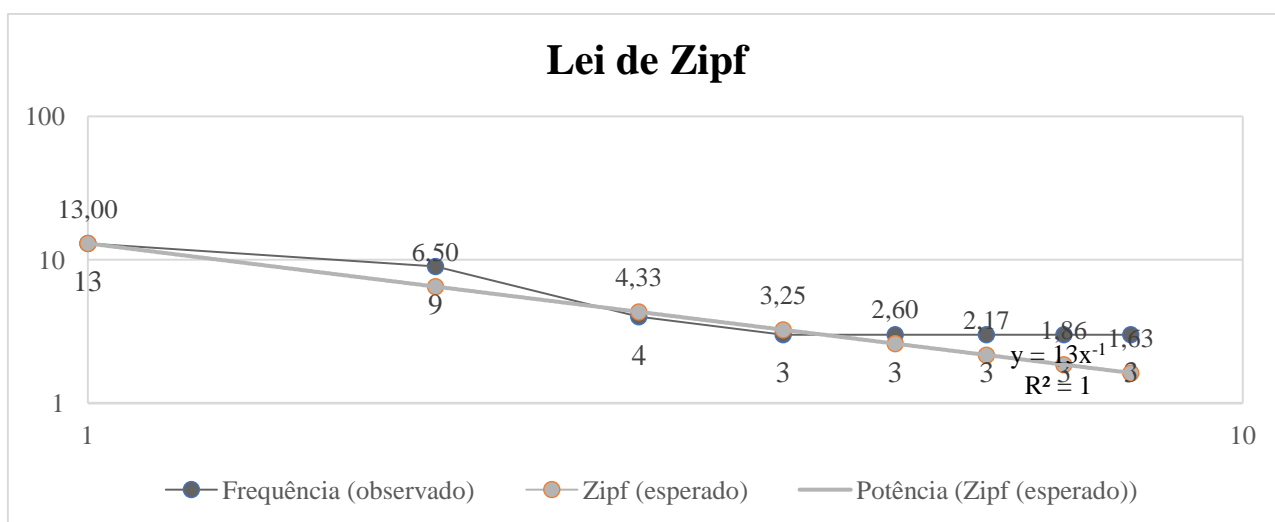
Figura 3 - Coocorrência palavras-chave dos autores em comunidades de sentido



Fonte: As autoras (2022)

Na sequência apresentasse a Figura 4, com a distribuição das coocorrências das palavras-chave da esfera trivial de Zipf, cujo a equação matemática proposta pelo autor é dada pela fórmula $y=f(1/x)$. Nesta fórmula, a frequência é representada pela letra “f” e a posição da palavra-chave na lista de distribuição pela letra “x”. (BEIRA; GONTIJO; ANNA; MACULAN, 2020), enquanto o R^2 demonstra a integralidade e a confiabilidade dos resultados em seus pontos médios.

Figura 4 - Representação gráfica da Lei de Zipf, considerando as palavras da esfera trivial



Fonte: As autoras (2022)

E a última representação de resultados, que será apresentado nessa pesquisa é a Tabela 8 que apresenta a relação das palavras comuns quem mais coocorreram nos textos dos artigos. Merecendo destaque para a palavra “impacto”, a qual aparece dentre as cinco mais citadas, com duas ocorrências, que pode inferir e ressaltar a importância de se pesquisar e discutir amplamente o processo de inclusão nas Instituições de Ensino Superior no território brasileiro.

Tabela 8 - Palavras comuns, em coocorrência no corpus de documentos, mais encontradas

Rank	Words	Occurrences
1	brazil	2
2	impact	2
3	disabled persons	2
4	humans	2
5	students	2
6	accessibility	1
7	curriculum	1
8	education	1
9	legal aspect	1
10	mainstreaming (education)	1

Fonte: As autoras (2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão bibliométrica foi realizada para responder à seguinte pergunta: Como se apresentou a produção científica sobre a inclusão no ensino superior, no território brasileiro nos últimos anos, mais pontualmente entre 1994 e 2022?

De modo geral observou-se uma baixa produção científica registrada nas bases *WoS* e *Scopus* no recorte temporal proposto. Foram 28 anos e apenas 17 artigos publicados. Entretanto, verificou-se que a produção de artigos no Brasil ocorreu apenas a partir de 2010, o que melhora a média produtiva. Fato este que pode ser atribuído a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo governo federal. Outro fato importante é o financiamento federal por parte da CAPES, que aportou verba para produção de 29,41% do total dos artigos produzidos. Além disso a produção foi prevalente em universidades federais e mais significativa em universidades estaduais, o que denota a falta de produção científica de entidades especializadas e ONGs.

Ao analisar a rede de autores e sua produção a partir dos critérios da Lei de Lotka, foi revelado que as principais pesquisadoras da temática no Brasil foram as autoras Lilian de Fatima Zanoni Nogueira (Universidade de Sorocaba) e Lúcia Pereira Leite (UNESP), que é um dado interessante, visto que não são pesquisadoras de universidades federais.

A Lei de Bradford apresentou a Revista Brasileira de Educação especial e a Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional como as principais fontes de publicação no Brasil para o período consultado.

Por fim, foi possível demonstrar a coocorrência de descritores utilizados nas publicações, cumprindo o terceiro objetivo específico, que abordou a Lei de Zipf. Neste caso a principal palavra-chave utilizada nos documentos foi a educação especial, que estava entre as palavras similares oferecidas pelas bases de descritores, mas não é o descritor oficial para o tema. Foram encontradas duas comunidades de sentido relacionadas às palavras-chave. Uma comunidade que aborda a educação especial no âmbito da educação superior e outra comunidade que conecta a educação superior à terapia ocupacional e à inclusão de pessoas com deficiência.

Pode-se concluir, que a partir dos levantamentos, observa-se que a palavra educação especial se apresenta com maior incidência, quando trabalhamos com descritores correlacionados, sendo assim, fica as perguntas: Será que realmente estamos realizando a inclusão nos espaços de ensino de forma efetiva que permita às pessoas com deficiência calcar o ensino superior? Será que os alunos da educação básica, do ensino fundamental e médio não estão chegando no ensino superior? As perguntas ecoam no pensamento e assim nos permitem novas pesquisas com outros descritores e bem como com outras abordagens.

Sugerimos, para próximos estudos e revisões sistemáticas que sejam abordados os descritores educação especial relacionada ao ensino superior, bem como atendimento educacional especializado relacionado à educação superior inclusiva, tendo em vista as relações encontradas neste estudo, o qual apresentou maior relevância ao descritor educação especial e em relação aos resultados para educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

APA. APA Psycnet - American Psychological Association. **APA Psycnet Thesaurus**, 2022. Disponível em: <<https://psycnet-apa.ez22.periodicos.capes.gov.br/thesaurus>>.

ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2006.

ARIA, M.; CUCCURULLO, C. **Package bibliometrix**: Comprehensive Science Mapping Analysis. *Bibliometrix*. [S.l.], p. 1-67. 2021.

BEIRA, J. C.; GONTIJO, M. C. A.; ANNA, J. S.; MACULAN, B. C. M. D. S. Indicadores bibliométricos na produção científica em periódicos brasileiros da ciência da informação no estrato a1. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 25, n. 2, p. 383-408, 2020.

BIREME. DeCS - Descritores em Ciências da Saúde. **DeCS/MeSH Descritores em Ciências da Saúde**, 202.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

CÂNDIDO, R. B. et al. Lei de Lotka: um olhar sobre a produtividade dos autores na literatura brasileira de finanças. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 23, n. 53, p. 1-5, set. 2018.

CASSETTARI, R.R.B. et al. Comparison of Zipf's law in textual content and oral discourse. **El profesional de la información**, v. 24, n. 2, p. 157-167, mar.-abr., 2015.

COPE. **Guidelines on good publication practice**. Committee on Publication Ethics (COPE). [online], p. 43-47, 1999.

GREGORIO-CHAVIANO, O.; LIMAYMANTA, C. H.; LÓPEZ-MESA, E. K. Análisis bibliométrico de la producción científica latinoamericana sobre Covid-19. **Biomédica**, v. 40, n. 2, p. 104-115, 2020.

NCBI. National Library of Medicine: National Center for Biotechnology Information. **Mesh - NCBI**, 2022.

PÉREZ-ESCODA, A. WOS e SCOPUS: Os grandes aliados de todo pesquisador. **Revista Comunicar**, fev. 2017.

RSTUDIO. RStudio- Open Source & professional software for data. **RStudio**, 2022. Disponível em: <<https://www.rstudio.com/>>. Acesso em: 10 set. 2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodología de la investigación**. 5ª. ed. México: McGraw-Hill, 2013.

SILVA, V. R. F. D.; MAYWORM, P. B. Indicadores bibliométricos de colaboração científica na área de enfermagem do trabalho. **Rev. Eletr de Cien. Tecnol e Inova**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 36-54, set., 2022.

SOARES, S. V.; PICOLLI, I. R. A.; CASAGRANDE, J. L. Pesquisa bibliográfica, pesquisa bibliométrica, artigo de revisão e ensaio teórico em Administração e Contabilidade. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 308-339, 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UM OLHAR PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA QUE EMERGE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS NO BRASIL

Vanessa Lucena Camargo de Almeida Klaus
Marcos Lübeck
Clodis Boscaroli

INTRODUÇÃO

Explorar o ensino da Matemática para surdos, a partir da história, é desafiador, porque elucidar os elementos do processo de constituição dos participantes da educação escolar dos surdos, em particular, no tocante às estratégias educativas com artefatos pedagógicos, isto é, recursos utilizados no desenvolvimento de conteúdos e aprendizagem, mostra-se assaz abrangente perante os contextos apresentados por fragmentos narrativos de documentos ligados ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mas não apenas como o Compêndio para o ensino dos surdos-mudos de Gabel (1881), e outros estudos, a título de exemplo, articulados em uma discussão com Piletti e Piletti (1992), Manacorda (1995), Fiorentini (1995), Goldfeld (1997), Strobel (2008) e Sofiato (2018).

Escrevemos sobre algumas estratégias educativas, promovendo uma discussão que mostra artefatos pedagógicos, incluindo os digitais, inerentes à promoção desse ensino para surdos. Compreendemos que trazer, na escrita, um traçado do percurso desse movimento é importante, pois a historicidade de ações contadas pode anunciar-nos aspectos dessa educação escolar, como os que enfocam as estratégias educativas para o ensino de Matemática e, mediante um estudo de fatos do quadro histórico educacional brasileiro, podemos elencar elementos que possibilitam situar, na atualidade, o ensino dessa disciplina em uma perspectiva inclusiva.

Assim, o percurso investigativo a ser apresentado na sequência considerou trechos narrativos que contemplem elementos datados a partir de meados do século XIX, período que, conforme Ribeiro (1993), ocorreram transformações significativas no plano educativo do Brasil, até o atual século XXI. Por fim, expomos as considerações finais acerca do estudo.

1. Da segunda metade do século XIX à primeira metade do século XX

Conforme anota Ribeiro (1993), o Brasil é representado entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX por uma estratificação social complexa de interesses entre a pequena burguesia, composta por comerciantes e pequenos produtores rurais, uma classe em ascensão, e a aristocracia, nos campos políticos e sociais, à luz do Iluminismo, refletindo, portanto, o modo de vida da sociedade brasileira.

A forma de governo, a aristocracia, especificamente, a aristocracia rural, visava a poucos e nem todos na população eram favorecidos pelas ações do governo, o que era decorrência de vários fatores, dentre eles, a cor dos mestiços e a nobreza territorial. Apesar das desigualdades, os cursos de interesse nesse tipo de governo, como da pequena burguesia, inspirada nas ideias liberais francesas da época, acenavam, segundo Cavalcanti (2005), para a valorização do homem como sujeito da história, capaz de interferir e modificar sua realidade, inclusive, os pensamentos de exclusão.

Esse viés era reflexo da filosofia do Iluminismo, constituída por intelectuais que defendiam ensinamentos de caráter liberal, apresentando Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) como um dos principais representantes, que, de acordo com Menezes (2005), intentava assentar um pensamento político baseado na soberania popular, prevalecendo o desejo coletivo. Cavalcanti (2005) afirma que, para Rousseau, a sociedade civil precisaria tomar para si a preservação da igualdade entre as pessoas, segundo um pacto social, no qual todos trabalhassem, de forma recíproca, para o bem comum e segurança de uma comunidade.

Com vistas aos poderes da razão, dentre eles, a conquista da liberdade, Chauí (2000) argumenta sobre o Iluminismo relacionar as ciências às ideias de evolução, que intentam o progresso da sociedade e a compreensão pelas bases econômicas da vida social e política, fazendo emergir dois pensamentos econômicos controversos acerca da origem e forma das riquezas das nações: o fisiocrata e o mercantilista. Para o primeiro, destaca a agricultura como atividade econômica e, para o segundo, o comércio, como principal fonte de recursos. A pequena burguesia, mesmo indo de encontro aos ideais da aristocracia rural, pautados nas ideias liberais do Iluminismo, teve necessidade de compactuar com a nobreza rural para a sua sobrevivência (RIBEIRO, 1993).

Os efeitos dessa relação provocaram um processo de reestruturação que, sobre um dinamismo gradual e complexo de mudanças, teve, como destaque, no Brasil, a abolição da escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889). Antes disso, com a vinda de

D. João VI ao Brasil (1808), que transformações no quadro das instituições educacionais passaram a ocorrer, conforme Ribeiro (1993).

Com relação à educação de surdos, encontramos, em nossa busca, como primeira referência no país, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, fundado em 1857, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Santos e Sofiato (2020), com o intuito de compreender essa educação e a circulação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Instituto no dado período, mencionam que os estudos escolares dos surdos foram oferecidos de modo não muito diferente de uma educação para escolas de ouvintes. Sendo assim, questionamos: como o ensino da Matemática veio se configurando na educação de surdos no Brasil nos últimos dois séculos diante de estratégias educativas e uso de artefatos pedagógicos?

Sofiato, Carvalho e Coelho (2021) argumentam, além disso, sobre a educação de surdos no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos dialogar com a educação promovida no Instituto Nacional de Surdos de Paris e no Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos de Lisboa, referindo-se à formação intelectual, que considera a apropriação da língua materna e a formação tecnológica, por meio da promoção de oficinas com teor profissionalizante, objetivando restituir os surdos à sociedade.

Ainda no ano de 1865, Santos e Sofiato (2020) assinalam ter havido um trabalho disciplinar com a língua do país, leitura labial, doutrina cristã, geografia, desenho, dentre outras, a que considerasse o estudo da aritmética e álgebra. Embora a língua de sinais, influência do professor surdo Édouard Huet (1822-1882), não constasse na documentação pedagógica do Instituto, é provável que esse artefato cultural, mesmo sem reconhecimento linguístico, o que ocorreria somente no século XXI, já circulasse entre os surdos como uma forma de comunicação (SANTOS; SOFIATO, 2020).

Strobel (2008) menciona que a prática de ensino era comum acontecer pela aplicação de tarefas individualizadas, com exercícios fonoarticulatórios exaustivos, na tentativa de propiciar ensinamentos à criança surda, no trabalho disciplinar, que, sentada em frente ao professor, procurava compreendê-lo. Muitos fatores estiveram atrelados à educação de surdos no período imperial, salienta Sofiato (2018), dentre eles, os relacionados ao desenvolvimento pedagógico pelo método intuitivo e a abordagem pautada nas lições das coisas, procedimentos que lançavam mão de recursos manipuláveis no ensino das disciplinas. Pelo princípio do uso da intuição, o ensino dava-se a partir da perspectiva sensorial, isto é, pelos sentidos, como tato e visão, e mirava uma formação

partindo “[...] dos elementos mais concretos e familiares para os alunos e chegando aos conhecimentos mais elaborados” (GOMES, 2008, p. 119).

Averiguamos em um dos relatórios do instituto, realizado pelo Dr. Tobias Rabello Leite, médico e diretor no período de 1868 a 1896, menção sobre a instrução escolar dos surdos nesse método, em que se apresentam lições de aritmética prática e a tradução da gramática prática, organizadas pelo professores Magalhães Couto e Victor-Gomer Chambellan, respectivamente, propondo a formação de um curso de linguagem escrita pelo método intuitivo, segundo as exigências da língua e costumes do país (LEITE, 1870).

Identificamos, nos estudos de Gabel (1881), um guia para professores primários alocado no Compêndio para o ensino de surdos-mudos, que apresenta várias lições, dentre elas, a de aritmética, que traz a metrologia como uma estratégia para o ensino da Matemática à época. De acordo com o documento, essa pedagogia orientava conhecer o aluno no aspecto do tratamento familiar, haja vista que concebe, como primeira ação educativa, a aproximação com a família e, a partir disso, escrever um relatório que lhe propiciasse distinguir e lidar com as particularidades do surdo-mudo. Propunha-se, neste caso, descobrir se a surdez era congênita ou acidental, bem como por meio da conquista de uma relação de confiança e amizade com o alunado, restituí-lo, via meios educativos, à sociedade (GABEL, 1881).

As ações docentes estavam enfatizadas no desenvolvimento da linguagem natural dos sinais, na direção da ideia de cidadania vinculada à formação cristã e civilizatória do homem, porém, sobre o exercício de uma instrução mais sólida. Naquele período, com vistas aos ensinamentos da língua portuguesa, compreendia-se a educação de surdo: “[...] para que possa entender-se com as pessoas ilustradas, e para estender seus conhecimentos pela leitura, é preciso apoiar sua instrução principalmente na escripta e na dactylologia esclarecida pela intuição” (GABEL, 1881, p. 3).

Uma das lições de instrução seria correspondente ao conhecimento da aritmética, de maneira a ensinar os números ordinais e cardinais pela escrita. Nesse processo, o professor iria orientando o aluno surdo pela escrita e por exercícios de tato e visão, com a manipulação de livros, por exemplo, para obter a diferença entre ambas. No caso, para a apropriação de números ordinais, o professor desenvolvia lições com lousas e livros, assim como, pela escrita, solicitava ao aluno surdo posicionar um número de livros, ou lousas, em linha, de forma a mostrar o primeiro, o segundo, o terceiro objeto e assim por diante. Para evitar a confusão da ideia de ordinais com os cardinais, requeria-se ao aluno

alternar as ordens, perguntando, por vezes, a posição do objeto que está em primeiro ou segundo lugar (GABEL, 1881).

Entretanto, essa realidade escolar não se restringiu a essa estratégia educativa. Mori e Sander (2015) referem que, quando a República Brasileira foi constituída em 1889, os surdos passaram a ser ensinados pelos ditames do oralismo, com práticas obrigatórias de atar as mãos para forçá-los a comunicação oral. Strobel (2008) afirma que, em 1880, com a realização do Congresso Internacional de Professores de Surdos em Milão, na Itália, os docentes presentes, sendo que a maioria deles era formada por ouvintes, discutiram e avaliaram a utilização do método oralista na educação de surdos e a proibição da língua de sinais. O oralismo, prevalecido em votação, foi escolhido pelos docentes, que compreendiam a estratégia educativa com o uso dos sinais prejudicial às crianças. Para eles, os sinais tornavam-nas preguiçosas em relação à aprendizagem da língua primeira dos países – uma atitude etnocêntrica ouvintista (STROBEL, 2008).

Goldfeld (1997) expõe que o surdo na filosofia oralista é visto como deficiente, o que implica por direcionar as práticas de ensino basicamente à aprendizagem da língua oral do Brasil, a língua portuguesa. A autora destaca que Samuel Heinick (1727-1790), no século XVIII, um dos idealizadores dessa prática que valoriza o ensino da língua oral, buscou integrar o surdo à comunidade ouvinte, ensinando-o a primeira língua do país sob aspectos simplistas e regras artificiais, refletindo na queda do seu rendimento escolar. Os recursos tecnológicos utilizados a favor dessa prática foram influentes na decisão de educadores na rejeição da língua de sinais no processo educacional, pois, para eles, os sinais eram prejudiciais ao aprendizado da língua oral (GOLDFELD, 1997).

Com o passar do tempo, alterações no programa educacional do Instituto ocorreram sob influência da transformação escolar que o país iniciou com os ideais republicanos. Para Piletti e Piletti (2012), tal contexto privilegiava a elite, por meio do ensino secundário, visando ao ensino superior, enquanto, para demais, favorecia o ensino primário e profissional. Essa dualidade gerava conflitos relativos ao acesso escolar de qualidade a todos, emergindo um repensar no viés da questão da educação escolar para todos.

Sob o reflexo das ideias escolanovistas, Anísio Teixeira (1900-1971), uma das lideranças do movimento no Brasil, e que, segundo Santos (2016), em uma conferência proferida no ano de 1956, como defensor de uma educação pública autônoma, apresentava a escola como meio para a formação humana, defendia como uma educação

comum e para todos. Conforme Souza (2000), havia um debate, um fenômeno de ordem mundial, em torno do assunto educação popular e a sua efetivação no país.

Espelho da Escola Nova de John Dewey (1859-1923), filósofo e pedagogo norte-americano, essa discussão favoreceu a circulação de temáticas referentes à organização escolar e pedagógica, como método de ensino, livros didáticos, formação de professores e outros, na crença de que a escola era um caminho de progresso e transformação social (SOUZA, 2000). Dewey apresenta contribuições no âmbito da teoria e prática pedagógica, visando “[...] aliar o conhecimento e a prática na realização livre de experiências que irão guiar a vida dos seres humanos” (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 126). Para Gomes (2010), isso se configurou na maior herança renovadora da educação do país, concebendo a escola pública como uma escola para a vida, em que os alunos, diante das diferenças, poderiam aprender a exercer a democracia e a cidadania. A formação escolar, nessa perspectiva, contrapunha o pressuposto da escola tradicional burguesa, fazendo emergir o aluno no centro do processo de aprendizagem, o professor como facilitador e a implementação de tecnologias no contexto da escola, visando transformar a sociedade.

Soares (1997) expressa que, em 1930, com Getúlio Vargas (1882-1954) no poder marcando o fim do primeiro período da república, as classes mais conservadoras obtiveram dificuldades em manter sua hegemonia, visto que o país, naquele momento, vivenciava uma nova situação política, econômica, social e cultural, em que as classes médias urbanas e operárias estavam cada vez mais importantes para o seu desenvolvimento e o populismo estava em alta. Piletti e Piletti (2012) argumentam que os republicanos defendiam projetos para o Brasil intentando progresso econômico e independência cultural, em que a procura por investimentos públicos para a educação foi inevitável, como mostramos na próxima seção.

2. Meados do século XX e andamentos do século XXI

Com Vieira (1983, p. 45), constatamos que os investimentos na educação brasileira trouxeram “[...] ampliação da rede escolar, cursos de atualização e aperfeiçoamento, campanhas de alfabetização, bolsas de estudo, simplificação de programas, fiscalização de instituições e outras de igual natureza”. Dentre tais criações, destacamos a do curso Normal de Formação de Professores para Surdos no Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Notamos que, a partir da Lei nº 3.198, de julho de 1957, o Instituto deixou de ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos e

passou a ser referenciado como Instituto Nacional de Educação de Surdos (BRASIL, 1957).

Soares (1997) sinaliza que foi nessa fase do período republicano, mais propriamente dito no seu segundo momento, que o método do oralismo tornou-se oficialmente adotado no Brasil. Segundo a autora, esse método exigia várias práticas, como o treinamento acústico no curso primário com diversos artefatos, como equipamentos acústicos, fones individuais, salas isentas de ruídos externos e internos, instrumentos musicais, tambores, campainhas, dentre outros (SOARES, 1997). Percebemos que, para o progresso da oralização dos surdos no Brasil, houve uma relação de dependência entre tecnologias e técnicas às práticas oralistas.

O avanço tecnológico desencadeado pela Revolução Industrial impactou a sociedade brasileira no período republicano, sobretudo, no processo de escolarização do país, que, de acordo com Manacorda (1995), trilhava dois caminhos, referindo-se, respectivamente, ao desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (instrução técnico-profissional), isto é, visava à formação do homem capaz de produzir de acordo com a máquina, e à descoberta da criança por meio de uma educação ativa, baseada no trabalho da Psicologia. Porém, para o pesquisador, a relação educação-sociedade, no que diz respeito à prática e à reflexão pedagógica nesses dois modos de educação, cujo elemento era formativo de ambas, convergia para o trabalho (MANACORDA, 1995).

Entre 1951-1957, o curso Normal de Formação de Professores para Surdos, segundo Vieira e Molina (2018), previa a instrução para o professor de surdos no desenvolvimento de tarefas voltadas à fala oral, pois o processo educativo era de normalização da surdez, procurando fazer com que o surdo se tornasse o mais próximo do ouvinte, principalmente na aquisição da língua oral. A formação docente teve por objetivo desenvolver aperfeiçoamento teórico e prático mediado por modelos didáticos, pedagógicos, culturais e cognitivos, preparando os professores via disciplinas intituladas prática de ensino e estágio supervisionado.

Freitas (2016) menciona que, com o auxílio de profissionais mais experientes, os métodos educativos eram implementados com equipamentos auditivos em prol do ensino da língua oral, objetivando o desenvolvimento da fala nos alunos surdos e a apresentação de abordagens metodológicas de ensino para leitura e escrita das operações básicas de Matemática e cálculo (aritmética) e geometria. Ressaltamos que, no período de 1930 e

1960, Godoy (2015) salienta que a educação de surdos ainda estava ligada à política de atendimento dos surdos em termos de assistência social.

Nos estudos de Rocha (2008), constatamos que, em 1930, foi implantada, sob a supervisão do Dr. Armando de Lacerda, diretor do INES, a pedagogia emendativa. Nessa pedagogia, previa-se um plano de atendimento de ensino diferenciando para os surdos com relação à linguagem escrita, linguagem oral e linguagem oral/auditiva. Os alunos tinham um professor e um repetidor na sala de aula, que reproduzia as lições, cujo foco estava no desenvolvimento da linguagem, propiciada pelo professor mais “gabaritado” (ROCHA, 2008). Para ela, os estudos dos surdos terminavam quando conseguiam dominar uma profissão, como marcenaria, sapataria, alfaiataria, levando-nos a refletir sobre essa educação escolar ser promovida para trabalhos manuais, para formação de mão de obra.

Entre 1932 e 1969, intercalando a segunda fase republicana e início da ditadura no país (1964-1985), Godoy (2015) expressa que houve um declínio da tendência escolanovistas. Essa crise justificada pela influência que a sociedade brasileira sofria do sistema capitalista, um sistema de ideários liberais, que mobilizou a escola para uma pedagogia liberal tecnicista, passou a focalizar uma educação baseada nas competências, mão de obra qualificada, almejando seus aprendentes para o mercado de trabalho.

E isso se intensificou com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no ano de 1961, que, conforme Pilletti e Piletti (2012), estabelecia fins educacionais para articulação e equivalência entre o ensino secundário e o ensino técnico como via de acesso ao ensino superior, inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Conforme os autores, com a LDBEN, as instituições escolares tiveram liberdade na organização dos currículos, mas disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação, como Português, História, Geografia, Matemática, Ciências e educação física, eram bases fixas dos currículos.

A implantação da pedagogia tecnicista (1961-1969) no sistema educacional brasileiro, segundo Saviani (1999, p. 23), é decorrência das tentativas de criar uma *Escola Nova Popular*, uma vertente que registra o método funcionalista da concepção de Émile Durkheim (1858-1917), sociólogo que acreditava no processo educativo e no papel docente para a formação cidadã. A tecnologia relacionada à época torna-se essencial ao equilíbrio do sistema social, seguindo a linha filosófica neopositivista, como a perspectiva da informática cibernética e a teoria do comportamento. De acordo com o pesquisador, o

importante para a pedagogia tecnicista é aprender a fazer, contudo, por meio de um processo de burocratização, na intenção de transpor às escolas no Brasil a maneira de funcionamento do sistema fabril, que, por uma série de instruções, acarretava a perda da particularidade da educação, como a inviabilização do ato pedagógico.

O problema da ineficiência e improdutividade (a marginalidade) apresentou-se como uma ameaça, e aquilo que foi pensado para minimizar e compensar as deficiências de formação escolar do professor, no que corresponde à intervenção pedagógica, agravou-se, porque o ensino dos conteúdos foi sendo pormenorizado. Como consequência, observavam-se altos índices de evasão e repetência, levando ao questionamento sobre as vagas nas escolas e ao surgimento de outros agentes de intervenção nesse processo, como os de comunicação de massa e tecnologias de ensino (SAVIANI, 1999).

Sobre meados do século XX, época que os recursos tecnológicos inseriram-se no contexto de ensino e aprendizagem brasileira, Castro-Filho et al. (2016) comentam que, no decorrer da década de 60 e na década de 70, a instrução programada foi um método pedagógico de aprendizagem auxiliado pelo computador. Influenciou, desse modo, muitos livros didáticos na época, quanto às orientações pedagógicas, Fiorentini (1995) pondera que o método, fundamentado nas ideias behavioristas, entende o processo de aprendizagem baseado em estímulos e respostas comportamentais. Argumenta, ademais, que o tecnicismo pedagógico, naquele período, foi marcado pelas tecnologias de ensino, principalmente sobre as que planejam, organizam e controlam o processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere ao ensino da Matemática, um conflito acontecia entre o Movimento da Matemática Moderna, um movimento internacional de reformulação do currículo escolar (1960) como resposta ao progresso científico tecnológico da sociedade industrial e a pedagogia tecnicista, surgindo, a partir disso, um modo de conceber a Matemática por dois vieses: concepção formalista estrutural de seu ensino, sob o fundamento das estruturas algébricas, e a linguagem formal da Matemática contemporânea, preocupação com o rigor, utilização de símbolos e precisão dos resultados; e da concepção tecnicista, que enfoca os conteúdos da Matemática em passos sequenciais, em forma de instrução programada, exercícios do tipo resolva e siga o modelo (FIORENTINI, 1995). Todavia, o método pedagógico mencionado não foi averiguado na educação escolar dos surdos no âmbito educacional brasileiro, haja vista que os resultados mostravam que o objetivo principal da escolaridade deles era de

normatizá-los por meio do desenvolvimento da comunicação oral. Apesar da Matemática, ou o uso das tecnologias para o ensino do surdo, nessa concepção da época, o objetivo era oralizar o aluno.

Goldfeld (1997) salienta, em seus escritos, que, com a prática impositiva do oralismo no ensino dos conteúdos disciplinares dos surdos no Brasil, a Libras desenvolvida no INES no decorrer do século XIX, mesmo proibida oficialmente em sala de aula, perdurou até 1957, pois os sinais não deixaram de ser utilizados pelos alunos nos ambientes das escolas, como pátios e corredores. O ensino da Matemática passou a ser secundário naquele período e isso afetou o desempenho escolar dos surdos. A partir do relato histórico do INES, Rocha (2008) argumenta sobre a educação escolar dos surdos pautar-se em iniciativas que garantissem um ensino profissionalizante, sem deixar de progredir, com a escolarização do ensino regular. Goldfeld (1997) traz que foi somente ao final da década de 1970 do século XX, sob o viés da filosofia da comunicação total, que houve uma mudança no quadro educacional dos surdos no Brasil e, conseqüentemente, na formação docente, que, na sua maioria, não tinha graduação.

Os propósitos da comunicação total intentaram, sobretudo, os processos de interação entre as pessoas surdas, surdas e ouvintes, bem como mostraram preocupação com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, considerando aspectos cognitivos, sociais e emocionais, e o uso de recursos espaço-viso-manuais na comunicação (GOLDFELD, 1997). Nesse pensamento, diferentes estratégias de códigos manuais para a educação escolar dos surdos foram apresentadas, como a datilologia (alfabeto manual) e o português sinalizado (usando o vocabulário da língua de sinais com a estrutura sintática do português e outros sinais), objetivando o bimodalismo, que é um dos recursos para a apropriação da língua oral pela criança surda, por meio da língua de sinais e da língua portuguesa (GOLDFELD, 1997). Um exemplo disso pode ser encontrado nos estudos de citar Junior, Gueller e Rodrigues (2012), que situam a aritmética na educação dos surdos e registram a obra intitulada *Linguagem das Mãos*, um manual de 1969, de Eugêneo Oates, um padre que apresenta o emprego da sinalização pelas mãos para representação e apropriação dos números cardinais e ordinais.

Capovilla (2000) apresenta que, em meados dos anos 1980, apesar da comunicação total ter impactado resultados positivos, como a aproximação de surdos com os ouvintes, as habilidades de leitura e escrita das crianças surdas demonstravam mais limitações do que era esperado. Conforme o autor, após um estudo realizado com

professoras dessas crianças, chegou-se à conclusão de que falar e sinalizar ao mesmo tempo poderia ser prejudicial à formação escolar delas. Não demorou para que emergisse, no campo educacional dos surdos, outro pensamento que contribuísse para o processo de ensino e aprendizagem (CAPOVILLA, 2000). Em 1980, a filosofia do bilinguismo começou a influenciar a educação escolar dos surdos no Brasil. Essa filosofia considera uma cultura e língua própria dos surdos e que, portanto, formação escolar para uma transformação social requer a apropriação da língua de sinais como primeira língua (língua materna) e, como segunda língua, a oficial de seu país (GOLDFELD, 1997).

Piletti e Piletti (2012) acrescentam que, no ano de 1988, uma nova Constituição da República Federativa foi promulgada e foram incorporados ao texto princípios educacionais que centralizam no dever do Estado e da família, no artigo 205, a educação escolar como direito de todos e, no artigo 208, o atendimento educacional especializado (AEE). Naquele período, Piletti e Piletti (2012) acrescentam que o país passava por um processo de transição, da ditadura para a nova república, pelo reestabelecimento das eleições diretas. Conhecido como o processo de redemocratização do país, uma nova LDBEN surgiu e passou a vigorar em 1996 com objetivo de ampliação do acesso à escola e melhoria da qualidade escolar.

Desde a LDBEN nº 9394/1996, a educação escolar dos surdos vem sendo assegurada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996). Das transformações que têm ocorrido, a partir do seu artigo 59 da referida lei, estão a inserção de métodos, técnicas, recursos educativos, dentre outros, para atender às necessidades educacionais desse público específico. Um aporte importante dado a essa educação escolar, garantido pela LDBEN de 1996, foi a Lei nº 10.436, de 2002, e o Decreto nº 5.626, de 2005, que é a formação bilíngue. A Lei entende a Libras como a língua oriunda da comunidade surda e o Decreto dispõe que sua abordagem deva ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação docente, em nível médio e superior (BRASIL, 2005). Esse avanço na educação escolar dos surdos e da modalidade educação especial, de modo geral, é reflexo do movimento Educação para Todos, surgido em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, estabelecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

Ao encontro disso, notamos a criação de um Instituto Superior Bilíngue de surdos no país, vinculado ao INES e a implementação de escolas bilíngues para surdos em outros

locais do Brasil. Atualmente, o INES atende alunos da educação infantil até o ensino médio e tem feito ofertas de cursos de pós-graduação lato sensu (especializações), tornando-se um apoiador no ensino e pesquisas voltadas para a educação dos surdos, além de ofertar, desde 2019, uma pós-graduação stricto sensu em educação bilíngue, em nível de mestrado profissional. O instituto auxilia no desenvolvimento de políticas nacionais de surdos em conformidade com a Portaria nº 323, de 08 de abril de 2009, e com o Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012 (PORTAL INES, 2020).

A educação escolar voltada para surdos na proposta do bilinguismo tem lançado mão de vários artefatos culturais, como a língua de sinais e a experiência visual. Strobel (2008) reflete sobre essa formação requerer o uso da língua de sinais, que, a nosso ver, deve ser concebida na escola bilíngue de surdos e na escola regular, pois é por meio dela que os surdos têm o acesso à informação, construção de saberes e conhecimentos. Os surdos, para essa autora, compreendem uma cultura própria, eles têm a sua língua de sinais, ideias e crenças, materiais eletrônicos adaptados às suas necessidades, principalmente de aspectos visuais, contudo, pondera sobre o fato de essas adaptações estarem ligadas às ações da comunidade ouvinte (STROBEL, 2008).

No decorrer de nossa investigação, fomos percebendo que, na educação bilíngue para surdos, o processo de escolarização deve considerar a experiência visual como um elemento potencializador no ensino e aprendizagem da Matemática e que deve conceber a língua de sinais como a primeira língua. Para Dessbesel, Silva e Shimazaki (2018), a educação escolar dos surdos para o ensino de Matemática tem estimado abordagens educativas, dentre elas, metodológicas de ensino que utilizam artefatos visuais, como o *Multiplano*, um material manipulativo de aspecto lúdico, e de ambientes computacionais, como o *GeoGebra*, um software de geometria dinâmica.

A experiência visual na educação bilíngue, segundo os autores, considera que esses objetos podem estimular a percepção visual dos surdos, tornando-se favoráveis à compreensão de vários conteúdos matemáticos. Conforme Miranda e Miranda (2011), a necessidade dessa exploração visual-espacial para compreensão e apropriação das informações lança mão de experiências pedagógicas com tecnologias. A formação bilíngue vem se apresentando como favorável nessa busca de conhecimentos dos surdos no tocante às tecnologias para fins pedagógicos, pois a Libras proporciona comunicação, percepção e compreensão dos conceitos matemáticos (MIRANDA; MIRANDA, 2011). Planejamentos de ensino apoiados unicamente no espaço auditivo-oral, na utilização de

uma língua baseada na sua modalidade oral, podem prejudicar a aprendizagem dos alunos surdos em relação a quaisquer disciplinas escolares, principalmente a Matemática.

Castro-Filho et al. (2016) destacam o papel do computador em favorecer o ensino da Matemática. Todavia, alertam para as dificuldades que professores e alunos, ouvintes e surdos, de um modo geral, podem apresentar na aprendizagem desse artefato, dificultando seu uso. Mas, devido aos avanços tecnológicos, a busca pela facilitação da aprendizagem do manuseio de sistemas computacionais tem sido desenvolvida, como recursos portáteis, aplicativos na *web*, vídeos de animação, aparelhos móveis etc.

Compreendemos a tecnologia, pelo seu uso em estratégias educativas para o ensino da Matemática de surdos, como uma aliada na apropriação de conhecimentos e construção de sinais para a significação de determinados conceitos. E, mesmo sendo um desafio em tempos de dispositivos móveis, múltiplas possibilidades de meios de comunicação surgem, como é o caso do *Hand Talk*, aplicativo gratuito que traduz de forma automática texto e áudio para a Libras (PORTAL HAND TALK, 2021). Neste sentido, Silva e Lisuka (2018) ressaltam que setores empresariais, que visam a negócios inclusivos como a *Hand Talk*, têm contribuído à comunicação de surdos e ouvintes.

Apesar disso, adotar artefatos tecnológicos como esses na educação de surdos ainda requer investigações, pois, a depender das realidades das escolas bilíngues para surdos, cenário da educação básica, esses artefatos podem não necessariamente estarem associados ao ensino e à aprendizagem. Ferreira, Araujo Jr e Palanch (2019) mencionam, a partir de um mapeamento em dissertações e teses defendidas entre 2008-2017, que dispositivos móveis ainda se mostram tímidos nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática, levando-nos a refletir que, mesmo diante da existência de pesquisas que abordam atividades em torno da aprendizagem móvel, há estudos que não focam a aprendizagem de conteúdos, mas a aprendizagem dos aplicativos e seu manuseio.

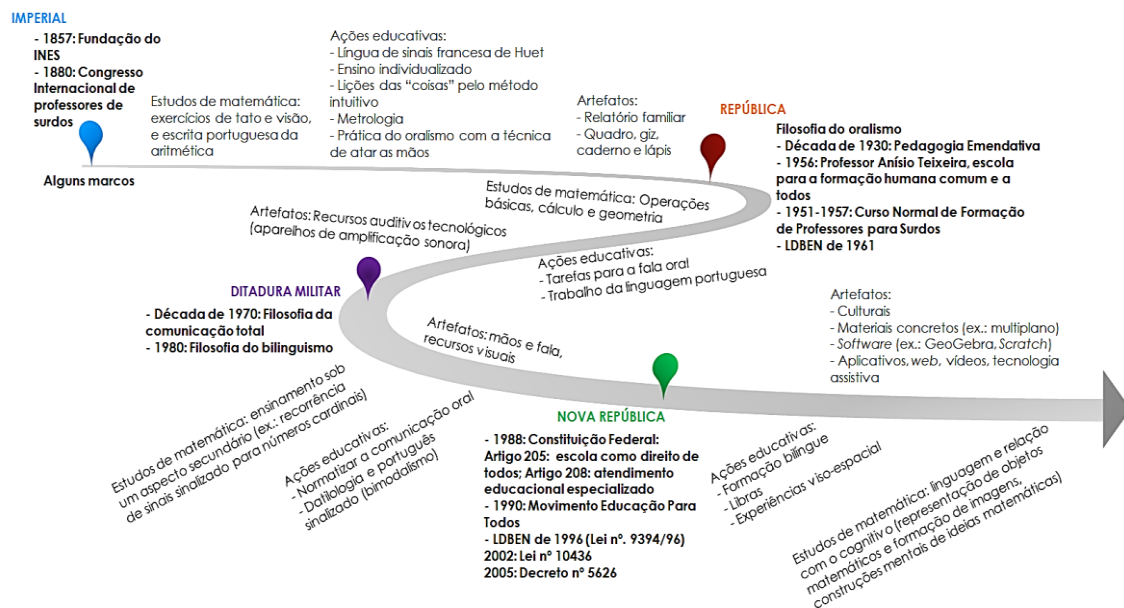
Stumpf (2010) considera os artefatos como importantes colaboradores na formação escolar dos surdos, sobretudo, no ensino da Matemática, que possui linguagem própria e complexa. Contudo, na ótica da autora, temos que progredir em muito no desenvolvimento de uma educação escolar de qualidade para os surdos, basta ver a necessidade de formação formal acerca da língua de sinais, no que diz respeito aos aspectos gramaticais e inserção nos currículos escolares da escrita dessa língua (STUMPF, 2010). Sales (2013) pondera, diante da constituição de uma sociedade mais justa, igualitária de direitos e deveres, em que a escola apresenta-se como uma

personagem importante nesse processo de transformação, olharmos para o surdo em uma visão socioantropológica. Bisol e Sperb (2010) e Sales (2013) contribuem para o pensamento de que a surdez não é um problema em si, mas uma diferença cultural notada por nós ao longo desse trilhar histórico. Os surdos constituem grupos sociais que, como quaisquer outros, procuram, segundo suas particularidades, exercer o direito à cidadania, sendo a surdez marcada pelas diferenças linguísticas e contextos culturais (SALES, 2013). Neste sentido, a nosso ver, um dos caminhos que pode favorecer a compreensão da Matemática aos surdos é possibilitá-los a produção e o compartilhamento de conhecimentos, experiências, diante da cultura tecnológica contemporânea.

O aprendizado da matemática e sua percepção visual, segundo Sales (2013), constituem-se por meio de materiais didáticos que prezam pelo aspecto visual, de modo que desenvolver, nos surdos, a comunicação viso-espacial depende da abertura da escola quanto à inovação curricular em atendimento às necessidades educativas atuais e de condições que possibilitem aos profissionais da educação, tal como o professor, implementarem e participarem de projetos formativos diante de aperfeiçoamento, instrumentalização e outros, para vislumbrarem melhores processos de ensino e aprendizagem. Sales (2013) e Rodrigues (2015) indicam o processo de formação de imagens de objetos matemáticos com artefatos digitais. Por sua vez, Rodrigues (2015) mostra, exemplificando, o software *Scratch* como colaborador auxiliar na apropriação de conhecimentos da Matemática, com sua linguagem de programação, visual e em blocos, mencionando a possibilidade do estudo de coordenadas cartesianas e variáveis.

Em suma, mostramos na Figura 1, para fins de uma ilustração aproximada, alguns marcos históricos ocorridos no Brasil nos períodos imperial, na república, na ditadura militar e na nova república que produzem a educação de surdos e o ensino da Matemática no Brasil, sopesando algumas inserções educativas, estratégias e uso de artefatos.

Figura 1 – Linha histórica de ações educativas e uso de artefatos para o ensino da Matemática na educação escolar de surdos no Brasil



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos um ensaio teórico, a partir de fragmentos narrativos advindos de documentos ligados ao INES, leis, decretos brasileiros, por exemplo, e outros estudos associados a livros (PILETTI; PILETTI, 1992; MANACORDA, 1995; CHAUI, 2000) etc.; e pesquisas científicas (FIORENTINI, 1995; GOLDFELD, 1997; STROBEL, 2008; SOFIATO, 2018) dentre outros, que as estratégias educativas com artefatos para o ensino de Matemática, desde meados do século XIX até o século presente, mostram-se em um movimento de ações concernentes à educação escolar de surdos, segundo a realidade de cada época. Por essa razão, compreendemos que, para exibir alguma resposta acerca do nosso questionamento, sobre como o ensino da Matemática veio se configurando na educação de surdos no Brasil nos últimos dois séculos diante de estratégias educativas e uso de artefatos, uma conjuntura de circunstâncias, perspectivas e implicações filosóficas deve ser levada à reflexão.

Dentre os resultados, observamos que, no período imperial, as estratégias educativas e suas ações para o ensino da Matemática, de conteúdos básicos, estão em torno dos ensinamentos da aritmética, que apresentam, no contexto educacional explorado, a pouca circulação da língua de sinais e bastante ênfase na apropriação da

língua portuguesa do país, escrita e oral, perante as orientações do método intuitivo, lições das coisas, metrologia, estratégias que recorrem ao tato e à visão, junto à utilização de artefatos, como livros, cadernos e lousas, mais voltados à preparação do fazer para o trabalho, na maior parte, manual.

Todavia, somente no final da década de 1970, é que constatamos uma mudança mais significativa no quadro escolar dos surdos no Brasil, quanto às ações educativas e utilização de artefatos para o ensino da Matemática de surdos. Sob o viés das filosofias da comunicação total e bilinguismo, a educação escolar de surdos contemplou códigos manuais como a datilologia e português sinalizado, bem como a experiência visual na apropriação da primeira língua para surdos, a Libras, e a língua portuguesa como a segunda. Essas filosofias aproximaram os surdos dos ouvintes, e ainda que a Libras compreenda a cultura surda, a cultura ouvinte tem colaborado à educação bilíngue para surdos. No caso da compreensão da Matemática, embora tenhamos encontrado menções de trabalhos com álgebra e geometria, a aritmética (operações básicas e seus cálculos) se sobressai em relação as demais, assim como os recursos tecnológicos têm se apresentado essenciais à aprendizagem, pois têm contribuído para a percepção visual dos conceitos abstratos dessa disciplina.

As informações partilhadas do referencial teórico indicam um processo escolar que prioriza a comunicação com os alunos surdos, leitura, escrita e não verbalização, um obstáculo ainda em enfrentamento. Por conseguinte, entendemos que a linguagem Matemática é complexa e, considerando os avanços tecnológicos do século XXI, principalmente diante da diversidade de artefatos digitais, isso tem possibilitado à escola e aos professores de alunos surdos, oportunizar lhes produzir representações e formar ideias matemáticas a partir da diferença linguística e da experiência visual. Ressaltamos que os software e técnicas de visualização permitem a captação de informações, as quais podem favorecer os professores, pesquisadores e outros em tomadas de decisão que refletem sugestões de melhorias, elaboração de conhecimentos acerca dessa produção.

De outra forma, avaliamos que, na contemporaneidade, os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática que explorem uma comunicação viso-espacial, perante recursos digitais, estão em processo, a depender da abertura da escola, de seu sistema educacional como um todo, para o desafio de uma formação docente e a acadêmica de surdos. Em linhas gerais, concluímos que as ações educativas junto aos artefatos tecnológicos, olhar dado em um contexto histórico educacional brasileiro traçado sob

diferentes ideais e circunstâncias, tem repercutido de maneira expressiva no ensino da Matemática de surdos. E para impulsionar essa formação escolar, no universo de uma sala de aula, almejamos, cada vez mais, no planejamento de tarefas matemáticas, estratégias que busquem, em uma visão inclusiva, articular a abrangência de artefatos tecnológicos unida às particularidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957**. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CASTRO-FILHO, J. A. de. et al. Das tabuletas aos tabletes: tecnologias e aprendizagem da Matemática. In: CASTRO-FILHO, J. A. de (Org.). **Matemática, cultura e tecnologia: perspectivas internacionais**. 1 ed. Curitiba: CRV, p. 13-34, 2016.

CAVALCANTI, C. A. História Moderna dos Direitos Humanos: uma noção em construção. In: TOSI, G. (Org.). **Direitos humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Universitária/UFPB, p. 48-78, 2005.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DESSBESEL, R. da S.; SILVA, S. de C. R. da; SHIMAZAK, E. M. O processo de ensino e aprendizagem de Matemática para alunos surdos: uma revisão sistemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 481-500, 2018.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, ano 3, n. 4, p. 1-38, 1995.

FREITAS, G. de M. **Singularidades entrelaçadas: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos - Brasil e Portugal (1950-1980)**. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FERREIRA, N. S.; ARAUJO JR, C. F.; PALANCH, W. de L. Pesquisas sobre Mobile Learning na Educação Matemática: o uso de dispositivos móveis no ensino e na aprendizagem da Matemática. **Revista ESPACIOS**, v. 40, n. 8, p. 1-17, jan.-mar. 2019.

GABEL, J. J. V. **Compendio para o ensino dos surdos-mudos**. Tradução e Adaptação de Tobias Rabello Leite. 3 ed. Rio de Janeiro: Typographia Universal de H. Laemert & C., 1881.

GODOY, N. A. **História, educação e trabalho**: uma análise bakhtiniana sobre a constituição do ser professor surdo. 130 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia Ciências e Letras) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

GOMES, J. de P. C. A profissionalização dos professores na Parahyba do Norte (1834-1889). In: PINHEIRO, A. C. F.; FERRONATO, C. de J. (Orgs.) **Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889)**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, p. 99-124, 2008.

GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 1997.

JUNIOR, H. A.; GELLER, M.; RODRIGUES, R. da S. Educação Matemática para surdos: investigando artefatos de apoio ao ensino. **Boletim GEPEN**, n. 60, p. 71-91, jan./jun. 2012.

LEITE, T. R. **Relatório do Director**. Rio de Janeiro: Instituto dos Surdos-Mudos, 1870.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MENEZES, J. R. de. O Iluminismo e os direitos dos homens. In: TOSI, G. (Org.). **Direitos humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: Universitária/UFPB, p. 79-104, 2005.

MIRANDA, C. J. de A.; MIRANDA, T. L. de. O ensino de Matemática para Alunos Surdos: quais os desafios que o professor enfrenta? **Revemat: R. Eletr. de Educ. Matem**, Florianópolis, v. 06, n. 1, p. 31- 46, 2011.

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E. História da educação dos surdos no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2015, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, p. 1-16, 2015.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

PORTAL HAND TALK. **Acessibilidade**. Disponível em: <<https://www.handtalk.me/br>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

PORTAL INES. **Instituto Nacional de Educação dos Surdos**. 2020. Disponível em: <<https://www.ines.gov.br/>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993.

ROCHA, S. M. da. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2 ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

RODRIGUES, P. R. **Práticas de letramento digital de alunos surdos no ambiente Scratch**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SALES, E. R. de. **A visualização no ensino de Matemática**: uma experiência com alunos surdos. 235 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SANTOS, W. da S. **O liberalismo em Anísio Teixeira**: os fundamentos para uma educação pública. 2016. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SANTOS, A. N. M. dos; SOFIATO, C. G. A educação de surdos no século XIX e a circulação da língua de sinais no imperial instituto de surdos-mudos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p.1-14, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, C. S.; LIZUKA, E. S. Mapeamento de negócios sociais e organizações congêneres no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 20, n. 52, p. 123-137, dez. 2018.

SOFIATO, C. G. A educação de surdos no século XX: currículo prescrito e modelo de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 2, p. 207-224, abr./jun. 2018.

SOFIATO, C. G.; CARVALHO, P. V. de; COELHO, O. A educação de surdos no Brasil no século XIX e o legado de países europeus. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-25, e-23212, jan./mar. 2021.

SOARES, M. A. L. **O oralismo como método pedagógico**: contribuição ao estudo da história da educação do surdo do Brasil. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SOUZA, R. F. de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XX, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STUMPF, M. R. **Educação de surdos e novas tecnologias**. Florianópolis: CCE/UFSC, 2010.

VIEIRA, E. **Estado e miséria social no Brasil**: de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1983.

VIEIRA, C. R.; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-23, dez. 2018.

AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PRESENTES NAS PESQUISAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE)

Karina Feltraco da Silva
Luciane Cristina Silva
Andreia Nakamura Bondezan
Eliane Pinto de Góes

INTRODUÇÃO

A intenção deste estudo centrou-se no interesse em conhecer pesquisas na área das tecnologias assistivas e da educação inclusiva junto aos programas de pós-graduação stricto sensu da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)⁵⁹ que, atualmente, totalizam 38 programas de mestrado e doutorado, distribuídos entre os cinco campi instalados em municípios do oeste paranaense. A partir da busca no banco de teses e dissertações pelas palavras: tecnologia assistiva, inclusão e deficiência, encontramos quatro pesquisas publicadas entre os anos de 2015 e 2022. O recorte temporal teve como princípio o ano de 2015, por ser o ano de criação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que busca garantir direitos e vida digna à pessoa com deficiência e inclusão social (BRASIL, 2015).

Em um sentido amplo, percebemos que a evolução tecnológica caminha na direção de tornar a vida mais fácil. Utilizamos ferramentas que foram especialmente desenvolvidas para favorecer e simplificar as atividades do cotidiano, como os talheres, canetas, computadores, controle remoto, automóveis, telefones celulares, relógios, enfim, uma interminável lista de recursos, que já estão assimilados à nossa rotina e, num senso geral, são instrumentos que facilitam nosso desempenho em funções pretendidas.

E, quando falamos em pessoas com deficiência, existe um segmento da tecnologia chamado tecnologia assistiva (TA) que abrange recursos, ferramentas, processos, práticas, serviços, metodologias e estratégias, cuja finalidade é proporcionar mais autonomia, independência e qualidade de vida para seus usuários. O termo tecnologia assistiva é ainda novo, designado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas

⁵⁹Fonte: <https://www.unioeste.br/portal/pos-graduacao/cursos/stricto-sensu-mestrado-doutorado-e-pos-doutorado>, acesso em 02/08/2022.

com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão (BERSCH; TONOLLI, 2006).

Neste contexto, para desenvolver este estudo, utilizou-se a abordagem qualitativa. Diferente da pesquisa quantitativa, que utiliza números como dados e faz análises estatísticas, a pesquisa qualitativa utiliza dados em formato de palavras, frases, imagens, vídeos e áudios. Em consonância com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos inseridos em um contexto”, ou seja, a pesquisa de abordagem qualitativa é um estudo que permite analisar e identificar características e dados com maior propriedade dentro da temática escolhida. Neste caso, o procedimento escolhido para desenvolver este estudo qualitativo é a pesquisa bibliográfica, pois, apresenta a investigação a partir de referenciais teóricos sobre o assunto de interesse como atividade metodológica principal.

Para o levantamento das informações foi realizada uma busca na Biblioteca online da Unioeste⁶⁰, por dissertações e/ou teses publicadas pelos programas de pós-graduação, que abrangem o assunto em suas especificidades. Na elaboração deste artigo, os conhecimentos obtidos foram estruturados e sistematizados, possibilitando, assim, uma construção reflexiva a respeito do assunto estudado (GIL, 2008; WILL, 2012).

O estudo aqui apresentado é dividido em dois momentos: a) um breve panorama e contextualização da temática, destacando os principais conceitos e a legislação, a qual trata da inclusão da pessoa com deficiência; b) a discussão acerca das tecnologias assistivas presentes nas pesquisas publicadas pelos PPG da Unioeste, a partir de 2015, destacando-se a importância das pesquisas já realizadas e da necessidade de ampliar o debate e os estudos acerca das tecnologias assistivas.

1. As tecnologias assistivas e a legislação brasileira: breve panorama

No Brasil, a forma de compreensão e de tratamento da pessoa com deficiência é marcada por conceitos conservadores e capacitistas que, preocupados em classificar os tipos de habilidades e características físicas e intelectuais, geraram exclusão dos espaços de convivência social.

⁶⁰ Biblioteca digital de Teses e Dissertações da Unioeste. <https://tede.unioeste.br/>

Com o desenvolvimento da ciência e as lutas travadas pelas próprias pessoas com deficiência, suas famílias e outros, as concepções sobre pessoas com deficiência foram se modificando, e este público, foi conquistando direitos à moradia, à saúde, e à educação.

Vigotski (1997) ao tratar da educação da criança com deficiência defendia que:

A educação da criança com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente, com o defeito, estejam dadas as tendências psicológicas de uma direção oposta; estejam dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito; é de que, precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. [...] estruturar todo o processo educativo segundo a linha das tendências naturais à supercompensação, significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, senão que tencionar todas as forças para sua compensação, apresentar só as tarefas em uma ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade diante de um novo ponto de vista (VYGOTSKI, 1997, p. 32-33).

Este processo de compensação, o qual, Vigotski (1997) refere-se, ocorre na medida em que a pessoa sente as dificuldades impostas pela deficiência, na convivência social, e busca superá-las. O autor ainda explicita que a aprendizagem da pessoa com deficiência, segue as leis gerais do desenvolvimento, mas é preciso a utilização de recursos diferenciados para a educação. Góes (2002), com base na abordagem Histórico-Cultural expressa que:

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares [...]. Logo, caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento (GÓES, 2002, p. 105-6).

Neste sentido, evidencia-se que todas as pessoas aprendem, no entanto, devido às especificidades da pessoa com deficiência, os caminhos alternativos e recursos especiais são imprescindíveis. Ao concentrar-se nos aspectos qualitativos da deficiência, a teoria da aprendizagem proposta por Vigotski (1997) é de suma importância para o campo da educação especial e para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. O teórico promoveu uma revolução no atendimento educacional a estes alunos, pois, criticou os conceitos negativos e métodos coercitivos, aos quais, muitos deles eram submetidos anteriormente, provocando assim, mudanças nas formas de pensar, tratar e educar a criança com deficiência na escola.

No campo da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), determina que os alunos, preferencialmente, frequentem as salas de aula de ensino regular. Neste âmbito, é destaque a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que ampara a inclusão escolar, pois, de acordo com ela, é considerado discriminação toda forma de distinção, restrição ou exclusão de pessoas com deficiência.

A atual LBI é uma grande conquista, na medida em que vai na contramão desse passado negligente, definindo a deficiência como atributo que não pode ser descolado do contexto, pois, seja ela de que ordem for, a deficiência só existe na relação com um mundo repleto de impedimentos para a plena inclusão da pessoa que a possui.

Assim, LBI apresenta, em seu art. 2º

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015, p. 1-2).

Imersos neste contexto, o conceito de deficiência apresentado é mais abrangente do que os citados nas legislações anteriores, sendo também, o mais recente. Inclui todas as naturezas que caracterizam os diferentes tipos de deficiência. Em princípio, a concepção de deficiência, mesmo sendo caracterizada como algo do indivíduo, passa a ter uma dimensão social ampla, que depende de ações desencadeadas pelos governantes e pela sociedade.

Para que inclusão escolar ocorra, a pessoa com deficiência precisa de acessibilidade. A Lei Brasileira de Inclusão determina que os ambientes de ensino sejam totalmente acessíveis.

No art. 3º, item I, da LBI, a acessibilidade é definida nestes termos:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p. 2).

Dessa forma, a acessibilidade engloba todos os itens necessários para que a pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida possa ter assegurado o acesso, a utilização com segurança e a sua autonomia. O Censo Escolar 2020 apresenta dados acerca da acessibilidade nas escolas e denota uma séria e urgente necessidade de investimentos em melhorias na infraestrutura para acolher bem a todos.

Os dados de acessibilidade presentes no Censo Escolar (INEP/MEC, 2020) mostram que 60% das escolas ainda não têm qualquer medida de acessibilidade arquitetônica. Em 2020, os itens com mais acessibilidade presentes nas escolas eram: rampas com 48%, banheiros com 47%, vão livre com 30%, corrimão com 25% e pisos táteis com 8%. Contudo, cabe destacar, que a acessibilidade possui várias dimensões: físicas, atitudinais, tecnológicas, de comunicação, dentre outras.

Neste contexto, as tecnologias assistivas assumem papel fundamental na garantia da acessibilidade, uma vez que permitem adaptações de acordo com a especificidade da deficiência de cada pessoa.

A tecnologia assistiva, segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) do Brasil, é definida como:

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

Isto é, um tipo de tecnologia que compreende tipos de serviços, instrumentos e outros, com o intuito de proporcionar às pessoas com deficiência, uma maior independência no meio social. É de acordo com essa perspectiva que as tecnologias assistivas com todo seu vasto material colaboram para oportunizar ou aumentar capacidades funcionais de pessoas que possuem alguma deficiência ou inaptidão.

A tecnologia assistiva está ligada a conhecimentos da área tecnológica, pois é uma parte da área tecnológica que pesquisa, investiga e cria soluções para a acessibilidade de pessoas com deficiência.

Galvão Filho (2013), fundamentado em Vigotski (1994), parte do princípio de diferenciação entre as tecnologias educacionais e tecnologias assistivas, utilizando as noções de mediação instrumental e mediação simbólica. Entende-se que, mediação instrumental são todas as TA, objetos feitos para um fim específico, já a mediação

simbólica consiste nas estratégias e mediações pedagógicas, auxiliadas pelas tecnologias educacionais.

A partir disso, Galvão Filho, conceitua

a Tecnologia Assistiva, como um tipo de mediação instrumental, que está relacionada com os processos que favorecem, compensam, potencializam ou auxiliam, também na escola, as habilidades ou funções pessoais comprometidas pela deficiência, geralmente relacionadas às: Funções Motoras, Funções Visuais, Funções Auditivas, e/ou Funções de Comunicação (GALVÃO FILHO, 2013, p.18).

Ou seja, a TA é uma mediação considerada instrumental que foi criada para desenvolver e intensificar uma acessibilidade maior para pessoas com deficiência, garantindo o direito à inclusão e priorizando o aumento das capacidades funcionais e motoras das pessoas com deficiência.

De acordo com Galvão Filho (2013), para melhor entendimento, a TA pode ser dividida em dois grandes grupos, os serviços e os recursos.

O grupo de serviços envolve os setores que auxiliam diretamente às pessoas com algum tipo de deficiência, como por exemplo, os profissionais de diversas áreas, como: fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, educação, psicologia, entre outros.

O grupo dos recursos envolve os equipamentos ou parte deles, produtos ou sistemas fabricados em série ou sob medida, utilizados para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Normalmente, os recursos são produtos ou itens adaptados. São exemplos de recursos em TA: equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos, etc.

Existe, no Brasil, o Catálogo Nacional de Produtos de Tecnologia Assistiva, produzido pelo do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, através da Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (MCT/SECIS), em parceria com o Instituto de Tecnologia Social (ITS BRASIL). O Catálogo consiste numa ferramenta da web que possibilita a realização de buscas sobre os produtos de tecnologia assistiva, fabricados ou distribuídos no Brasil. Ele tem como missão oferecer informações sobre os produtos de TA que podem contribuir para maior autonomia e qualidade de vida das pessoas com deficiência e idosos⁶¹.

⁶¹ Fonte: <https://assistivaitbrasil.wordpress.com/catalogo/>, acesso em 08/08/2022.

Ademais, as tecnologias assistivas estão presentes em vários ambientes. Dentro das escolas, as TA's possuem importância para a garantia do direito à inclusão, porém, é muito fácil, ser confundida com as tecnologias educacionais. A linha entre esses dois tipos de tecnologia é muito tênue, sendo necessária atenção para diferenciá-las. Podemos considerar como TA, quando ela é utilizada por um aluno que tenha algum tipo de deficiência e a finalidade seja a inclusão e a intenção ou estímulo, a fim de melhorar as capacidades do estudante.

As tecnologias educacionais podem, por muitas vezes, ser o mesmo recurso ou serviço da TA, no entanto, utilizados por pessoas que não possuem nenhum tipo de deficiência, e cuja intenção, seja apenas educacional.

Em todos os espaços e setores da sociedade, as TA's devem estar presentes, pois são necessárias, da mesma forma que sua divulgação, pesquisa e investimentos financeiros viabilizam a criação de novos recursos e faz com que o conhecimento a respeito seja ampliado.

Sendo assim, buscar por produções científicas na Universidade, neste caso, especificamente, nos PPG's da Unioeste, contribui para a divulgação do conhecimento e, conseqüentemente, para ultrapassar barreiras, muitas vezes, invisíveis, que dificultam a inclusão da pessoa com deficiência na vida em sociedade.

2. Os estudos acerca das tecnologias assistivas presentes nas pesquisas dos PPG's da Unioeste

O presente estudo, de natureza exploratória, inscreve-se na pesquisa bibliográfica, conforme definida por Fonseca (2002), realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos como livros, artigos científicos, páginas de web sites, com o intuito de conhecer os estudos realizados acerca das tecnologias assistivas na pós-graduação.

O levantamento foi realizado incluindo os dois grupos, nos quais, as tecnologias assistivas estão subdivididas, que são eles: os recursos e os serviços.

A indicação da pesquisa bibliográfica para esse estudo relaciona-se com o fato de a aproximação e identificação com o objeto na revisão de literatura que possibilitam um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor, definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994).

O universo da pesquisa é compreendido pelo acervo da Biblioteca Online de Teses e Dissertações da Unioeste, disponível no endereço eletrônico <http://tede.unioeste.br/>. Para a realização da busca foram eleitas as seguintes palavras: tecnologias assistivas, inclusão e deficiência, presentes nos resumos das publicações dos trinta e oito programas de pós-graduação stricto sensu da Universidade.

A busca resultou em quatro documentos publicados dentro do recorte temporal de 2015 a 2022, compreendendo três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, conforme apresenta-se no Quadro 1, que serão os objetos de análise e discussão.

Quadro 1- Resultado da busca no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da Unioeste (TESE)

Conjunto de itens:						
Data de defesa	Pré-visualização	Título	Autor	Orientador	Programa	Tipo de documento
4-Mar-2022		As Tecnologias assistivas e a acessibilidade na Universidade Estadual do Oeste do Paraná: possíveis repercussões no processo de inclusão	Silva, Dorisvaldo Rodrigues da	Malacarne, Vilmar	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática	Tese
23-Mar-2017		Este barco é nosso!: do ciberespaço aos caminhos rumo à alteridade	Tonato, Regiane Cristina	Moraes, Denise Rosana da Silva	Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras	Dissertação
22-Jan-2021		Os conceitos de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: aspectos históricos e a Educação Especial Brasileira	Parada, Eunice Rodrigues Valle	Iacono, Jane Peruzo	Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação
27-Fev-2020		Estratégias de ensino na promoção à saúde da criança e adolescente autista: revisão integrativa de literatura	Barbosa, Ana Jéssily Camargo	Zilly, Adriana	Programa de Pós-Graduação em Ensino	Dissertação

Fonte: <https://tede.unioeste.br/>

Conforme o resultado da busca, ordenados pela data da defesa, o primeiro estudo é de 2017, dois anos após a instituição da LBI, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). A partir dos dados coletados, realizamos a leitura sob orientação da análise crítico-reflexiva, tendo em vista o conceito apresentado por Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa

bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”, uma vez que nos permite conhecer o objeto em estudo. A análise foi realizada com base nas informações presentes no resumo, introdução e nas considerações finais de cada publicação, evidenciando os objetivos do estudo e a ênfase dada às tecnologias assistivas.

A dissertação intitulada *Este barco é nosso!: do ciberespaço aos caminhos rumo à alteridade*, foi realizada no Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu, defendida em março de 2017.

Tonatto (2017) explicita que sua pesquisa retrata um estudo acerca de formas de sociabilidade, interação e participação de pessoas com e sem deficiência no espaço virtual, e traz a escola como um local apropriado para desenvolver essas possibilidades por meio da comunicação mediada pelas mídias digitais e, que o estudo “reúne as vozes presentes nesse lugar e as experiências que cercam a convivência humana lado a lado com as diferenças”. Ainda, “busca compreender como operam os discursos e as práticas sobre mídias e inclusão das pessoas com deficiência” (TONATTO, 2017, p.16).

Na introdução, Tonatto (2017, p.13) justifica a pesquisa pelo interesse em “pesquisar a acessibilidade dos estudantes às mídias digitais, por querer contar a história e aventuras de pessoas com e sem deficiência, incluídas na escola pública e na educação brasileira atual, baseada na perspectiva inclusiva”.

E, como produto da pesquisa, é criado um artefato tecnológico, no formato de um *blog*, sob a ótica do binômio da inclusão/exclusão de estudantes com e sem deficiência na escola, com disponibilidade de acesso a todos (as) num esforço em proporcionar o intercâmbio de culturas.

Por se tratar de um estudo no campo da educação, novamente, importa diferenciar a tecnologia assistiva de tecnologia educacional, na qual, a linha tênue entre ambas, necessita ser evidenciada para melhor compreensão sobre as diferenças. Bersch (2017) assinala que os termos são facilmente confundidos e procura elucidar quando uma tecnologia educacional pode ser considerada assistiva.

Quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a

participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrita ou inexistente (BERSCH, 2017, p.12).

No contexto explicitado, o blog produzido no estudo de Tonatto (2017) é considerado uma tecnologia assistiva, mesmo sendo utilizado por estudantes sem deficiência. Dessa forma, mesmo não sendo a temática principal, o estudo de Tonatto traz uma importante contribuição para a área da inclusão e da tecnologia assistiva.

Na dissertação intitulada *Estratégias de ensino na promoção à saúde da criança e adolescente autista: revisão integrativa de literatura*, de 2020, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Unioeste, de Foz do Iguaçu, a autora, engajada na busca da inserção dos aspectos de saúde no ambiente escolar inclusivo, intentou elucidar o seguinte questionamento, “quais as estratégias de ensino estão sendo utilizadas na promoção da saúde da criança e adolescente autista?” (BARBOSA, 2020, p 09). A partir da análise dos resultados gerados, a pesquisa destacou que o uso da modelagem de vídeo e outras modalidades tecnológicas podem auxiliar no desempenho social da criança ou adolescente com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e tendo por base os estudos de Schmidt, Ramos e Bittencourt (2019) reitera que a escassez de recursos didático-pedagógicos representa um empecilho para o processo de inclusão.

O referido estudo apresenta dados acerca do crescente número de diagnósticos de crianças com TEA, o que “reflete na demanda por ambientes escolares inclusivos que estejam adaptados às peculiaridades e potencialidades deste cenário” (BARBOSA, 2020, p.12). A autora relata, ainda, que a escola, para assegurar a inclusão do aluno com o TEA, exige uma reorganização, que englobe seus aspectos pedagógicos, estruturais e tecnológicos. Esta reorganização busca promover um ambiente inclusivo, assegurando o acesso universal à educação.

Corroborando Galvão Filho (2009, p. 16), ao postular que, “na área educacional, a Tecnologia Assistiva vem se tornando, cada vez mais, uma ponte para abertura de novo horizonte nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências até bastante severas”.

Ademais, na pesquisa de Barbosa (2020), mesmo que de forma discreta, a tecnologia assistiva é percebida como facilitadora do processo de inclusão e está entre as metodologias que utilizam a criatividade para promover integração, socialização e melhores condições de saúde ao aluno com TEA.

Na dissertação intitulada *Os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida: aspectos históricos e a educação especial brasileira*, Parada (2021), analisa os conceitos de educação ao longo da vida (ELV) e aprendizagem ao longo da vida (ALV), seus aspectos históricos e sua significação a partir de seu surgimento na legislação brasileira sobre educação especial e/ou sobre pessoa com deficiência, no período de 2015 a 2019, e nos documentos internacionais da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Declaração de Incheon aprovada em 2015, na Coreia do Sul e seu Marco de Ação da Educação 2030.

O estudo exploratório fundamentado na teoria histórico-cultural permitiu a compreensão de conceitos, definições e terminologias contidas nos referenciais bibliográficos, documentos legais nacionais e internacionais sobre questões que envolvem as pessoas com deficiência. Decorrente dessa análise, os estudos revelaram o processo de desobrigação do Estado com a educação especial atrelado ao acelerado processo de privatização da educação no Brasil.

Embora a tecnologia assistiva não seja a temática central do estudo, a autora reflete sobre a necessidade de reconhecimento do direito dos estudantes com deficiência “à educação para além do direito formal de estarem matriculados nas escolas comuns”, mas a garantia de acesso à educação inclusiva que possibilite o avanço e permanência “em seu processo de escolarização, aprendendo, com qualidade, os conteúdos científicos” (PARADA, 2021, p. 144).

Na tese de título *As tecnologias assistivas e a acessibilidade na Universidade Estadual do Oeste do Paraná: possíveis repercussões no processo de inclusão*, Silva (2022) aborda, especificamente, o uso das TAs e suas possíveis repercussões no processo de inclusão na educação superior por meio de um estudo qualitativo.

O estudo foi realizado no período de 2015 a 2019, com o objetivo de analisar o conhecimento sobre o uso de tecnologias assistivas por parte da comunidade acadêmica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O autor destaca fatores necessários para reflexão acerca da temática, dos quais considera: a formação de professores, a acessibilidade, os conhecimentos sobre o uso de tecnologias assistivas no ensino superior e as próprias condições dos acadêmicos.

Silva (2022, p. 26-27) demonstra que o uso de TA é um fator importante no processo de inclusão da pessoa com deficiência na universidade e reitera que, a inclusão das pessoas com deficiência nos diversos sistemas de ensino “se faz por meio de um

conjunto de ações e medidas que envolvem diversos atores e diferenciados recursos que devem atender às especificidades de cada área da deficiência”.

Dentre os resultados obtidos por Silva (2022), a partir da aplicação de questionários, destaca-se a unanimidade dos sujeitos que consideram as TA´s importantes para o processo de ensino aprendizagem e que sua utilização deve estar associada a outros recursos, como procedimentos e metodologias inclusivas. Além disso, Silva (2022) reconhece os avanços conquistados a partir da legislação que assegura a acessibilidade arquitetônica, mas, por outro lado, adverte sobre a necessidade de rompimento das barreiras atitudinais de preconceito e discriminação.

A tese de Silva (2022), além de gerar reflexões e destacar a necessidade do conhecimento sobre o uso de tecnologias assistivas, levanta uma questão fundamental, as barreiras atitudinais,

[...] a legislação por si só não garante as condições de acessibilidade de forma geral, pois, a acessibilidade atitudinal não é realizada pelo que determina a lei, mas por meio de um processo educacional que permite às pessoas compreenderem que as PcD devem ser reconhecidas como pessoas que têm sonhos, desejos, interesses profissionais, potencialidades cognitivas que podem ser desenvolvidas, mas que, além disso, são sujeitos com direitos e deveres como qualquer cidadão (SILVA, 2022, p. 229).

A relevância do estudo apresentado nesta tese mostra que a existência das tecnologias assistivas, não só na universidade, mas em todos os espaços sociais, que por si só, não garantem a inclusão, “as barreiras arquitetônicas e as atitudinais, as quais se configuram em espaços físicos inacessíveis, nos comportamentos de preconceito e em atitudes discriminatórias, causam o abandono do uso da TA pelo usuário” (SILVA, 2022, p. 231).

O caminho à inclusão demanda conhecimento, investimentos financeiros, mudança de atitude, respeito e alteridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos conquistados pela pessoa com deficiência são resultados de muitas lutas. A educação inclusiva foi uma destas conquistas, mas ainda é preciso que haja mudanças para o pleno acesso ao conhecimento. Desta forma, as tecnologias assistivas são recursos fundamentais. Buscou-se neste artigo, demonstrar a relevância das TA´s e a necessidade de pesquisas que as evidenciem.

O estudo aqui apresentado partiu da busca delimitada na Biblioteca online da Unioeste pelos filtros com as palavras: tecnologia assistiva, inclusão e deficiência, e, como resultado da busca, quatro pesquisas foram encontradas. Importante pontuar que essa busca não significa a inexistência de outros trabalhos publicados pela universidade que tenham estudado a temática, apenas que não foram selecionados, por, possivelmente, utilizarem outras terminologias excluídas nesta busca.

Dessa forma, consideramos que os objetivos deste trabalho foram alcançados: de analisar pesquisas dos PPG's da Unioeste sobre as TA's para discutir essa temática e evidenciar a necessidade de pesquisas específicas na área, reconhecendo as TA's como instrumentos de inclusão, de extrema importância para as pessoas com deficiência, visto possibilitar maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade.

Dos quatro trabalhos brevemente analisados, apenas um deles tratou especificamente do tema tecnologia assistiva, objeto deste estudo, o que gera reflexões acerca da importância da temática, e alerta para a necessidade de ampliar as pesquisas, não só no que envolvam o espaço acadêmico e a sociedade como um todo, visto ser, a TA imprescindível ao processo de inclusão da pessoa com deficiência e um recurso de cidadania.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. J. C. **Estratégias de Ensino em Promoção da Saúde da Criança e Adolescente Autista: Revisão Integrativa de Literatura**. 2020. 55 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu- Pr, 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Tecnologia e educação, Porto Alegre, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**. Brasília: Inep, 2021.
- CAT. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Ata da Reunião VII de dezembro de 2007, Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República – 2007. Disponível em <http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf>. Acesso em 21 out. 2022.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. In: **Revista da FAGED** - Entre ideias: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FAGED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013.
- GALVÃO FILHO, T. A. A tecnologia assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.) **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 95-114, 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.
- PARADA, E. R. V. **Os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida: aspectos históricos e a educação especial brasileira**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.
- SCHMIDT, C.; RAMOS, F. S.; BITTENCOURT, D. D. Intervenção mediada por pares como prática pedagógica para alunos com autismo. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. **Práticas educacionais inclusivas na educação básica**. Santa Maria: Facos-UFSM, p. 89-104, 2019.
- SILVA, D. R. **As tecnologias assistivas e a acessibilidade na Universidade Estadual do Oeste do Paraná: possíveis repercussões no processo de inclusão**. 2022. 469f. (Tese de Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.
- TONATTO, R. C. **Este barco é nosso!: do ciberespaço aos caminhos rumo à alteridade**. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu.
- VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de Defectologia. In: **Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

WILL, D. E. M. **Metodologia da pesquisa científica**. Livro digital. 2ª ed. Palhoça. Unisul Virtual, 2012.



**PARTE IV -
GÊNERO E INCLUSÃO**

MULHERES NA UNIVERSIDADE: QUAIS MULHERES E QUAL UNIVERSIDADE? UM MANIFESTO EM MOVIMENTO

Silvana Ribeiro
Henrique França Duara
Adriana Salete Loss

ALVORECER DESTA ESCRITA

“Sento-me aqui, nua ao sol, máquina de escrever sobre as pernas, procurando imaginá-las” (ANZALDÚA, 2000, p. 229). Este é um trecho da carta de Anzaldúa, dirigida às mulheres escritoras do terceiro mundo. Neste texto, a autora convida as mulheres para escreverem, desde os distintos espaços que ocupam, escreverem no ônibus, na cozinha e no trabalho. Aqui, dos lugares que ocupamos no espaço da universidade brasileira e dos que desejamos mobilizar, através destas páginas que vão tomando forma por meio de palavras que nos inquietam e nos fazem avançar, escrevemos. Nós escrevemos desejando mais do que “imaginar” que leitora e leitor acessarão estas páginas, desejamos destacar que este é um manifesto em movimento.

Este manifesto foi escrito coletivamente, através da participação de uma professora da Universidade Federal, uma Assistente Social e um estudante de Psicologia. Todos somos brancos e escrevemos de um lugar que questiona o “pacto da branquitude⁶²” (BENTO, 2002, p. 09) e sobre a porcentagem escassa da população negra nos bancos universitários, perguntando: Que universidade é esta? Para quem e com quem ela está sendo construída? Deste “enxame de perguntas” (WOOLF, 2014, p. 41), emerge o questionamento que nos reuniu em torno deste artigo e mobilizou-nos para a escrita, sendo ele: Quais as contribuições das mulheres na construção da universidade? Para apresentar algumas reflexões iniciais, utilizamos, nesta escrita, a pesquisa bibliográfica e dividimos o texto em dois tópicos.

⁶² Maria Aparecida Silva Bento destaca que: “Nas pesquisas que viemos realizando com brancos desde, 1994 (Estudos sobre branquitude, USP, Projeto Oportunidades iguais para todos em Belo Horizonte, Equidade de gênero e raça no trabalho para mulheres e negros - Uma experiência na região do ABC paulista) e nas questões que surgem nos debates com diferentes grupos (movimentos sindicais, feministas, empregadores, funcionários do poder público envolvidos com políticas de inclusão no trabalho) o que se observa é que, mormente as diferentes concepções e práticas políticas desses grupos, há algo semelhante a um acordo no que diz respeito ao modo como explicam as desigualdades raciais: o foco da discussão é o negro e há um silêncio sobre o branco. Assim, o que parece interferir neste processo é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (BENTO, 2002, p. 06).

No primeiro tópico, intitulado *Marcas de uma universidade oprimida e opressora*, abordaremos aspectos sobre as marcas da universidade atual, permeada pelo neoliberalismo e pela lógica mercantil, fazendo um paralelo com os conceitos de Paulo Freire de opressor e oprimido, a partir da obra *Pedagogia do Oprimido*, de 1987, destacando as faces de uma universidade tanto opressora como oprimida.

No tópico dois, intitulado *Quais mulheres?*, iremos fazer uma breve análise do ingresso das mulheres na universidade, especialmente em cargos de poder e de decisão, bem como iremos verificar através das obras *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra* (HOOKS, 2019) e *Um teto todo seu* (WOOLF, 2014), relatos sobre quais mulheres estamos nos referindo quando pensamos sobre mulheres e universidade. Por fim, através do convite de Paulo Freire, que, segundo a obra *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (FREIRE, 2000), ao ver a marcha dos sem-terra, destaca: “[...] é isso minha gente [...]. Esse Brasil é de todos e todas nós. Vamos em frente. [...] Esse país não pode continuar sendo o de poucos... Lutemos pela democratização deste país. Marchem, gente de nosso país...” (FREIRE, 2000, p. 63) seguimos caminhando e construindo outros mundos através desta escrita.

1. Marcas de uma universidade oprimida e opressora

Marchar pela construção e formação da universidade brasileira significa enxergar um cenário da educação superior que se configura como tradicional, baseado nas universidades europeias e norte-americanas, que vem se sustentando como acrítico. Isso devido ao fato que o “neoliberalismo imperou soberanamente nos sistemas nacionais de educação da América Latina” (ROMÃO, 2013, p. 95).

Laval e Dardot (2016, p. 14) conceitualizam o neoliberalismo como uma racionalidade, que, com a intenção de produzir maneiras de relacionar-se, maneiras de viver e as subjetividades possíveis e inteligíveis, “define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Intentamos provocar que, para além de uma ideologia política e econômica, o neoliberalismo sustenta-se na produção de condutas, comportamentos e na forma com que nos relacionamos com nós mesmos e os outros. Essas condutas, no âmbito educacional, como observam os autores, servem para tornar “os homens aptos ao novo tipo de vida que o liberalismo pretende consagrar parte

considerável do orçamento público à educação” (LIPPMANN, 1938, p. 285 apud LAVAL e DARDOT, 2016, p. 89).

Criam-se, assim, vivências, leis, currículos e formas de transmitir conhecimento baseadas na aspiração de uma liberdade dos indivíduos, que parecem contrariar o pensamento freireano da “educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 25). Afinal, a racionalidade neoliberal, como apontam Laval e Dardot (2016, p. 42), propõe que a educação é “concebida para revigorar o caráter pessoal a fim de resistir à opinião da massa”. Ao mesmo tempo que se prioriza o indivíduo sobre a massa, engendram-se manobras de que certos grupos, geralmente de maior poder aquisitivo, adquiram força e poder de mercado e que possam orientar as condutas e as práticas dos espaços.

O neoliberalismo tem uma forte influência na universidade que vem sendo construída. Romão (2013, p. 95) compreende que esse sistema encarrega-se de convencer a todos que “os benefícios do processo civilizatório só são acessíveis a poucos e que somente pela competência individual se podem alcançá-los, convencendo os ‘fracassados’ da ‘justiça’ do débito do fracasso em sua própria conta”. Temos, como resultado disso, pensamentos como: “a ajuda social e outras subvenções apenas prejudicam o trabalho. Os pobres escolhem o ócio não por fraqueza moral, mas porque são pagos para escolhê-lo” (GILDER, 1981, p. 81 apud LAVAL e DARDOT, 2016, p. 207). Portanto, questionamos para que serve uma universidade que, para adaptar-se à lógica capitalista e de mercado, acaba reforçando uma falsa liberdade, que aprisiona tanto aqueles que a permeiam, como aqueles que são afetados por. Aqui, apreendemos dos conceitos freireanos de oprimido e opressor, uma vez que “os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub opressores.” (FREIRE, 1987, p. 21).

Ao discorrer sobre a *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire expressa a importância de que “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação” (FREIRE, 1987, p. 57). Os oprimidos, são aqueles que têm a tarefa histórica de libertar-se das opressões históricas e culturais, sem a consciência de classe oprimida, acabam tendo, como meta, tornarem-se opressores de outros, ou simplesmente identificarem-se com os opressores, como nos alerta Neusa Santos Souza em *Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social* (SOUZA, 1983).

A autora traz a ideia de que existe entre os negros brasileiros um ideal de Eu branco, na medida em que não se é possível organizar uma identidade negra num país permeado pelo preconceito, escravidão e discriminação. Assim, “tornar-se negro, portanto, ou consumir-se em esforços por cumprir o veredito impossível - desejo do Outro - de vir a ser branco, são as alternativas genéricas que se colocam ao negro brasileiro que responde positivamente ao apelo da ascensão social” (SOUZA, 1983, p. 77).

Dessa maneira, ao invés da classe oprimida ocupar-se de tornar-se negro, tem como ideal a branquitude, o clarear, ocupar o lugar do opressor. Segundo Lélia Gonzales (1984, p. 232), “os diferentes índices de dominação das diferentes formas de produção econômica existentes no Brasil parecem coincidir num mesmo ponto: a reinterpretação da teoria do ‘lugar natural’ de Aristóteles”. Sustentamos que, a partir do entendimento de que o ideal do oprimido é ser opressor, uma universidade brasileira, guiada pelos ideais neoliberais, passa a funcionar como esse “lugar natural”, em que somente determinadas classes, raças e gêneros têm acesso.

A universidade opressora, aquela que produz violências pelas relações de poder, tradicionalmente, composta por homens cis brancos, parte de “um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (BENTO, 2002, p. 3), e das desigualdades de gênero. Na medida em que

o silenciamento de pessoas negras na universidade opera por mecanismos sofisticados que confundem intimidade e cuidado com dominação e violência. Um corpo negro, em uma sociedade estruturada pelo racismo, só é bem-vindo quando se posiciona de modo a referendar o que os corpos brancos julgam como importante e necessário” (BATTISTELLI; RODRIGUES; FERRUGEM, 2021, p. 558).

Esse modo operante é constantemente reforçado, “como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens” (FREIRE, 1987, p. 29).

Se “a visão do homem novo é uma visão individualista” (FREIRE, 1987, p. 21), os ideias liberais das universidades pautadas no conhecimento, na inovação e na liberdade, nada mais são que propostas de uma educação que visa adequar-se às estruturas mercantis e, assim, adere a um sistema caracterizado por inserir a lógica do capital em todas as esferas da vida, que continua a produzir desigualdades. Com uma falsa pretensão de autonomia, as universidades oprimem à medida que se moldam como espaços de causa

de dominação. Entretanto, ao mesmo tempo que oprimem, não conseguem reconhecer-se como oprimidos.

Cabe ressaltar que a educação superior não é uma entidade, ou seja, suas ações, produções e caminhos percorridos são diretamente construídos por aqueles que a gestam e compõem as instituições. Estas, detentoras de um espaço de conhecimento, saber e também de poder, delimitam o que podem e o que querem alcançar enquanto universidade. Pautadas pela lógica neoliberal, elas podem recusar-se em pensar a discrepância entre alunos negros e brancos, ou as dificuldades de permanência de alunas trabalhadoras. Atendendo aos interesses do capital, uma universidade acaba por, muitas vezes, desumanizar seu espaço, dessensibilizando sua relação com os que integram o corpo discente e a comunidade externa. Entretanto, será que a lógica do capital está atendendo os interesses deles? Não são estes que justamente constroem e desconstróem a universidade? À medida que a universidade oprime estes que a inventam, o neoliberalismo também parece oprimir a universidade, em tempos de cortes nas verbas destinadas à educação superior.

Cabe à universidade reconhecer-se como oprimida do próprio sistema capitalista e da lógica mercantil da educação. Freire (1987, p. 115), ao referir-se ao povo, compreende que enquanto este continuar “esmagado e oprimido, introjetando o opressor não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora”. A universidade também é o povo. Não só porque este compõe, constrói e desconstrói a universidade, mas porque, ao invés de produzir uma consciência crítica sobre a invasão neoliberal na cultura, rende-se a ela e, mais grave ainda, quer tornar-se aquela. Aspira ser uma universidade de indivíduos, mas não de sujeitos. Sujeitos são múltiplos, plurais e revolucionários. Afinal, “seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário” (FREIRE, 1987, p. 84).

Adere-se, portanto, que as universidades brasileiras, ao oprimirem seus estudantes, sua história e seu passado, sofrem das consequências dos desmontes educacionais, de uma necessidade da adaptação de currículos enxugados, sem formação crítica e, principalmente, sem humanização. Na educação, a racionalidade neoliberal

parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para

o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo (MARRACH, 1996, p. 54).

Essa lógica, que vem guiando os princípios norteadores da educação brasileira, pode ser entendida como uma “invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la” (FREIRE, 1987, p. 86). A educação superior, dessa forma, oprime e sustenta-se como opressora “na superposição de uma visão do mundo na outra. Na ‘superioridade’ do invasor. Na ‘inferioridade’ do invadido. Na imposição de critérios. Na posse do invadido. No medo de perdê-lo” (FREIRE, 1987, p. 99).

Assim, algo freia-se na educação superior, de maneira que, os próprios reitores, gestores e alunos de universidades públicas e comunitárias⁶³ não reconheçam seu caráter político e seu papel no processo de conscientização e emancipação dos oprimidos.

Questionamos, assim, o quanto, dentro de um sistema já instaurado na sociedade atual, uma universidade pode mostrar-se crescentemente crítica e diversa. Para isso, intentamos firmar um compromisso com a transformação social de uma realidade opressora. Compreendemos que as mulheres têm um potencial de criar novas pedagogias e novas reflexões. Mesmo que Freire não tenha escrito diretamente sobre as mulheres, escreve a importância da “luta das mulheres [...] que começaram a lutar, começaram a protestar, começaram a rejeitar o fato de continuarem a ser objetos dominados pelo homem.” (FREIRE, 2000, p. 197). Visamos discutir sobre as mulheres e, especialmente, quais mulheres são e estão oprimidas na universidade e impedidas ou impelidas a construir universidades possíveis da presença, da valorização e participação de sujeitos implicados no rompimento com as opressões.

2. Quais mulheres?

Em 1928, Virginia Woolf tinha sob sua frente uma folha de papel em branco, na qual iria dispor uma reflexão sobre “do que precisa uma mulher para escrever ficção?” (WOOLF, 2014, p. 162), tema que debate no “Newnham College e no Girton College, duas faculdades frequentadas por mulheres dentro da Universidade de Cambridge”

⁶³As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; III - comunitárias, na forma de Lei (BRASIL, 1996).

(WOOLF, 2014, p. 161). Em 1958, Carolina Maria de Jesus (2014, p. 38), no contexto do Rio de Janeiro, escreveu, em seu diário: “Tenho só três cruzeiros porque emprestei 5 para Leila ir buscar a filha no hospital. Estou desorientada, sem saber o que iniciar. Quero escrever, quero trabalhar, quero lavar roupa. Estou com frio. E não tenho sapato para calçar”. Essas duas mulheres, em continentes e épocas distintas, sob condições diferentes, entrelaçam a sua história através do ato de escrever, compondo duas obras importantes para pensar o lugar das mulheres na universidade e na escrita que são *Um teto todo seu* (WOOLF, 2014) e *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* (DE JESUS, 2014).

Muitos anos separam-nos de Virgínia Woolf e de Carolina Maria de Jesus, mas a cena segue, sob condições sociais distintas, dessa vez através da tela do notebook, dispomos de páginas em branco, nas quais escrevemos, recordando de uma sugestão de Woolf (2014, p. 149), que afirma: “Que você escreva o que tiver vontade de escrever, isso é tudo o que importa; e se isso importará por eras ou por horas, ninguém pode afirmar”. Escrevemos no contexto de um mundo marcadamente neoliberal, a realidade social é atravessada pelo que Freire (2002, p. 09) chama de “malvadez neoliberal”. Extraíse do corpo das pessoas o lucro para seguir fortalecendo o que não é mais um “laboratório neoliberal” (SAFATLE; DA SILVA JUNIOR; DUNKER, 2021, p. 65), mas um mundo neoliberal. A ascensão desse sistema, como uma das principais marcas da América Latina, vem se fortalecendo e avançando através de um modelo de ensino superior que é mercadológico, que trata o estudante como cliente, comprador de diploma. Como toda a história da América Latina, novamente as mulheres negras, da classe popular são as mais afetadas por esse sistema, tornando-se muito mais difícil ingressar e concluir uma graduação.

Woolf (2014) destaca que, para as mulheres, não era permitido nem ler na biblioteca da universidade, a autora comenta que, para fazer uma leitura naquele espaço, era preciso estar na presença de um estudante ou ter uma carta de recomendação. Em 1920, a autora escreveu que “há pelo menos duas faculdades para mulheres na Inglaterra desde 1866; que, a partir de 1880, foi permitido por lei que a mulher casada tivesse posse de sua propriedade; e que em 1919 – apenas nove anos atrás – a ela foi dado o voto?” (WOOLF, 2014, p. 157). Todas essas conquistas foram alcançadas através da organização e reivindicação das mulheres, acerca de seu espaço na sociedade.

Woolf não escreveu *Um teto todo seu* (2014) sobre sua escrivinha, de frente à janela, em sua casa. Como ela mesmo destaca “as mulheres permaneceram dentro de casa

por milhões de anos, então a essa altura até as paredes estão impregnadas com sua força criativa, que de fato deve ter sobrecarregado tanto a capacidade dos tijolos e da argamassa que precisa se atrelar a penas, pincéis, negócios e política” (WOOLF, 2014, p. 126), os tijolos das construções, os tetos das casas, as salas de estar abafaram por centenas de anos as palavras das mulheres. Em 1928, Virgínia Woolf escrevia enquanto almoçava, enquanto caminhava, sentada à beira de um rio, observando um barco, ela afirma:

Um pensamento – para lhe dar um nome mais altivo do que merece – tinha deixado seu rastro pela corrente. Oscilava, minuto a minuto, para cá e para lá entre os reflexos e as plantas aquáticas, deixando-se mostrar e submergir na água até... Sabe aquele puxão, e então um amontoado de ideias na ponta da linha, e depois o recolher cauteloso e a exposição cuidadosa? Por fim, assentado na grama, tão pequeno e tão insignificante parecia esse meu pensamento (WOOLF, 2014, p. 14).

Talvez em lugar da construção de *Um teto todo seu* (2014), Woolf estilhace todos os tetos que possam congregam a invisibilidade de mulheres. Uma invisibilidade que vem sendo construída de forma histórica, Woolf (2014, p. 52) destaca que “a Inglaterra está sob as regras de um patriarcado”, podemos ampliar isso e afirmar que o mundo todo está alicerçado sob o patriarcado⁶⁴, que “parece controlar tudo” (WOOLF, 2014, p. 52), desde o dinheiro, o corpo das mulheres, até a forma como ocupam os espaços de poder das universidades. Esse patriarcado se fortalece sob a égide da superioridade dos homens sobre as mulheres, caracterizada por Woolf (2014, p. 54) como “uma das principais fontes de seu poder”. A autora materializa isso na alegoria do espelho, utilizada para simbolizar a superioridade dos homens sobre as mulheres, destacando que

as mulheres têm servido há séculos como espelhos, com poderes mágicos e deliciosos de refletir a figura do homem com o dobro do tamanho natural. Sem esse poder, provavelmente a terra ainda seria pântanos e selvas. As glórias de todas as nossas guerras seriam desconhecidas. Estaríamos ainda rabiscando o contorno de gamos em restos de ossos ovinos e trocando sílex por pele de cordeiro ou qualquer ornamento simples que despertasse nosso gosto sem sofisticação. Super-Homens e Dedos do Destino nunca teriam existido (WOOLF, 2014, p. 54-55).

⁶⁴ Para Daniela Beskow (2017): “[...] o patriarcado é definido pelo fato de que mulheres não estão ou estão em menor número nos espaços de tomada de decisão relativas ao coletivo. Em termos de ocupação de espaço, essas duas questões se ligam diretamente. Pois, tomar decisão implica em ocupar os mesmos espaços coletivos ao mesmo tempo, ou então compartilhar e conectar espaços, no caso, por exemplo, de reuniões e conferências à distância, via internet. O patriarcado expande a situação de homens ocupando espaços de tomada de decisão para homens em todos os espaços. Mulheres estão menos (ou não estão) nos espaços de tomada de decisão coletiva, como, estão menos (ou não estão) em vários espaços coletivos” (BESKOW, 2017, p. 11-12).

Também na universidade, as mulheres, ao não conseguirem ingressar em espaços de poder, ficam em posições de “espelhos”, refletindo as falas, as escritas, as decisões de homens. Podem até ocupar espaços de importância na poesia, na ficção e literatura, porém, na vida real, “era a escrava de qualquer garoto cujos pais lhe enfiassem um anel no dedo [...] ela pouco conseguia ler, mal conseguia soletrar e era propriedade do marido” (WOOLF, 2014, p. 66-67). Podem até ocupar os espaços da docência da graduação, os bancos dos cursos de graduação, mas os espaços da docência da pós-graduação; da reitoria; vice-reitoria ou pró-reitoria, na maioria das vezes, estão destinados para homens.

Rememorando a trajetória de algumas mulheres, Woolf (2014, p. 74) afirma que “qualquer mulher que tenha nascido com um grande talento no século XVI certamente teria enlouquecido, atirado em si mesma ou terminado seus dias em um chalé nos arredores da vila, meio bruxa, meio feiticeira, temida e escarnecida”, para essas mulheres era delegado o trabalho do cuidado com os filhos, a família, o espaço da beleza, relembrando um poema escrito em 1661, por Lady Winchilsea, que salienta que “vigora em sociedade esse regime, pois temos que ser belas; cultas, não” (WOOLF, 2014, p. 87). Assim, é emergencial problematizar a posição ocupada pelas mulheres na sociedade, principalmente, no ambiente da universidade.

Nessa perspectiva, é importante questionar a naturalização do patriarcado em nós, como afirmam Diniz e Gebara (2022, p. 8): “O normal das regras jamais foi justo com as mulheres e outras gentes oprimidas pelas regras do corpo, da raça, da sexualidade ou do gênero”. O normal é o fortalecimento da desigualdade, da discriminação e do preconceito. Para as autoras, é crucial que haja o estranhamento à naturalização do patriarcado e, ainda, alertam para o distanciamento de suas tramas perversas.

Outra autora que problematiza a questão sobre gênero e poder é Tania Mara Galli Fonseca (2000), em *Gênero, subjetividade e trabalho*, que sublinha:

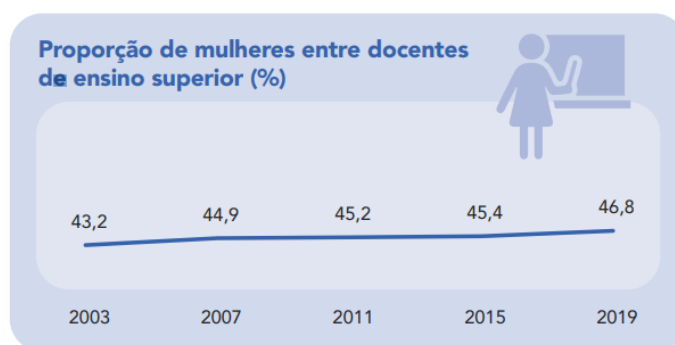
Os trabalhos existentes na sociedade e as ocupações deles derivados não possuem, em si, atributos que os qualifiquem como femininos ou masculinos, superiores ou subordinados. Sua classificação, agrupamento, divisão e hierarquização dão-se como efeitos de um modo estruturado de pensar e apreciar o mundo, erigido desde a dinâmica de oposições homólogas, que se estende, por sua vez, a todo o universo circundante (FONSECA, 2000, p. 23).

Os atributos que intitulamos de trabalhos femininos ou trabalhos masculinos são provenientes de construções culturais. Quando questionamos o fato de as mulheres não estarem ou estarem em número menor em espaços de poder da universidade, percebemos

que “falar em gênero, pois, pressupõe falar de poder” (FONSECA, 2000, p. 24). Fonseca (2000) pensa gênero, subjetividade e trabalho a partir do contexto de uma empresa industrial têxtil do Rio Grande do Sul, desde a perspectiva de mulheres operárias. Sobre a ideia de feminino, a autora afirma que “a feminilidade, nesse sentido, se constitui desde a ausência de razão, caracterizando-se por um conjunto de atributos que giram em torno do sensível, do intuitivo, do emocional” (FONSECA, 2000, p. 100) e que, por vezes, no universo do trabalho, negam para as mulheres as suas condições de qualificação, aspectos técnicos, destacando que os ofícios considerados sensíveis devem ser delegados para elas. Nesse universo, o posto de reitor de uma universidade é apontado como um espaço da racionalidade, de um viés administrativo, subestimando que mulheres possam ocupar esse cargo.

No contexto da educação superior, “a primeira mulher a ingressar na universidade no Brasil, foi no estado da Bahia no ano de 1887, formando-se pela faculdade de medicina” (BEZERRA, 2010, p. 04). Nos últimos anos, algumas pesquisas apontam que o ingresso das mulheres nas universidades brasileiras vem avançando, cabe compreender em qual espaço isso acontece e de quais mulheres estamos tratando. O Censo da Educação Superior de 2020 (INEP, 2022, p. 14) indica que “em relação ao número de estudantes matriculados, o sexo feminino predomina em ambas as modalidades de ensino”, referindo-se à modalidade de universidade pública ou privada. Por outro lado, percebemos que “tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes mais frequentes são homens” (INEP, 2022, p. 13). As *Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil* (IBGE, 2022) corroboram com isso ao apontar um crescimento bem pequeno da proporção de mulheres docentes na educação superior no período de 2003 a 2019, conforme Figura 01:

Figura 01 - Proporção de mulheres entre docentes de ensino



Fonte: IBGE (2022)

Um dos postos de maior poder na universidade é a função de reitor/a, que se organiza de modos distintos, conforme a categoria administrativa da instituição. Esse lugar é historicamente ocupado por homens. Podemos perceber que

en América Latina, según las cifras de una encuesta realizada por la UNESCO IESALC en 2020, solo el 18% de las universidades públicas de la región tienen rectoras. El resultado se obtuvo de una muestra de nueve países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá, Perú y Venezuela (IESALC, 2021, p. 38).

Em 2020, nas universidades públicas, ter apenas 18% dos postos de reitor/ a ocupados por mulheres torna-se uma das expressões do quanto a América Latina segue sendo um continente onde os homens assumem os lugares de poder e decisão na sociedade, sendo um destes o cargo de reitor/a das IES. No contexto brasileiro, mesmo estando na universidade em maior número de estudantes da graduação e pós-graduação, nas instâncias da docência, esse percentual diminui. Isso também se repete em instâncias de poder como o cargo de reitor/a das universidades. A pesquisa de Ambrosini (2017) indica que, em 2017, existiam 19 mulheres reitoras de universidade federais, enquanto 44 homens assumiram o lugar de reitores, conforme a Tabela 01.

Tabela 01 - Quantidade de Reitores por sexo e por regiões das universidades federais brasileiras

	Centro-Oeste		Nordeste		Norte		Sudeste		Sul	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Mulheres	3	60,0	6	33,3	3	30,0	5	26,3	2	18,2
Homens	2	40,0	12	66,7	7	70,0	14	73,7	9	81,8
TOTAL	5	100	18	100	10	100	19	100	11	100

Fonte: Ambrosini (2017)

Além de perceber que é pequeno o número de mulheres que assumem o posto de reitoras das universidades latino-americanas, considerando o contexto de nove países desse continente, questionamos: Qual a sua classe e raça? O que significa o fato de alcançarem o maior expoente de matrículas na graduação, mas na instância da docência da pós-graduação ocuparem um percentual menor das vagas? Esses percentuais congregam mulheres negras? O que impossibilita o ingresso de mulheres em instâncias de alto poder das universidades e de quais mulheres estamos tratando? Uma das mulheres mais importantes para pensar esse processo do lugar das mulheres na universidade é bell

hooks, uma autora negra que encontrou diversos desafios no contexto da educação superior. Na obra *Erguer a voz* (HOOKS, 2019), a autora relata algumas de suas experiências acerca do que significa ser mulher negra no contexto universitário, ela destaca que, em sua trajetória universitária, nas quatro universidades que ela frequentou, nunca teve uma professora negra. Inclusive, nós que escrevemos este texto nos questionamos: quantas professoras negras tivemos na universidade? A resposta é a mesma da bell – nenhuma professora.

Além do fato de não ter tido nenhuma professora negra, bell destaca que teve diversos(as) professores(as) racistas e machistas, o que manifesta a face opressora da universidade. A autora descreve uma situação que vivenciou na pós-graduação com um professor:

Nas aulas dele, eu, assim como outros estudantes, estava sujeita a piadas racistas e machistas. Qualquer um de nós que, segundo ele, não deveria estar numa pós-graduação era objeto de particular escárnio e ridicularização. Quando fazíamos apresentações orais, ele nos dizia que nosso trabalho era estúpido, patético, e que não poderíamos terminar. Se resistíamos de algum modo, a situação piorava. Quando fui falar com ele sobre sua atitude, ele me disse que eu realmente não tinha jeito para a pós-graduação, que eu deveria abandonar o curso (2019, p. 95).

Esse é um relato muito recorrente em alguns ambientes universitários e ele não é dirigido do mesmo modo para mulheres brancas e para mulheres negras. Esse discurso atinge de forma muito mais violenta a população negra, que está em número reduzido nos espaços acadêmicos. Por isso, quando escrevemos sobre mulheres no ambiente universitário, devemos destacar quais mulheres estamos nos referindo, quais as condições que estas vivenciam no espaço acadêmico e como mobilizar um ambiente universitário distinto do que temos atualmente.

CONSIDERAÇÕES PARA PROSEGUIR

Este texto foi uma forma de manifestar o que vimos acompanhando no espaço acadêmico. Essa academia é resultado e, da mesma forma, contribui para sociedade vigente, esta que tem expressões de opressora e de oprimida. Reconhecemos que os estudantes LGBTQIA+, os indígenas e os estudantes prounistas também fazem parte daqueles que são oprimidos pelo sistema e estão à frente do processo contra-hegemônico aos interesses do capital. Delimitando, mas não limitando, as vivências das mulheres provocaram este artigo, questionando-nos: quais as contribuições das mulheres para a

construção da universidade? Ao longo da escrita, fomos destacando aspectos acerca de qual universidade estamos nos referindo, retirando toda forma ingênua de pensar a academia desde um espaço pronto, delimitado ou natural. A universidade tem mais a ver com as relações que mobilizamos neste espaço do que com sua construção enquanto instituição pronta. Talvez resida, neste aspecto, a possibilidade de sempre atualizar o que acreditamos acerca da educação superior, e que alguns passaram a desacreditar.

A universidade ao ser construída coletivamente é um espaço conflitante, de poder, de interesses e em constante disputa política. Historicamente, os maiores espaços de poder dessas IES foram ocupados por homens brancos, inclusive Grosfoguel (2013, p. 26) questiona: “Como é possível que o cânone do pensamento nas universidades ocidentalizadas tenha sido construído por homens brancos de cinco países (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)?”. Isso tem implicações diretas sobre as opressões que a universidade constrói, estas que fazem com que as mulheres não ocupem espaços de poder, que as mulheres negras escutem frases que anunciam que elas não devem estar na universidade ou que não devem acessar políticas de cotas raciais.

Por outro lado, o sistema neoliberal, a malvadez neoliberal, tem oprimido cotidianamente a universidade. No contexto brasileiro, a redução de verbas para a política de educação brasileira tem colocado em perigo a continuidade do sistema público universitário. Os constantes ataques do governo brasileiro atual e suas diversas narrativas têm atacado o ambiente acadêmico como nunca antes foi atacado. É necessário construir espaços institucionais que permitam com que os oprimidos questionem seu lugar, seu momento, sua história, e que façam isso junto e a partir de seus pares. Se a ação libertadora discutida por Freire não diz respeito ao oprimido conseguir tornar-se opressor, é preciso uma educação transformadora que permita a criticidade do ser e estar em sociedade, não a que seja mercantilizada e acrítica.

Frente a isto, compreendemos o quanto é emergencial questionar a “branquitude” que adentrou na universidade. Precisamos questionar a “herança colonial” que nós, brancos, herdamos dos processos de escravização e de que o fato de não termos mulheres negras como professoras, de termos poucas mulheres negras como colegas na universidade significa um “pacto da branquitude” que, historicamente, afirma que lugar de negro é servindo os brancos e não em espaços de poder como o da universidade.

Algumas das formas de desconstruir esses processos é o de fortalecer os espaços de luta antirracistas na universidade, de construir políticas de cotas raciais para o ingresso,

permanência e contratação da população negra nos espaços universitários, de construir estratégias para que as mulheres ocupem os espaços de poder da universidade, reconhecendo que não basta ser mulher, que é preciso ser antirracista, antifascistas e feminista nos espaços acadêmicos.

Assim, “[...] quando a mulher se afeta pelo sofrimento da outra” (DINIZ; GEBARA, 2022, p. 134), dá-se a visibilidade às desigualdades e provoca-se a luta pelos direitos. Nós, todas as mulheres, somos desafiadas, cotidianamente, a nos libertarmos dos efeitos do patriarcado. É urgente que as vozes da desobediência prevaleçam na construção de uma sociedade em que as diferenças somam-se para romper com os efeitos da colonização das mentes, dos corpos e das vidas.

Por fim, é necessário reavivar a educação para a pedagogia da pergunta e da indignação, para resistir às tramas do patriarcado, do capitalismo e da doutrina neoliberal. Nessa direção, a educação no ensino superior precisa caminhar, no sentido de denunciar as opressões e sofrimentos posto aos grupos que sempre foram calados e excluídos.

REFERÊNCIAS

AMBROSINI, A. B. A representação das mulheres como reitoras e vice-reitoras das universidades federais do Brasil: um estudo quantitativo. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. Mar del Plata, Argentina. 2017.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v. 134, n. 248, 1996.

BATTISTELLI, B. M.; RODRIGUES, L.; FERRUGEM, D. **Branquitude e racismo na universidade: analisando a relação entre práticas de cuidado e práticas de apaziguamento**. Abatirá, Salvador, v. 2, n. 4, p. 549-566, jul. 2021.

BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, p. 5-58, 2002.

BESKOW, D. A. **Características da dominação no patriarcado**. Vol 1. Campinas: Cadernos Palavra e Meia, 2017.

BEZERRA, N. **Mulher e universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade**. Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central FECLESC/UECE, 2010.

- DE JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. – São Paulo: Ática, 2014.
- DINIZ, D.; GEBARA, I. **Esperança feminista**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.
- FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FONSECA, T. M. G. **Gênero, subjetividade e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GROSGOUEL, R. Racismo/sexismo epistêmico, universidades ocidentalizadas e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI. **Tabula rasa**, n. 19, p. 31-58, 2013.
- HOOKS, B. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Editora Elefante, 2019.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Anpocs**, 1984, p. 223-244.
- IBGE. **Estatística de gênero**, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_notas_tecnicas.pdf. Acesso em 06 maio de 2022.
- IESALC. **Mujeres en la educación superior**: ¿laventajafemenina ha puestofin a las desigualdades de género?. Paris: Unesco, 2021.
- INEP. **Censo da Educação Superior 2020** – Notas estatísticas. Brasília: Inep/ MEC, 2022.
- LAVAL, C.; DARDOT, P. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: SILVA JUNIOR, C. A. da *et al.* **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.
- ROMÃO, J. E. **Paulo Freire e a universidade**. Lusófona de Educação, Lisboa, v. 24, n. 24, p. 89-105, dez. 2013.
- SAFATLE, V.; DA SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Autêntica Editora, 2021.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.
- WOOLF, V. **Um teto todo seu**. Tordesilhas, 2014

O GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CULTURA E SUAS INTERLOCUÇÕES COM OS NÚCLEOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (NERG, NERA E NESPI)

Fabiane Freire França
Claudia Priori

INTRODUÇÃO

Abordar a temática dos direitos humanos e da educação é uma constante - ou deveria ser - na prática docente e nas ações extensionistas que realizamos em nossas trajetórias profissionais. Entendemos que essa articulação entre a defesa dos direitos fundamentais das pessoas e a busca por uma educação mais inclusiva, equitativa, emancipadora é compromisso social de quem trabalha com a formação humana, no âmbito do espaço escolar e universitário, e também em outros espaços formativos.

A tríade ensino, pesquisa e extensão se complementam e reforçam a atuação docente e o trabalho de formação de indivíduos com maior senso crítico, consciência histórica, respeito às diferenças sociais, e também mais preparados para o combate às desigualdades sociais, especialmente quando se trata das questões de gênero e étnico-raciais. Desigualdades essas que, historicamente, afetam a vida de meninas, mulheres, pessoas negras, pessoas LGBTQIA+, e que muitas vezes se (re) produzem no espaço escolar.

Assim, a compreensão da importância dos direitos fundamentais das pessoas perpassa também pelo campo educacional, já que uma educação voltada para os direitos humanos fortalece a defesa, a conquista e ampliação desses direitos. Embora tenhamos legislações e organismos nacionais e internacionais que buscam garanti-los, sabemos que muitas são as violações que acontecem tanto no âmbito do Estado, quanto nos mais diversos espaços sociais.

E é nessa perspectiva, de uma educação voltada para os direitos humanos, que o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC) originado em 2015, mediante inquietações das pesquisadoras e pesquisadores buscou reunir, articular, expandir e divulgar suas pesquisas. Nesse aspecto, algumas pesquisas desenvolvidas pelo grupo e também em parceria com profissionais de outras instituições

estão organizadas em duas publicações sistematizadas pelas líderes do grupo (PRIORI; FRANÇA, 2018) e (PRIORI; FRANÇA, 2022).

O GEPEDIC, ao longo desses sete anos de existência, tem buscado desenvolver projetos de extensão que promovam maior interlocução com a sociedade e que seja realizado em conjunto com a comunidade externa (professores/as, estudantes da educação básica, profissionais de vários órgãos e setores, pessoas interessadas). A primeira versão do projeto de extensão - que acontece todo ano, e que recebe o título *Seminário de Educação, Diversidade e Cultura: interlocuções entre a universidade e a escola* - teve os seguintes objetivos: a) colaborar para estudos e pesquisas no campo das interações humanas, das artes e da literatura, das subjetividades, das representações sociais, da diversidade e das práticas culturais, dos conflitos e violências, das relações étnico-raciais, das relações de gênero e sexualidades; b) Investigar as diferentes expressões culturais, artísticas, bem como estética da existência, as subjetividades, as identidades, as diferenças, assim como a dinâmica da violência nas relações interpessoais; c) Estimular o interesse de estudantes e jovens pesquisadoras e pesquisadores pela produção científica de caráter interdisciplinar e diversas abordagens teórico-metodológicas; d) Realizar estudos que abordem as temáticas numa relação interdisciplinar, refletindo sobre as interseccionalidades nos mais variados espaços e contextos.

Tais objetivos coadunam com os interesses das duas linhas de pesquisas do Grupo: 1) Estudos de Gênero, Violência, Literatura e Artes; 2) Processos Formativos, Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidades; linhas que orientam os estudos, pesquisas e ações extensionistas desenvolvidas pelo grupo desde sua criação. (FRANÇA; PRIORI; COQUEIRO, 2020).

Como foco de análise deste relato destacamos algumas das ações do GEPEDIC/Unespar - Campus de Campo Mourão articulado ao Núcleo de Educação para Relações de Gênero (NERG). O NERG, assim como o Núcleo de Educação para Relações Étnico-raciais (NERA) e o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI) compõem o Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), sendo implantado mediante Resolução nº 007/2016 nos sete campi da instituição como CEDH-LOCAL, no ano de 2016. Atualmente, o CEDH está vinculado à Diretoria de Direitos Humanos (DDH), uma das diretorias que compõem a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos (PROPEDH) que foi implementada institucionalmente em dezembro de 2021, pela Resolução nº 024/2021. Vemos, assim,

que há uma confluência e rede de ações, projetos, políticas institucionais, interlocutores internos e externos à universidade com as quais o GEPEDIC dialoga e soma forças na atuação por uma educação mais humanizada, equitativa e emancipadora.

É importante destacar que a Unespar tem implementado ações voltadas às políticas públicas e educacionais que atendem grupos minoritários, como é o caso da Resolução nº 051/2022 - CEPE/UNESPAR que institui os parâmetros sobre o uso e inclusão do Nome Social para todas as categorias de pessoas (desde que haja interesse) que compõem a universidade, respeitando assim sua identidade de gênero. Tal resolução ampliou a Resolução nº 001/2016 - Reitoria/UNESPAR, que já garantia ao corpo discente, o uso e inclusão do Nome social nos registros acadêmicos em respeito à identidade de gênero e, conseqüentemente, evitar constrangimentos, preconceitos, violência e evasão escolar das pessoas LGBTQIA+.

Em direção semelhante, é válido salientar também a criação da Ouvidoria de Gênero, em 2019, com a finalidade de registrar e processar denúncias de ações preconceituosas, assédios de gênero, práticas sexistas ou qualquer tipo de discriminação relacionada a gênero e orientação sexual na esfera acadêmica. Além disso, qualquer membro da comunidade acadêmica pode registrar uma queixa de violência ao CEDH de seu campus, seja ela referente a gênero, sexualidade, raça ou deficiência (FRANÇA; PRIORI; COQUEIRO, 2020).

Então, como já destacado, o GEPEDIC por meio do projeto de extensão *Seminário em Educação, Diversidade e Cultura: interlocuções entre a universidade e a escola* que acontece anualmente desde 2016, tem buscado promover, de maneira interdisciplinar e dialógica, um instrumento de formação, interação e reflexão acerca das temáticas das relações de gênero, relações étnico-raciais, das sexualidades e dos direitos humanos, voltadas tanto ao corpo discente, docentes, estudantes e professores(as) da educação básica de ensino e demais membros da comunidade interessada, acentuando também o caráter extensionista de suas atividades (FRANÇA; PRIORI; COQUEIRO, 2020).

Com o objetivo de apresentarmos uma discussão que evidencie essa articulação entre direitos humanos, educação e o debate das questões de gênero e suas interseccionalidades, especialmente no âmbito da escola e da universidade, nos pautamos nas ações e atividades desenvolvidas durante o projeto de extensão *Seminário de Educação, Diversidade e Cultura: interlocuções entre a universidade e a escola*, bem como nas articulações realizadas com a comunidade e com o próprio CEDH local e seus

respectivos núcleos (NERG, NERA e NESPI), no período de 2020 a 2022. Para isso, sistematizamos as ações desenvolvidas entre o GEPEDIC e o NERG, em dois eixos que se entrecruzam: 1) Ações extensionistas em tempos de pandemia; 2) Debate de gênero, raça, inclusão e formação docente.

1. Debate das questões de gênero e étnico-raciais: na perspectiva dos Estudos Culturais

A partir de 2016, quando o GEPEDIC iniciou a realização dos encontros mensais do projeto de extensão *Seminário em Educação, Diversidade e Cultura: interlocuções entre a universidade e a escola*, a abordagem teórica das discussões tem se ancorado nos Estudos Culturais, visto esse escopo teórico ser um dos pilares de sustentação da práxis que suleam as reflexões relacionadas às minorias étnico-raciais e sexuais.

A emergência dos Estudos Culturais, sobretudo a partir da década de 1960, especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, alastrando-se, posteriormente, a outros países, faz emergir novas visões acerca da concepção de cultura, mostrando que as práticas cotidianas e produções artístico-culturais de um tempo são carregadas de elementos, características e significados inerentes ao contexto histórico de produção da obra artística, seja um texto literário, um filme, um vídeo, uma produção gráfica, entre outras.

Segundo Richard Johnson (2010), uma das premissas básicas dos Estudos Culturais é que a cultura é um campo de poder que produz profundas assimetrias na sociedade. Devido a isso, “os Estudos Culturais estão necessariamente e profundamente implicados em relações de poder” (JOHNSON, 2010, p.51). Com efeito, nas décadas de 1960 e 1970, foi um momento de emergência dos Estudos culturais, movimentos sociais e de contra-cultura que se contrapunham às desigualdades e discriminações vivenciadas por mulheres, negros/as, gays e lésbicas. Esses grupos reivindicavam direitos, espaço de autonomia, respeito à identidade de gênero, à orientação sexual e à identidade étnico-racial. Reivindicavam lugar na história, como sujeitos/as históricos.

Para Johnson (2010), os Estudos Culturais podem ser definidos como uma tradição intelectual e política, mas não se configura como um programa vinculado a um partido ou a uma tendência política particular, pois a questão cultural atravessa todas as esferas da sociedade. Na sua concepção, os Estudos Culturais devem envolver várias

disciplinas ou áreas do conhecimento, pois “devem ser interdisciplinares (e algumas vezes antidisciplinares) em sua tendência” (JOHNSON, 2010, p. 22).

Nesse sentido, a estudiosa Ana Carolina Escosteguy, ressalta que:

Em primeiro lugar, deve-se acentuar o fato de que os estudos culturais devem ser vistos tanto do ponto de vista político, na tentativa de constituição de um projeto político, quanto do ponto de vista teórico, isto é, com a intenção de construir um novo campo de estudos (ESCOSTEGUY, 1998, p. 88).

A princípio, o campo dos Estudos Culturais embora carregasse em seu bojo um potencial subversivo e questionador das estruturas sociais dominantes, apresentaram uma perspectiva estreita, refletida por um grupo de intelectuais homens e de classe média, portanto, as discussões acerca das questões de gênero e de raça não estavam presentes em seus programas.

A partir da década de 1970, os Estudos Culturais se encontram com a História das Mulheres (que também emergia nas universidades), com as perspectivas dos estudos feministas, e conseqüentemente, com as questões de identidade, gênero, e em seguida com as questões étnico-raciais (ESCOSTEGUY, 1998).

Com a publicação da obra *Women Take Issue*, em 1978, cuja coletânea de artigos criticava, de forma incisiva, os padrões construídos acerca do feminino e dava visibilidade aos movimentos feministas, surgem novos questionamentos acerca da construção das identidades, com a introdução da variável relativa às questões de gênero assomados aos critérios de classe social, já discutidos pelos Estudos Culturais. A publicação da coletânea é considerada o primeiro resultado prático de maior envergadura na divulgação dos trabalhos coletivos do *Women's Studies Group*, composto pelas estudiosas feministas (Charlotte Brundson, Marion Jordon, Dorothy Hobson, Christine Geraghty e Angela McRobbie) que também pertenciam ao *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)*, da Universidade de Birmingham, na Inglaterra.

Uma figura também importante para os Estudos Culturais, é o sociólogo jamaicano Stuart Hall, que viveu na Inglaterra entre 1951 e 2014 (ano de sua morte). O estudioso esteve na direção do *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)*, da Universidade de Birmingham, no período de 1968 a 1979, em substituição a Richard Hoggart, um dos fundadores do Centro.

Stuart Hall aborda em seus estudos o impacto da globalização na configuração das identidades na pós-modernidade. Segundo ele, vivemos uma crise das identidades, desde o final do século XX. Nesse sentido, ocorre uma fragmentação das “paisagens culturais

de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2003, p. 9). De acordo com ele, esse descentramento no mundo social e cultural dos indivíduos causa uma espécie de perda de si mesmo.

Portanto, na perspectiva dos Estudos Culturais, que perpassam diversas áreas do conhecimento, e nos traz um leque de possibilidades de diálogos e abordagens, sempre numa tendência interdisciplinar, é que as práticas docentes, as ações extensionistas e as atividades realizadas pelo grupo de pesquisadoras e pesquisadores do GEPEDIC em articulação com o Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) e seus respectivos núcleos (NERG, NERA e NESPI) tem atuado. Como já salientado, os pressupostos teóricos dos Estudos Culturais trazem em seu bojo movimentos libertários como o movimento negro, os feminismos, a defesa de grupos LGBTQIA+, os estudos decoloniais e as reflexões acerca da constituição de identidades das minorias.

No que se refere à formação docente das diversas licenciaturas, o processo de concepção de conteúdo disciplinar e cultural é sempre dialógico. No processo de formação baseada em novos paradigmas culturais, a sociedade pode problematizar suas aceções, seus juízos de valor social e é isso que promove a modificação das relações sociais, visto implicar nas formas de constituição das identidades culturais nesse contexto pós-moderno híbrido, plural e em constante mutação.

Sendo assim, as edições do *Seminário em Educação, Diversidade e Cultura: interlocuções entre a universidade e a escola* tem objetivado promover novas oportunidades de reflexão sobre o respeito e a valorização da diversidade de identidades presentes na contemporaneidade, desconstruir estereótipos, preconceitos e relações de poder que ainda incidem em violência, opressão e desigualdade de gênero e/ou étnico-racial.

A metodologia adotada pelo GEPEDIC, desde o ano de 2016, tem sido por meio de um ciclo de estudos e reflexões de pesquisadoras e pesquisadores da Unespar e outras instituições (UEM, Integrado, UTFPR, Unicampo, Unicentro, dentre outras) que discutem, de forma interdisciplinar, as relações de gênero, relações étnico-raciais e sexualidades na atualidade, seja mediante abordagens histórica, educacional, literária e artística, levando em consideração o percurso histórico de práticas e representações dessas relações. Em cada encontro mensal, primeiramente ocorrido nas dependências da Unespar - Campus de Campo Mourão (entre os anos de 2016 e 2019), e de modo remoto

- via webconferência - entre os anos de 2020 e 2022, em virtude da pandemia de coronavírus, os (as) proponentes do encontro, contemplam um tema, especificado no cronograma, mediante a utilização de recursos didáticos variados, à sua escolha, tais como: textos teóricos (disponibilizados previamente ao público-alvo), filmes/documentários, obras literárias, objetos artísticos, artigos de publicidade, apresentação de pesquisas, entre outros. O tema abordado é apresentado pelos (as) proponentes, e logo em seguida, é aberto espaço para o diálogo com as pessoas presentes, estimulando e intermediando as reflexões, troca de experiências, relatos, etc.

E ainda, seguindo essa metodologia, os (as) proponentes, conforme cronograma, fazem incursões em escolas estaduais, ou outros espaços formativos, ao longo do primeiro e segundo semestres do ano letivo, estreitando o diálogo com a sociedade em ações extensionistas e na perspectiva de ampliar o debate dentro das escolas, propiciando maior formação e percebendo *in loco* como as temáticas da diversidade, das relações de gênero, do combate às violências, dos direitos humanos, das relações étnico-raciais e sexualidades são recebidas pelas turmas específicas e pelos (as) professores (as) da educação básica.

O GEPEDIC em articulação com os Núcleos (NERG, NERA e NESPI) realizou parcerias com a comunidade acadêmica e externa. Na sequência apresentaremos algumas das experiências com base nos dois eixos selecionados, uma vez que as questões de gênero e étnico-raciais atravessam as relações de poder, a vida das pessoas e se revelam também nas práticas sociais e culturais.

1.1 GEPEDIC e parcerias: atividades em conjunto

As atividades do GEPEDIC, no recorte temporal de 2020 a 2022, foram realizadas em integração com algumas parcerias. Especialmente com os núcleos que compõem o CEDH Local (NERG, NERA e NESPI). E as ações desenvolvidas foram sistematizadas em dois eixos. Primeiro, o eixo: 1) *Ações extensionistas em tempos de pandemia*, que buscou agregar propostas que pudessem ser realizadas em conjunto, diante de um contexto social com tantas mudanças, em virtude da pandemia de Covid-19. Com isso, o grupo de pesquisadoras e pesquisadores do GEPEDIC se reuniu em março de 2020 para discutir sobre a sistematização das ações e do formato das discussões do grupo. O GEPEDIC deliberou, naquele momento, em adotar o modo remoto (via webconferência) para a realização das atividades, especialmente em parceria com o NERG (Núcleo de

Educação para Relações de Gênero) ofertando os encontros no mesmo horário, às 18h (Horário de Brasília), com o roteiro das discussões previamente sistematizadas.

O segundo eixo, 2) *Debate de gênero, raça, inclusão e formação docente*, objetivou acentuar as discussões vinculadas às palestras promovidas pelo GEPEDIC, em parceria com os três núcleos que compõem o CEDH local (NERA, NERG e NESPI), da Unespar - Campus de Campo Mourão, tendo como público-alvo: docentes, discentes e demais membros da comunidade escolar, tanto no ensino superior, quanto da educação básica, e ainda, a comunidade externa interessada.

E com essa integração, entre o GEPEDIC e os Núcleos, foi possível potencializar o debate público, num contexto pandêmico, acerca das questões de gênero, de combate às violências, de inclusão social, e de uma educação voltada para os direitos humanos, e ainda, da necessidade de uma formação docente crítica, atenta às diversidades de gênero e étnico-raciais para a não-perpetuação das desigualdades sociais.

Assim, no ano de 2020, aconteceu o *IV Seminário de Educação, Diversidade e Cultura: interlocuções entre a universidade e a escola*, que se configurou como um espaço de discussões amplamente aberto, uma vez que o modo remoto (online) também contribuiu para que um quantitativo maior de pessoas pudesse acompanhar as discussões, respeitando os protocolos de biossegurança e evitando a disseminação do coronavírus. Nesta versão, houve a ampliação da participação de pessoas de instituições externas. Considerando que em versões anteriores, como a de 2019, contávamos com a participação de 103 participantes, na versão remota este número em 2020 foi de 199 pessoas e em 2021 chegou a alcançar quase 300 participantes.

A quarta versão do projeto de extensão visou estabelecer uma conexão fecunda entre a universidade e a escola, com destaque para duas modalidades de atividades distintas: a) 11 palestras ocorridas de forma remota, via plataforma Google Meet. O público-alvo era composto por docentes, graduandos(as), pós-graduandos(as) da instituição e de outras instituições, bem como estudantes e professores(as) da rede básica de ensino e comunidade externa interessada; b) 2 mesas-redondas para discussão de questões relativas à violência doméstica e feminicídio.

Em virtude da pandemia de Covid-19 (coronavírus), e das medidas de isolamento social, as aulas presenciais foram suspensas – tanto nas escolas quanto nas universidades – e o modo remoto (síncrono e assíncrono) foi adotado para a continuidade do trabalho docente e das atividades letivas. Desse modo, algumas alterações no cronograma do

Seminário precisaram serem feitas. As palestras, como já mencionado, ocorreram de forma *online* e duas oficinas que estavam programadas para serem realizadas na escola básica e também na universidade foram canceladas. Em relação às palestras, houve apenas a substituição da palestra *O protagonismo feminino no Road Novel e Movie: uma leitura comparativa*, que seria ministrada por Mirian Cardoso da Silva, por *O centenário de Clarice Lispector: uma autora para todas as idades*, proferida por André Eduardo Tardivo e Ana Maria Soares Zukoski. As atividades desenvolvidas ao longo do ano totalizaram 52 horas.

Quadro 1: Cronograma de atividades do Gepedic 2020

Ordem	Data	Ministrante(s)	Atividade
A	06/05/2020	Sandro Adriano da Silva	Palestra: A elegia homoerótica em Lúcio Cardoso
B	27/05/2020	Pedro Henrique Braz	Palestra: A Literatura de Escrivências: Conceição Evaristo
C	17/06/2020	Daniele da Silva Fébole	Palestra: Corpo, Gênero e processos de subjetivação
D	08/07/2020	Vanessa Justino Gustavo Pricinotto	Palestra: <i>Black Lives Matter?</i> A resistência da mulher negra ressignificada em meritocracia na UTFPR
E	12/08/2020	Valdemir Paiva	Palestra: O discurso jurídico e a percepção de gênero e violência em caso de mulheres denunciadas
F	26/08/2020	Maiara Cristina Segato	Palestra: Violência de gênero em <i>Hibisco roxo</i> , de Chimamanda Ngozi Adichie
G	23/09/2020	Márcio José Pereira	Palestra: Masculinidade hegemônica e masculinidade tóxica: encontros e desencontros entre a ação social e o conceito
H	07/10/2020	André Eduardo Tardivo Ana Maria Soares Zukoski	Palestra: O centenário de Clarice Lispector: uma autora para todas as idades
I	28/10/2020	Claudia Priori	Palestra: Violência de gênero e representações de mulheres na ficção seriada <i>Avlu</i>

J	11/11/2020	Fabiane Freire França Fabiana Simiguen Barbosa Lucas Alexandre de Lima Vanessa Bocardi Sabino	Palestra: Gênero, raça e novas tecnologias
L	02/12/2020	Mateus Savaris Panizzon Wilma dos Santos Coqueiro	Palestra: Das fomes e vontades de mulheres invisíveis e seus voos: a representação da prostituta no romance de Maria Valéria Rezende

Fonte: Relatório Final de Atividades do IV Seminário – Elaborado pelas pesquisadoras

Ao final do ano de 2020, tão atípico, podemos concluir que os objetivos do projeto foram alcançados, uma vez que houve uma participação expressiva nos encontros online e que as discussões realizadas foram bastante produtivas e formadoras, tanto aos/às estudantes da instituição, quanto aos/às professores/as da educação básica e demais membros da comunidade externa.

A conexão entre os dois eixos sistematizados pode ser evidenciada também, na 5ª versão do projeto de extensão, que aconteceu no ano de 2021. O formato do V Seminário se manteve no modo remoto (online), e foi promovido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC), novamente em parceria com os núcleos que compõem o CEDH local (NERA, NERG e NESPI), da Unespar - Campus de Campo Mourão. Essa versão teve como objetivo discutir sobre as relações de gênero, sexualidade, raça/etnia e inclusão na atualidade, temáticas contemporâneas que trazem reflexões importantes para o âmbito da universidade e da escola, visando colaborar para estudos e pesquisas no campo das interações humanas, das artes e da literatura, das subjetividades, das representações sociais, da diversidade e das práticas culturais, dos conflitos e violências, dos estudos de gênero, das relações étnico-raciais e inclusivas. Foram realizadas 14 palestras que totalizaram 56 horas e envolveram a participação de 296 pessoas, entre docentes, graduandos(as), pós-graduandos(as) da instituição e de outras instituições, bem como professores(as) da educação básica e comunidade externa interessada.

Quadro 2: Cronograma de atividades do Gepedic 2021

Ordem	Data	Palestra	Palestrante(s)
A	08/03/2021	Mídias sociais como ferramenta de articulação de lutas para os povos indígenas	Géssica Francielle Nunes de Paula Maria Luisa da Silva Borniotto
B	02/04/2021	Da História à Literatura: travessias da pesquisa acadêmica LGBTQI+	Ronielysson Cesar Souza Pereira Sandro Adriano da Silva
C	20/05/2021	Gênero e política	Fabiana Aparecida de Carvalho
D	11/06/2021	Reflexões e políticas acerca do trabalho infantil	Paula Vanalli Suzana Pinguello Morgado
E	23/06/2021	Representação midiática do negro	Kevin Silva Santos Conceição
F	07/07/2021	Feminicídios no Brasil: a violência fatal contra as mulheres	Claudia Priori
G	11/08/2021	Um olhar sobre saúde mental e relações raciais	Paulo Vitor Navasconi
H	25/08/2021	Memória e discurso de sujeitos LGBTQI+	Alexandre Sebastião Ferrari Soares
I	15/09/2021	A formação docente inicial em uma perspectiva inclusiva	Fábio Alexandre Borges
J	22/09/2021	Feminismos e Feminismo negro: diálogos entre Ângela Davis e Lélia Gonzales	Natacha dos Santos Esteves Wilma dos Santos Coqueiro
L	22/10/2021	Estudos sobre pedagogias culturais e diversidade na escola	Samilo Takara Fernanda Amorim Accorsi João Paulo Baliscei
M	24/11/2021	Autismo e educação inclusiva	Veridiana Canassa Pinheiro
O	08/12/2021	Direitos Humanos, gênero e educação	Andrea Geraldí Sasso Maria Laura Benassi Léslie Amanda Silva Fabiane Freire França
P	09/12/2021	Lançamento do livro: Gênero e educação em tempos de escola sem partido: compreensão de educadoras em debate	Jean Pablo Guimarães Rossi Mediação: Fabiane Freire França

Fonte: Relatório Final de Atividades do V Seminário – Elaborado pelas pesquisadoras

Abrangendo nosso recorte temporal, temos o VI Seminário acontecendo no ano de 2022, ainda no formato remoto (via webconferência), uma vez que no contexto

pandêmico, este ano está sendo de retorno das atividades presenciais. E na perspectiva de uma retomada progressiva da presencialidade, o grupo de pesquisadoras e pesquisadores do GEPEDIC preferiu, para esta sexta edição, manter o Seminário neste formato a fim de readaptação da estrutura física, de evitar deslocamentos, colaborar para a participação de pessoas convidadas de outras instituições e também do público interessado.

Como se percebe na Figura 1, o diálogo de temas que se entrecruzam na sistematização dos dois eixos que perpassam as discussões, tem como objetivo compreender a relação entre direitos humanos e educação, abordar as relações de gênero, as questões étnico-raciais, a inclusão e a formação docente.

Figura 1 – Cronograma de atividades do GEPEDIC 2022

VI SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CULTURA
CRONOGRAMA DE ENCONTROS DE 2022

<ul style="list-style-type: none"> • "Tem gays no meu gibi: uma análise dos personagens Wiccano e Hulkling nos quadrinhos Marvel". Palestrante: Leonardo Stabele Santos (PPG-HP/ UNESPAR). <p>DATA: 30 de março;</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Coxas, sex fiction & delírios, de Roberto Piva: poesia queer e a ditadura brasileira". Palestrante: Prof. Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR). <p>DATA: 20 de abril;</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Artes Visuais e História Pública". Palestrante: : Profa. Dra. Ana Maria Rufino Gillies (UNICENTRO/ UNESPAR). <p>DATA: 18 de maio;</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Questões de gênero e diversidade sexual: reflexões sobre a formação de docentes indígenas na Universidade Federal de Rondônia". Palestrantes: Carma Maria Martini (UNIR). <p>DATA: 29 de junho;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Apenas as monstras sangram: a tragicidade das mulheres nos filmes de horror". Palestrantes: Profa. Ma. Camila Onofre (UNESPAR). <p>DATA: 31 de agosto;</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Modelos médico e social da deficiência e as implicações nas atividades em sala de aula". Palestrante: Prof. Dr. Fábio Alexandre Borges (UNESPAR). <p>DATA: 28 de setembro;</p> <ul style="list-style-type: none"> • "A literatura como reflexo social: a representação da violência contra mulher nos romances contemporâneos de autoria feminina". Palestrante: Gabriela Lasta (UNESPAR). <p>DATA: 26 de outubro;</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Ficções trans/travestis". Palestrantes: Lua Lamberti de Abreu – DOBRA/ UEM - Grupo de pesquisa em arte, subjetividade, educação e diferença. <p>DATA: 30 de novembro.</p>
---	---

APOIO:
 REALIZAÇÃO:

Fonte: Projeto de Extensão- GEPEDIC 2022. Elaborado pelas pesquisadoras.

O cronograma do *VI Seminário em Educação, Diversidade e Cultura: interlocuções entre a universidade e a escola* é composto de um ciclo de oito palestras, que propõem debates e reflexões sobre temas variados, com a presença de pesquisadoras e pesquisadores da Unespar e outras instituições (UNICENTRO, UEM, Integrado,

UTFPR) que, de forma interdisciplinar, abordam as relações de gênero, relações étnico-raciais e sexualidades na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os(as) acadêmicos(as), em especial dos cursos de licenciatura, e também dos bacharelados, além do aspecto da formação acadêmica e intelectual, as ações do GEPEDIC junto ao NERG, ao NERA e ao NESPI promovem um panorama de diferentes abordagens que constituem historicamente as relações de poder, de gênero, as sexualidades e as questões étnico-raciais, em um esforço comum e articulado para alavancar a formação docente e profissional numa perspectiva mais humanizada, voltada para os temas considerados “sensíveis” e atinentes às demandas plurais do século XXI.

E para a comunidade externa, especialmente professores(as), pesquisadores(as) e estudantes de outras instituições de ensino superior e da educação básica, propicia um espaço de debate, formação e educação para a diversidade, para os direitos humanos e temas correlatos, contribuindo para a discussão no cotidiano escolar. No âmbito pedagógico, portanto, é fundamental que os cursos voltados à formação docente e profissional promovam eventos, cursos de extensão, grupos de discussões e palestras que visem, discutam e aprofundem temas relacionados às questões da atualidade, considerando-se os vieses do ensino, da pesquisa e da extensão e, também, da cultura.

Assim, concluímos que para a formação docente e profissional – inicial e continuada – o processo de concepção de conteúdo disciplinar e cultural é sempre dialógico. E que a compreensão de aspectos socioculturais, pode contribuir para a sociedade modificar suas aceções, valorizar novos saberes, reconhecer distintos(as) sujeitos(as) como protagonistas de suas histórias, promover a transformação das relações sociais, que são permeadas por experiências e vivências tão diferentes umas das outras.

Em suma, o GEPEDIC em parceria com os núcleos do CEDH Local tem proporcionado novos espaços de debate, de reflexão, de formação docente, de ampliação da consciência histórica e do desenvolvimento de criticidade ao trazer para o debate público – aberto à comunidade externa, em conjunto com públicos diversos – a discussão sobre gênero, raça, sexualidade. Com isso, tem promovido o respeito às diferenças, a valorização da diversidade de identidades presentes na contemporaneidade, o combate a todo e qualquer tipo de preconceito e violência, a valorização dos direitos humanos, a promoção de espaços de convivência mais humanizados dentro da universidade e o

reconhecimento da pluralidade, dos múltiplos tipos de pensamentos, vivências e experiências humanas, que são constitutivos das identidades culturais e que estão em constante mutação.

REFERÊNCIAS

ESCOSTEGUY, A. C. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista Famecos**, 5(9), p. 87-97, 1998.

FRANÇA, F. F.; PRIORI, C.; COQUERIO, W. dos S. Núcleo de educação para as relações de gênero em articulação com o grupo de estudo e pesquisa em educação, diversidade e cultura: um relato de experiência. In: SÉRIO, A.; PRIORI, C. **Diversidade em fricção: educação em Direitos Humanos em construção na universidade**. Curitiba: Ed. CBT Brasil Multimídia, 2020, p. 167-202.

FERNANDES, F.; PEREIRA, J. B. B.; NOGUEIRA, O. A questão racial brasileira vista por três professores. **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 168-179, dez./fev. 2005-2006.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. In: SOVIC, Liv (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. da (Org. e Trad.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PRIORI, C.; FRANÇA, F. F. (Orgs.). **Educação, diversidade e cultura**. Curitiba: Editora Prismas, 2018.

PRIORI, C.; FRANÇA, F. F. (Orgs.). **Gênero, diversidade e cultura: protagonismos e narrativas**. Porto Velho, RO, Edufro, 2022.

A ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO DE MULHERES ENCARCERADAS: UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Regiane Cristina Tonatto
Denise Rosana da Silva Moraes

INTRODUÇÃO

A ética: comportamento em que outrem, que lhe é estranho e indiferente, que não pertence nem à ordem de seus interesses nem àquelas de suas afeições, no entanto, lhe diz respeito. Sua alteridade lhe concerne.
François Poirié, 2007

Uma pessoa em situação de privação de liberdade é também uma pessoa com direitos, inclusive, de ser um ser social, de produzir e ressignificar atitudes e conhecimentos. Toda a pessoa tem o direito de ser um sujeito inacabado e inconcluso, como nos disse Paulo Freire (1921-1997), tem vocação ontológica para se humanizar.

Por essa razão, a educação no cárcere deve considerar a importância da humanização nas práticas educativas, por meio do diálogo e da linguagem plural. Esses elementos são imprescindíveis para a transformação da realidade concreta, pois proporcionam a essas pessoas que ali convivem, ferramentas que as auxiliem na busca pela superação e pela atuação no mundo. Afirmando o compromisso de que todas essas mulheres na privação da liberdade são pessoas dignas de respeito, de atenção e de cuidado, além de todos os outros direitos assegurados por lei.

Cada ser humano nasce e vive inserido num determinado contexto sócio-histórico-cultural, onde (im)possibilidades de realização se colocam a todo momento. Desse modo, os espaços-temporais são relevantes para compreender como surgem as exigências ético-políticas na vida de cada um de nós e para nos sensibilizar diante das decisões e destinos de outrem.

Podemos afirmar então que nascemos e vivemos circunstanciados e que dependendo de certas circunstâncias alguns seres podem ser mais ou menos prejudicados que outros. É o que acontece, por exemplo, com relação às mulheres encarceradas. Vários relatos de mulheres em situação de privação de liberdade trazem o retrato da punição intensificada em razão do gênero e raça.

O dia de visita à prisão é o melhor exemplo para constatar as diferenças com relação à gênero. Mulheres presas recebem menos visitas que homens presos. O abandono

da mulher é justificada pela crença de que elas não pensaram na família ou enlouqueceram ao cometerem o crime pelo qual cumprem pena, mas o mesmo não acontece com relação aos homens, pois podemos observar filas na frente das penitenciárias masculinas, onde mães e esposas, filhas e filhos parecem não abandonar o homem preso.

Ou seja, a sociedade se solidariza mais com a dor e o sofrimento do homem que se viu obrigado a cometer um crime do que da mulher na mesma circunstância, ou ainda, passa a desejar a punição dela justamente por ela ser mulher e não ter encontrado outra solução que não fosse o crime. Mas, qual a origem disso?

Historicamente, a prisão era um lugar majoritariamente reservado para homens. O encarceramento de mulheres aconteceu primeiro em instituições psiquiátricas do que em prisões tradicionais, isso porque, segundo Angela Davis (2020, p. 71-72), “os homens delinquentes eram tidos como criminosos, enquanto as mulheres delinquentes eram tidas como insanas”, pois “A criminalidade masculina, entretanto, sempre foi considerada mais “normal” do que a criminalidade feminina” (DAVIS, 2020, p. 71).

Para a autora, a prisão evoluiu como uma maneira de punir publicamente e de maneira igualitária homens e mulheres, mas as mulheres continuam a ser submetidas a outras punições não reconhecidas, como por exemplo o uso indiscriminado de medicamentos psiquiátricos, distribuídos de forma mais ampla ao público feminino, punindo por meio do controle dos corpos (DAVIS, 2020). Além do gênero, podemos ainda citar as diferenças de punição com relação à raça, em que mulheres negras relatam sofrerem ainda mais punições não reconhecidas que mulheres brancas.

Diante da desigualdade de gênero e raça presente no encarceramento feminino pensar a educação para elas deve considerar na totalidade suas realidades e suas (im)possibilidades. Conforme Paulo Freire (2006), ao expressar que as relações que as pessoas têm com o mundo, de ordem pessoal ou impessoal, corpórea ou não-corpórea, apresentam-se de maneira distinta de puros contatos. As pessoas não estão no mundo, estão com o mundo e isso significa que é necessária uma abertura à realidade.

Este estudo pretende demonstrar, por meio de uma investigação-ação realizada na Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu-PR (PFF - Unidade de Progressão), no ano de 2019, uma prisão feminina como uma extensão da realidade das mulheres periféricas; a similaridade nas trajetórias de vida mulheres encarceradas, geralmente marcadas por violências sofridas desde a infância; e a importância da sensibilidade ética de outras

mulheres que decidem atuar nesse espaço como uma possibilidade de utopicamente transformá-lo num lugar de alteridade.

Parte de uma pesquisa de doutorado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu-PR, com o objetivo de, a partir de uma abordagem fenomenológica, discutir os contributos da Filosofia da Alteridade de Emmanuel Levinas (1906-1995), em especial da sensibilidade ética, na prática dos círculos em movimento realizados com mulheres em situação de privação de liberdade, policiais penais e mediadoras.

1. Prisão: um lugar periférico

A maioria de nós não conhece uma prisão, mas imagina como ela deve ser, por possuir um imaginário repleto de imagens e representações do ambiente prisional, retratadas em filmes, séries e documentários. E ainda, acreditamos na ideia de que a prisão é um lugar que não nos pertence, ou ainda, segundo Angela Davis (2020, p. 16), ela é “um destino reservado a outros”.

Então, afinal a prisão é um lugar reservado a quem? Quem são as pessoas cerceadas de liberdade? Essas duas perguntas são importantes para nos questionar se a prisão seria uma espécie de extensão da periferia, um lugar reservado ao sujeito periférico, invisibilizado e adjacente.

A invisibilidade sobre um determinado grupo social pode ter repercussão na sociedade e conseqüentemente nas políticas públicas. Diante da invisibilidade social não cabe ingenuidade, “Há circunstâncias em que o Estado constrói um cinturão sanitário em torno de grupos sociais temidos como fontes de perigo pelas camadas superiores das cidades. O propósito é esterilizar a fonte e apagar do mapa essas comunidades (ATHAYDE; BILL; SOARES, 2005, p. 92).

Já a invisibilidade com relação a outrem, o efeito encontra-se no domínio da exterioridade, na assimilação/aniquiação da diferença e no aprisionamento do eu em si mesmo. Para Joel Birman (2019), o sujeito precisa ser visto/reconhecido para que ele se certifique que existe no mundo, ou seja, é o olhar de outrem que pode confirmar a sua existência ou inexistência. Para ele, a condição de ser visto se transformou num critério ontológico para o sujeito contemporâneo.

A sensibilidade na educação do cárcere deve considerar justamente esse reconhecimento do sujeito encarcerado em sua realidade, estamos diante de “um outro código, articulado agora em torno dos registros da presença e da visibilidade, como valores fundamentais” (BIRMAN, 2019, p. 454-455) e estar presente nesse lugar, para ver, ouvir e dialogar com as pessoas que convivem num espaço de privação de liberdade, é desejar assumir um compromisso com a formação dos sujeitos invisíveis.

Toda formação do sujeito que tem como utopia a transformação das pessoas e da sociedade, apresenta na sua base pelo menos duas direções: a emancipação e a libertação. Num ambiente prisional temos que ter consciência sobre as circunstâncias, pois no que diz respeito à situação das mulheres que convivem no sistema prisional, sejam das mulheres encarceradas ou das policiais, não existem circunstâncias fáceis, a própria condição de encarceramento de qualquer ser vivo já é por si só uma realidade atroz.

Conforme Akotirene (2020, p. 19), as mulheres acabam sendo abandonadas na prisão, as visitas de seus familiares são quase inexistentes durante o cumprimento da pena. Para a autora, “A pena de privação de liberdade tem sido mais cruel a elas do que aos homens”. Então, para realizar práticas no espaço prisional para mulheres, foi preciso considerar o cenário e a realidade vivida por essas mulheres que escolhemos acolher, como forma de demonstrar os limites da proposta pedagógica, mas também as imensidões possíveis para se acessar a alteridade e a humanidade destas mulheres na privação de liberdade.

Sem adentrar na discussão sobre a necessidade ou a existência de prisão na contemporaneidade, nossa intenção em estar numa prisão, com esses sujeitos em específico, têm mais relação com o não aceitar o fato dela continuar existindo entre nós como mais um lugar de periferia, ou, ainda, um não lugar. De maneira utópica, desejamos olhar para a prisão como um lugar de alteridade e humanidade, onde muitos seres humanos passam seu tempo a conviver com outros em igual situação: na privação de liberdade. Na pesquisa realizada na PFF - Unidade de Progressão, em Foz do Iguaçu, tivemos a oportunidade de constatar que:

Diferente do que alguns podem imaginar, a maioria das pessoas que se encontram nessa situação deseja o mesmo que as pessoas aqui fora: viver em paz e em comunhão com os demais. [...] Buscam, do seu jeito e com suas possibilidades, se tornarem conscientes de si e de suas trajetórias. Às vezes, a sociedade acaba olhando para esse cenário e pensa que elas não são dignas para receber atenção e carinho [...] Infelizmente, a realidade social do lado de fora da prisão, tão difícil e desigual, cria uma ideia errônea sobre esse lugar. (TONATTO, 2021, p. 49).

Esse julgamento equivocado da sociedade pode conduzir ao desejo de que as prisões sejam depósitos de seres humanos, sem dignidade, sem respeito, sem compaixão, onde as pessoas sejam castigadas, sofram todos os tipos de violências, sejam torturadas, vivam isoladas, sem vínculos afetivos, distantes da realidade que as espera um dia.

Ao mesmo tempo, existe uma esperança nas pessoas de que a partir da experiência na prisão, a pessoa possa sair melhor do que entrou. O que é no mínimo uma contradição importante entre o real e o imaginário. A especulação midiática em torno do valor econômico que uma pessoa encarcerada custa ao Estado cria uma ilusão de que a vida no interior de uma prisão é fácil. Entretanto, a falta de assistência fundamental, o número de pessoas doentes na prisão e as condições precárias do sistema carcerário no Brasil, segundo o relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH, 2018), apontam para uma realidade completamente diferente dessa narrativa e elucidam a prisão como um lugar da desesperança.

Além disso, o pensamento individualista da nossa sociedade capitalista resulta em discursos e narrativas de ódio pela pessoa presa. Para Levinas, o egoísmo seria o grande responsável por uma série de conflitos da história, como as guerras, violências e sofrimento humano vivenciados no século passado. Em seu livro *Humanismo do outro homem* (LEVINAS, 2009), o autor procurou demonstrar o reflexo do agir egoísta e da centralidade do Eu nas relações contemporâneas.

Levinas passou por importantes momentos históricos e ele percebeu que, após as duas grandes guerras, a importância de um pensamento inverso desse sustentado pelo individualismo, desumanizador por natureza, na intenção de que se pudesse repensar a abertura à outrem, da sensibilidade, da ética e da justiça (amor) perante o próximo. Para Levinas (2010, p. 99), “A abertura é o desnudamento da pele exposta à ferida e à ofensa. [...] Na sensibilidade, ‘coloca-se a descoberto’ expõe-se um nu mais nu que o da pele”. Essa sensibilidade é a própria vulnerabilidade.

2. Sensibilidade ética: mulheres encarceradas nos dizem respeito

Não era possível reconhecer as mulheres encarceradas em sua totalidade, se não nos deixarmos ser afetadas por elas e por todo universo do cárcere. Foram as próprias mulheres que convivem em situação de privação de liberdade que nos trouxeram um despertar da consciência crítica e reflexiva, conseqüentemente da sensibilidade ética.

Vivenciar as ações dessa comunidade foi uma escolha que nos possibilitou o recolhimento do Eu e nos tirou da imersão, iniciando em cada uma de nós, mediadoras de círculos em movimento, uma nova forma de receber a outra pessoa num território que também é dela. A vulnerabilidade diante do rosto da outra foi essencial para pensar uma nova subjetividade ética.

A sensibilidade e a vulnerabilidade foram as primeiras atitudes que nos permitiram perceber e sentir as subjetividades durante as práticas circulares. A tese possibilitou confirmar, por meio da reflexão das mediadoras junto a esse grupo, acerca da importância do acolhimento com alteridade para uma ação intencional em busca da justiça e da liberdade dessas pessoas. Liberdade de produzir e ressignificar conhecimentos durante toda a sua vida.

Pois, uma pessoa em situação de privação de liberdade é também uma pessoa com direitos, inclusive, de ser um ser social. Como nos disse Freire (2019, p. 102), toda pessoa tem o direito de ser um sujeito inacabado e “diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão”. Somos seres da busca e nossa “vocação ontológica   humanizar-se” (FREIRE, 2019, p. 86).

Para nos humanizar, a busca por justiça e liberdade para outrem nos conduz a repensar as rela es entre o “Eu e Outrem” e o “Entre Nós”, e no impacto das nossas a es de cuidado com aquelas que não conhecemos, como   o caso das mulheres encarceradas, que não são nossas familiares ou amigas, mas que têm também são dignas de respeito, aten o e cuidado, além de todos os outros direitos assegurados por lei, como o direito   saúde e   maternidade, os direitos   educa o, alimenta o, trabalho, assistência jurídica, dentre outros.

Na  tica do cuidado, segundo Carol Gilligan (1982) existiriam diferentes visões da no o de cuidado entre homens e mulheres. Para a autora, mulheres raciocinam por meio de uma moral do cuidado, enquanto que os homens dentro da moral da justiça, mas esses últimos ficam restritos aos aspectos legalistas do termo. Para as mulheres, o contrário de cuidado   o abandono, e para os homens o contrário de justiça   a opressão.

Gilligan questiona uma moralidade racionalista e formal, enfatizando a virtude do cuidado com o outro e onde repousa a ideia de responsabilidade. Pois, neste fenômeno onde os laços pessoais e interpessoais estão em jogo, as qualidades emergem afetivas, como o apego e a necessidade amorosa de cuidar do outro; o bem, mais abertamente e sob uma proje o social, como pensar (antes de

agir) na dor do outro, não se ferindo nem ferindo ninguém, sejam eles quem forem. (AHUMADA-CRISTI, 2022, s.p).

As mediadoras, ao permitirem no encontro face a face vivenciar tanto a sensibilidade quanto a vulnerabilidade, acionaram a consciência moral, a atitude ética, que é um agir próprio do acolhimento. A alteridade, como uma nova forma de relação com outrem, pode acontecer a partir da proximidade e da sensibilidade para com a desconhecida, a estrangeira, a pessoa com deficiência, a criança, o idoso, a apátrida, ou, ainda, com os Rostos esquecidos, nos encontros e nas relações sociais do cotidiano.

Mas é preciso também analisar a intencionalidade da sensibilidade. “Trata-se de elevar a sensibilidade ao nível de intencionalidade afetiva retirando-a do papel de mero fato ou atributo” (RIBEIRO, 2015, p. 26). Ou seja, a ética primeira que Levinas defende na Filosofia da Alteridade conduz ao desejo e à bondade em relação à Outrem e não ao próprio Ser, como na ontologia.

Foi a sensibilidade ética que nos permitiu estarmos suscetíveis à dor, nos trouxe proximidade e nos levou a substituí-la por “dar”, dar aquilo que possuímos, como respeito por Outrem na situação em que a pessoa vive. Na perspectiva de Levinas, essa proximidade tem relação com a superação da distância por meio do convívio original como uma atitude hermenêutica pensada por Heidegger, que naturalmente envolve diálogo e linguagem, mas que necessariamente não pode representar a negação das diferenças, ou, ainda, a anulação de Outrem.

Na educação, o tipo de acolhida é fundamental para evitar a opressão, a docilização de corpos e a injustiça. Discutir a relação Eu-Outrem e a necessidade de se pensar em alteridade na formação humana é um despertar e um avivar a sensibilidade. Levinas gostava de dizer que toda a sua filosofia podia ser resumida nas palavras *Après vous, Monsieur, portanto, Depois de você, Senhor* (CRITCHLEY, 2006, p. 19-20), tradução minha), para demonstrar como uma acolhida deveria acontecer, quais ingredientes seriam necessários diante de outrem: civilidade, hospitalidade, gentileza e cortesia, exemplificando, atos que nem sempre recebem a devida atenção em espaços de poder verticalizados.

Emmanuel Levinas (1906-1995) foi um filósofo lituano-francês que sobreviveu o holocausto e propôs uma mudança radical na relação com Outrem, por isso seus ensinamentos fazem parte do aporte teórico e conceitual desse estudo, especialmente no

que diz respeito ao compromisso e a responsabilidade com o outro ser humano, ou seja, com a humanidade contida nele.

Levinas teve grande importância entre os filósofos contemporâneos por provocar uma nova maneira de pensar e de agir, em que outrem deveria ser respeitado em primeiro lugar. Quando pensamos, falamos ou agimos, a ética com relação à outrem deve vir primeiro e a linguagem escolhida será uma espécie de boas-vindas (COSTA, 2011).

Nessa perspectiva, o compromisso com a abertura à alteridade por meio do ato de acolher torna-se, antes de tudo, uma decisão ética. Levinas elegeu outro ponto de partida para seu filosofar, a ética e a Justiça perante Outrem, e com isso, nos provocou a pensar acerca dessa relação ética com Outrem, a intersubjetividade, não apenas no campo da filosofia.

Na educação, quando se trata da ética, existem muitas searas abertas relacionadas à responsabilidade e ao acolhimento durante o processo de formação dos sujeitos. Pois, para a Filosofia da Alteridade, “O sujeito não é apenas afetado pelas coisas do mundo” (RIBEIRO, 2015, p. 12), e sim, “O sujeito é fundamentalmente afetado pela alteridade humana o que ocasiona uma alteração no sentido da constituição da subjetividade enquanto sensibilidade”.

Uma das principais críticas de Levinas aos escritos filosóficos de seus antecessores estaria no descuido com Outrem, inclusive na filosofia do ser. Para Levinas (2010, p. 101), “A subjetividade significa por uma passividade mais passiva que toda passividade, mais passiva que a matéria, por sua vulnerabilidade, por sua sensibilidade [...]”. Desse modo, para não ser igual ao mesmo, alterar-se, torna-se “outramente que ser”, a vulnerabilidade diante do Rosto de Outrem faz-se essencial para pensar uma nova subjetividade ética.

O próprio sofrimento pode ser questionado. Sofremos por quem? Pelos nossos entes queridos? Pelos semelhantes a nós? Quem sofre por aquele que sofre longe dos nossos olhos? Sofrer pelo outro é ser responsável por ele, suportá-lo, estar em seu lugar, consumir-se por ele. Todo o amor ou todo o ódio do próximo, como atitude refletida, supõe esta vulnerabilidade prévia, misericórdia; “gemidos de estranhas”. Desde a sensibilidade, segundo Levinas (2010), o sujeito é para o outro: substituição, responsabilidade e expiação.

“Todo o humano está do lado de fora, dizem as ciências humanas. Tudo está do lado de fora, ou tudo em mim é aberto” (LEVINAS, 2010, p. 99). Para Levinas, o sujeito

pode ser aberto conforme a vulnerabilidade, caso contrário, ele permanece dentro de si. “Na vulnerabilidade encontra-se, portanto, uma relação com o outro que a causalidade não esgota” (LEVINAS, 2010, p. 100).

Os conceitos de acolhimento e de alteridade, neste estudo, teve relação com a metafísica, mas também se traduz em solidariedade, abertura e responsabilidade nas relações socioculturais, ou seja, na intersubjetividade; além de significar a busca pelo não esquecimento e apagamento de Outrem a partir da ética, da responsabilidade e do cuidado.

Dessa maneira, essa pesquisa qualitativa fenomenológica teve como pressuposto a captação e a compreensão da abertura, ou seja, do fenômeno do acolhimento, a partir da análise do que pensaram as mediadoras sobre as práticas circulares experienciadas por elas dentro de um espaço destinado à privação de liberdade de mulheres. A fenomenologia foi o caminho científico acessível, que permitiu a apreensão dos sentidos dados pelas mediadoras ao ato de acolher em suas próprias reflexões, conscientes e críticas.

Essas mediadoras participantes do projeto tiveram acesso à educação e buscam no trabalho, nas pesquisas e nos projetos de extensão, o envolvimento com a comunidade, acreditam no diálogo como forma de estreitar as relações entre a universidade e sociedade. Mulheres sensíveis, capazes de escutar com respeito e justiça a realidade das outras a partir do conhecimento das trajetórias de vida, vivências e experiências, buscando a cada momento a abertura à alteridade.

Portanto, a relação estabelecida por nós mediadoras na ação extensionista foi uma atitude de abertura, de acolhimento e de escuta sensível à palavra das mulheres encarceradas. E assim, a partir disso, pudemos observar a presença da sensibilidade ética no encontro face a face.

3. Círculos em movimento: diálogo e linguagem nos encontros de alteridade

A relação de alteridade e o exercício do diálogo são os elementos essenciais para pensar na utopia da transformação social e da educação emancipatória no ambiente prisional. E nas práticas circulares escolhidas pelas mediadoras, o diálogo, mesma ideia reconhecida na teoria freiriana, foi nosso ponto central e articulador de outros elementos, como liberdade e justiça.

O diálogo, para Freire (2019), é um fundamento que revela compromisso com Outrem, trata-se de um movimento em que seres autônomos estão dispostos a se

comprometerem mutuamente, por relações de alteridade e por uma ordem social mais justa, tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Para o autor, o diálogo não nivela e não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (FREIRE, 2013, não paginado).

Nessa perspectiva de Paulo Freire, a educação libertadora é pautada no diálogo e na criticidade “a partir de uma relação horizontal entre os sujeitos agentes do conhecimento” e ela “[...] possui sentido fenomenológico existencial tendo em a vida a noção de relação dos sujeitos entre eles e o mundo” (LOURENÇO; MENDONÇA, 2018, p. 534). Tem a ver com uma troca de saberes, no qual existe a possibilidade de que todas possam falar sobre seu mundo e onde podemos aprender com elas e suas trajetórias de vida. Portanto, Freire dialoga com os princípios de uma fenomenologia existencial.

E como expressou Levinas (2014, p. 34), “a fenomenologia - é necessária para reconhecer sua voz. Pensei que é no Rosto do outro que me fala pela ‘primeira vez’. É no encontro de outro homem que Ele ‘vem à mente’ ou ‘faz-se evidente’”. No caso deste estudo, a escolha foi por um método de compreensão pela iluminação e revelação do fenômeno do acolhimento vivenciado por meio do projeto.

O projeto de extensão *O vento no seu Rosto traz histórias para contar: histórias de vida de mulheres que convivem no sistema prisional* buscou justamente transgredir o paradigma do modelo punitivo para iluminar o caminho da humanização, em direção às estratégias de sociabilidade positiva no espaço prisional.

Para atender os objetivos extensionistas desse projeto, a prática libertadora escolhida foram os círculos em movimento, metodologia capaz de acolher pessoas por meio do diálogo e da contação de histórias. Para Braga (2012), torna-se fundamental que a sociedade, bem como as universidades, busque abrir caminhos de transformação no contexto penitenciário, assumindo práticas de reintegração social de maneira crítica e responsável nestes espaços de convivência, e assim, contribuindo para uma nova política com relação à prisão e à pessoa presa.

Para implementar ações de educação no cárcere, o caminho é longo e cheio de percalços. Isso porque a execução penal, embora tenha que acontecer a partir de condições harmônicas de integração social, conforme a Lei nº 7.210/1984, Lei de Execução Penal

(BRASIL, 1984), não atende a pressupostos humanistas. Ela poderia ser mais humanizada a começar pela compreensão de que a privação de liberdade é a própria punição por natureza, sendo que conviver numa prisão é um ato de privação de um direito humano, o da liberdade de ir e vir.

Logo, se o desejo realmente fosse a reparação de danos, a ressocialização e a reintegração social da pessoa presa, outras formas de punição e castigo, como os dispositivos de controle, geradores de constrangimento e sofrimento, deveriam ser superadas nas instituições penitenciárias. Toda a sociedade deve repensar e contestar tais dispositivos, superar o seu desejo de punir por humanidade e justiça.

Os processos circulares utilizados neste estudo provêm de práticas desenvolvidas e sistematizadas pela pesquisadora estadunidense Kay Pranis, e outras pesquisadoras colaboradoras, e têm como referência experiências de povos indígenas e ancestrais ao redor do mundo.

Apresentam-se como processos “alicerçados na forma de diálogo e rituais aborígenes e culturas ancestrais sem que sua obra derive de uma tradição aborígene específica ou se inspire apenas em recursos das antigas tradições” (PRANIS, 2010, p. 9). Logo, eles foram inspirados nas tradições, mas receberam o aporte dos conhecimentos contemporâneos, como de democracia e inclusão.

Nos processos circulares de Kay Pranis (2010), as práticas contemporâneas foram sendo inseridas, entrecruzando o passado e presente, como a Prática Restaurativa, a Comunicação Não-Violenta (CNV) e a escuta qualificada. Essa prática se aproximou dos objetivos do projeto e do desejo de presença na vida da outra pessoa, de estarmos juntas e poder partilhar de suas histórias, foi como se pudéssemos viver a Filosofia da alteridade na prática por meio do movimento circular.

“Os Círculos se valem de uma estrutura para criar possibilidades de liberdade: liberdade para expressar a verdade pessoal, para deixar de lado as máscaras e defesas, para estar presentes como um ser humano inteiro” (PRANIS, 2010, p. 25). A noção de alteridade é estarmos todas ali, sensíveis e vulneráveis, naquele espaço da outra.

Basicamente, foi, para nós mediadoras, um processo de reconhecimento como humanas, que foi acontecendo à medida que essas mulheres nos possibilitaram tal experiência e conhecimento, resultado de ação e reflexão sobre a realidade vivida, afinal “enquanto corpos conscientes, em relação dialética com a realidade objetiva sobre que

atuam, os seres humanos estão envolvidos em um permanente processo de conscientização” (FREIRE, 2013, não paginado).

Os Círculos em Movimento nos permitiram explorar escolhas como seres intencionais e conscientes, mobilizar todos os aspectos, sejam eles: espirituais, emocionais, físicos e mentais, para a promoção de um ambiente seguro de partilha, equidade e inclusão às mulheres no cárcere. Além disso, nossa preocupação muitas vezes esteve mais relacionada ao processo de escuta sensível, à linguagem e à responsabilidade ética pelas pessoas que decidimos acolher.

Os textos base utilizados foram o *Guia para facilitar Círculos em Movimento em comunidades escolares* (BOYES-WATSON; PRANIS, 2015) e o livro *No coração da esperança: guia de práticas circulares - o uso de Círculos de Construção de Paz* (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011). Embora existam diferenças entre os tipos de Círculos, a estrutura axiológica é a mesma, uma vez que os fundamentos incluem pressupostos comuns sobre a condição humana e a natureza.

Por meio dos círculos procuramos ser conscientes, reflexivas e interdependentes. Embora a disposição geométrica das participantes ser semelhante a da técnica da roda de conversa, os Círculos em Movimento possuem elementos estruturantes totalmente diferentes, como valores e diretrizes, centro do Círculo, bastão da fala/objeto da palavra, cerimônia de abertura e fechamento, check-in e check-out e decisões consensuais.

Assim, rodas de conversas e Círculos em Movimento são termos distintos, com definições, características e aplicabilidades próprias, portanto, não são sinônimos. Outro importante elemento que diferencia de qualquer outra prática em grupo é em respeito à confidencialidade. As diretrizes que são estabelecidas pelas participantes no Círculo, geralmente, tocam na questão da confiança mútua, da discrição e do sigilo.

Para nos sentirmos seguros para falarmos sobre as nossas histórias, principalmente num espaço prisional, foi importante abordarmos a necessidade de criarmos um ambiente seguro para as participantes do projeto. Não tínhamos como garantir que esse aspecto fosse respeitado fora do espaço, mas compactuamos mutuamente que iríamos nos esforçar para cumprir essa diretriz.

Por isso, em respeito aos princípios, valores e diretrizes propostos pelos Círculos em Movimento, buscamos não nos aproximar de elementos investigativos durante a fase de implementação do projeto na penitenciária, a pesquisa não era o objetivo naquele

espaço. O principal objetivo na penitenciária era estar com aquelas mulheres e, assim, proporcionar um ambiente seguro para o acolhimento livre de todas as histórias.

No compartilhamento de histórias pode existir afeição, amor e simpatia onde antes não existia, muitas vezes, por desconhecimento, distanciamento, preconceito ou estigmatização. De acordo com Kay Pranis (2010), os Círculos são basicamente processos que acontecem por meio da contação de histórias.

Nos encontros que tivemos contamos as nossas histórias de infância, de momentos alegres, tristes, engraçados, daquelas que nos envergonham, daquelas que gostaríamos que fossem diferentes. Ao compartilhar histórias partilhamos e isso, a partir da interpretação das mediadoras, representou aproximação entre nós, algo capaz de nos unir na humanidade.

Além de reunir pessoas de maneira horizontal e honesta, os Círculos, segundo Pranis (2010), podem servir para ajudar-nos a apreciar e valorizar a experiência humana. “A filosofia subjacente aos Círculos reconhece que todos precisam de ajuda e que, ajudando os outros, estamos ao mesmo tempo, ajudando a nós mesmos” (PRANIS, 2010, p. 18).

Nesse ponto, a Justiça Restaurativa na Educação pode contribuir a partir de uma ética baseada na inclusão de todo e qualquer cidadão, promovendo o conceito de democracia ativa, aquele que empodera indivíduos e comunidades. Especificamente em nossas práticas circulares, o modelo restaurativo foi seguido para garantir um ambiente democraticamente participativo na realização da justiça, direito fundamental oriundo da dignidade da pessoa humana.

Desejávamos a horizontalidade nas relações estabelecidas por meio do projeto. Mas as narrativas produzidas durante os encontros confirmaram nossos pressupostos, as histórias e as trajetórias daquelas mulheres que estão presas tiveram diversos pontos em comum, quando comparadas às nossas, do grupo de mediadoras, a horizontalidade diminuiu consideravelmente. É um verdadeiro choque de realidades, capaz de marcar a existência de uma diferença, inclusive na relação de poder presente nos encontros.

Temos a clareza de que a relação de poder entre mulheres que estão fora da prisão e as que estão dentro jamais é horizontal, por mais esforços que tivemos condições de despender para isso. São vozes a nos lembrar que o mundo não vive em paz como gostaríamos de acreditar.

Relações de poder também puderam ser observadas com relação às policiais penais, assim como a forte vulnerabilidade emocional, afinal, mesmo que essas mulheres deixem a prisão, elas permanecem um tempo considerável na privação de liberdade. O próprio sistema e as condições de trabalho as colocam numa situação de estresse constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos oportunizou um estudo com um olhar cuidadoso, consciente e crítico sobre as mulheres encarceradas, bem como os círculos e a sensibilidade ética dos encontros realizados na Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu. Nosso objetivo não foi coisificar o rosto das mulheres em situação de privação de liberdade ou das policiais penais, mas reconhecê-las por meio da proximidade e da sensibilidade, que nos permite sermos suscetíveis à dor e à realidade da outra.

Concluimos que, a alteridade no acolhimento pode ser percebida nas manifestações de hospitalidade e acolhida, a exemplo da solidariedade e da empatia, e iniciaram a partir do desejo metafísico pelas mulheres na privação de liberdade. O aceno à não invisibilidade desse grupo social específico inaugurou a ação de busca pela abertura à outra, pela tomada de consciência e, finalmente, pela atitude ética de acolher.

Entendemos ainda, que a sensibilidade ética também faz parte do gozo, visto que é acontecimento da fruição. Embora não seja a consciência intencional ainda, ela pode ser o ponto de partida para a estabelecer a ética como primeira nas relações humanas. E para isso, a vulnerabilidade deve existir para impulsionar o agir ético, a escolha da linguagem e o diálogo entre as desconhecidas, estrangeiras e diferentes, em que era nossa responsabilidade a participação ativa da outra, sem perder de vista a visão crítica da sua realidade e do seu contexto vivido.

A forma de preparar o encontro face a face, neste estudo, teve relação com a ética do amor como justiça e bondade, a alteridade. Uma relação estabelecida por meio da responsabilidade na presença e no acolhimento da outra. Nesses momentos optamos pela linguagem aberta à pluralidade, numa práxis de acolhida. Portanto, procuramos olhar para o amor como um ato revolucionário, um amor desinteressado e sem concupiscência.

Por fim, podemos afirmar que quem escolhe acolher por meio da alteridade levinasiana deve estar consciente da importância do ato de ação-reflexão-ação crítica e que se trata de um compromisso consigo e com a outra pessoa em primeiro lugar. Esse

acolhimento é um movimento que não permite o retorno, pois é a própria transcendência do Ser.

REFERÊNCIAS

AHUMADA-CRISTI, M. Afectividad, género y cuidado. Aportaciones al área educación UNILA, material de aula, 2022.

AKOTIRENE, C. **Ó pa í, prezada:** racismo e sexismo institucionais tomando bonde nas penitenciárias femininas. São Paulo: Pólen, 2020.

ATHAYDE, C.; BILL, M.; SOARES, L. E. **Cabeça de porco.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BIRMAN, J. **Cartografias do avesso:** escrita, ficção e estéticas de subjetivação em psicanálise. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BOYES-WATSON, C.; PRANIS, K. **No coração da esperança:** guia de práticas circulares - o uso de Círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis. Tradução de Fátima De Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.

BOYES-WATSON, C.; PRANIS, K. **Círculos em movimento:** construindo uma comunidade escolar restaurativa. Tradução: Fátima De Bastiani. Porto Alegre, RS: AJURIS, 2015.

BRAGA, A. G. M. **Reintegração social:** discursos e práticas na prisão – um estudo comparado. 2012. 355f. Tese (Doutorado em Direito Penal) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Lei de Execução Penal. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Senado Federal, 1984.

CIDH. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Observações preliminares da visita in loco da CIDH ao Brasil**, que ocorreu de 5 a 12 de novembro de 2018. Documento elaborado pela CIDH. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/cidh-recomenda-ampliacao-acesso-justica.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

COSTA, J. A. da. **Ética e política em Levinas:** um estudo sobre alteridade, responsabilidade e justiça no contexto geopolítico contemporâneo. 2011. 207 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CRITCHLEY, S. Introdução a Emmanuel Levinas. In: HADDOCK-LOBO, R. **Da existência ao infinito:** ensaios sobre Emmanuel Levinas. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio; São Paulo: Loyola, 2006. p. 13-20.

- DAVIS, A. **Estarão as prisões obsoletas?** Tradução: Marina Vargas. 6.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2020.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GILLIGAN, C. **Uma voz diferente:** psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.
- LEVINAS, E. **Humanismo do Outro Homem.** Tradução: Pergentino S. Pivatto (Coord.) et al. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LEVINAS, E. **Entre nós:** ensaios sobre alteridade. Tradução de Pergentino S. Pivatto (Coord.) et al. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LEVINAS, E. **Violência do Rosto.** Tradução de Fernando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- LOURENÇO, S. S.; MENDONÇA, V. M. de. A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v.10, n.3, p.530-547, set./dez. 2018, p. 531.
- PRANIS, K. **Processos Circulares:** teoria e prática. Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2010.
- POIRIÉ, F. **Emmanuel Levinas:** ensaio e entrevistas. Tradução: J. Guinsburg, Mario Honorio de Godoy e Thiago Blumenthal. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- RIBEIRO, L. M. **A subjetividade e o outro:** ética da responsabilidade em Emmanuel Levinas. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.
- TONATTO, R. C. **O vento no seu rosto traz histórias para contar:** o acolhimento e a alteridade na privação de liberdade de mulheres encarceradas. 2021. 260 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

QUESTÕES DE GÊNERO NA LITERATURA DE AUTORIA FEMININA: SILENCIAMENTO E OPRESSÃO EM A VIDA INVISÍVEL DE EURÍDICE GUSMÃO, DE MARTHA BATALHA

Aline Garcia da Silva
Wilma dos Santos Coqueiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: uma breve discussão acerca do movimento feminista

Quando se trata da história das mulheres, o silêncio e a opressão sempre fizeram parte da jornada feminina e, por muito tempo, não se falou sobre elas e suas histórias. Assim, a partir dessa premissa, a discussão contempla o movimento feminista que, desde seus primórdios em meados do século XIX, teve como objetivo justamente abrir espaço para que as mulheres contassem suas histórias, ou seja, a “libertação da mulher e todos os padrões e expectativas comportamentais baseadas na discriminação do gênero” (SILVA, 2019, p. 05), buscando a demolição de quaisquer padrões que tenham como intuito impor opressões contra as mulheres ao longo da história. Dessa maneira, o movimento é mais conhecido, segundo Silva (2019), por se desenvolver em três fases na história de luta das mulheres.

Nesse sentido, "identifica-se nos livros de história que o feminismo tido como movimento organizado de mulheres que reivindicam conhecimento e garantias de direitos" (SILVA, 2019, p. 07). Contudo, Silva ressalta que, mesmo que o movimento tenha se iniciado em meados do século XIX, não quer dizer que as mulheres que o antecederam já não lutavam pela libertação, pois, na Revolução Francesa (1789-1799) também teria havido organizações femininas que lutavam por direitos. Assim, ressalta a autora, “o que aconteceu antes foi somente que não houve organização dessas mulheres em grupos próprios com finalidade de se insurgirem contra aquilo que sofriam de injusto” (SILVA, 2019, p. 07).

Marcado por etapas, a primeira onda do feminismo aconteceu entre fins do século XIX e meados do século XX, tendo surgido inicialmente no Reino Unido e nos Estados Unidos. O principal foco consistia na luta pelos direitos das mulheres que eram considerados básicos aos homens: “como direito ao voto, participação na vida política e na vida pública” (SILVA, 2019, p. 08). Diante do que foi exposto, as feministas da primeira onda buscavam problematizar a condição da mulher em seu papel de submissa e restrita à vida do lar, alegando que eram iguais aos homens e por isso deveriam ter os

mesmo direitos e oportunidades que eles, tanto na participação política quanto nos estudos e no âmbito profissional. Por outro lado, é importante ressaltar que o movimento feminista da primeira onda era composto majoritariamente por mulheres brancas, heterossexuais e da classe média alta, cujas pautas estavam intrinsecamente ligadas à essa condição social e racial, não contemplando, assim as demandas de mulheres pobres, negras e lésbicas. Partindo disso, se coloca em questão outros fatores, que serão fundamentais para o questionamento em relação ao feminismo universal que não incluía outros fatores, além do de gênero, determinantes na opressão feminina como o de raça e o de classe social.

Assim, embora as mulheres brancas lutassem por direitos iguais e fossem subordinadas aos seus maridos ou pais, não eram “propriedade institucional e jurídica como as mulheres negras estadunidenses” (SILVA, 2019, p. 09). Logo, as mulheres negras, segundo a lei, não eram vistas como seres humanos além de serem tratadas como objetos. Desse modo, “enquanto as mulheres brancas estavam lutando por direito de participação política, as mulheres negras estavam lutando para serem reconhecidas como seres humanos” (SILVA, 2019, p. 09), bem como também lutavam por algo ainda mais básico como a abolição da escravatura, já que as feministas negras da primeira onda analisavam a sua condição sobre o prisma do racismo, enquanto algumas feministas brancas eram contra a abolição, pois segundo elas “se homens negros fossem livres o resultado seria uma perda de direito para elas, mulheres brancas” (SILVA, 2019, p. 09). O movimento da primeira onda durou até o século XX com a segunda guerra e, por conta desse acontecimento, as pessoas acabaram sendo chamadas para servir a pátria, sendo este chamado também feito para as mulheres. Consequente a isto, elas eram chamadas para atuarem no “front interno” como enfermeiras, cuidando dos feridos e “passaram de condicionadas socialmente à vida privada para pessoas que podiam exercer, de alguma maneira, papéis na vida pública” (SILVA, 2019, p. 100). No Brasil, o movimento feminista começou a ganhar força na década de 1930, com a conquista das mulheres ao direito ao voto, no governo de Getúlio Vargas.

A segunda onda do feminismo se intensifica nos anos 50, exatamente após a publicação de Simone de Beauvoir da obra emblemática do feminismo, *O segundo sexo*, no ano de 1949. Com base nesta obra, que foi o marco da segunda onda do feminismo. Assim, “inicia a discriminação entre sexo e gênero, onde sexo passa a ser entendido como

uma característica biológica, e gênero como construção social, um conjunto de papéis impostos à pessoa a depender do seu sexo” (SILVA, 2019, p. 11).

Partindo desta citação acima, as feministas da segunda onda procuraram entender as origens da condição feminina e as razões que fundamentavam a opressão de gênero, ou seja, o que colocava as mulheres sob a mesma condição de vulnerabilidade se comparadas aos homens. Assim, foi a partir desse fator também que surgiu a ideia de coletividade, de modo que as feministas desse período buscavam estimular a conscientização das mulheres em um movimento coletivo. Esse “contexto que deu origem ao que ficou conhecido por ‘feminismo radical’, um termo que se ao sentido de ‘raiz da opressão machista” (SILVA, 2019, p. 12), enraizada na biologia de fêmea, ligada à procriação, pois a mulher até esse período esteve ligada socialmente a sua função reprodutiva. Tal concepção permitia que o patriarcado e o capitalismo se fundassem na exploração dessa “condição de procriação”. Em contrapartida, a invenção da pílula no ano de 1962 foi um grande marco para a história, levando em conta o fator de gênero, pois permitiria que a mulher tivesse autonomia sobre o seu corpo.

Dessa forma, a segunda onda ficou marcada pela fase da luta feminina pelos direitos reprodutivos e das discussões acerca da liberdade sexual, bem como procuravam denunciar e acabar com a exploração comercial de mulheres, o que acarretou em protesto no concurso *Miss América* em 1968, pois as feministas da segunda onda entendiam que os concursos de beleza objetificavam as mulheres. Em vista disso, ficaram conhecidas como pioneiras da crítica à pornografia e à prostituição. Além disso, temáticas e estudos em relação exploração da mulher por meio da maternidade e o casamento, assim como a utilização da violência sexual como ferramenta de poder sob as mulheres, foram sendo cada vez mais abordadas. No entanto, embora essas feministas visassem à universalização das demandas do feminismo na luta pela libertação das mulheres em todos os sentidos, a maioria delas eram brancas e pertencentes à classe privilegiada, de maneira que essas autoras e militantes feministas, denominadas “radicais” tinham uma facilidade quanto ao acesso de recursos que influenciavam na sua luta, como as universidades, que outros grupos de mulheres muitas vezes não tinham. Por conta disso, esses grupos procuravam questionar a concepção de “mulher universal”, já que muitas das concepções contempladas pela grande maioria das feministas, ou seja, as brancas e de classe alta, não incluíam as condições específicas desse grupo de mulheres, como raça e classe,

geralmente composto por mulheres lésbicas, negras e da classe trabalhadora. Diante de tais elucidações, essas mulheres:

deram início ao que podemos chamar de feminismo identitário. Segundo essas feministas as diferenças existentes entre mulheres - tais como diferença de classe, raça/etnia e sexualidade - mesmo que sejam contingências, são decisivas nas experiências que irão vivenciar a partir da imposição social do seu papel que deverá exercer, bem como na determinação do tipo de opressão quem virão a sofrer (SILVA, 2019, p.15-16).

Essa busca por um movimento interseccional que incluísse nas suas pautas reivindicações de grupos de mulheres até então excluídos do feminismo universal, ficou conhecida como a terceira onda do feminismo. O período dessa terceira fase ficou marcado por uma série de acontecimentos nos anos 80 e 90 do século XX, como a queda do muro de Berlim em 1991 e a derrubada de ditaduras militares como na Argentina (1981), no Brasil (1985) e Chile (1990), assim como outros eventos que mudaram o ocidente. Sendo assim, esse período regado de grandes mudanças na política e, por consequência, no comportamento das pessoas, marcou a chegada ao que chamamos de terceira onda do feminismo.

Essas feministas “questionavam o sentido de mulher levantado nos discursos da onda feminista que lhes precedeu, isto é, uma mulher universal e indiscriminada, resumida essencialmente no seu sexo” (SILVA, 2019, p. 16-17). Assim sendo, essas feministas procuravam questionar as discussões abordadas pelos dois primeiros movimentos, buscando analisar o papel e as funções atribuídas às mulheres na sociedade com enfoque em suas condições sociais, para além da concepção de mulher enquanto uma identidade única e pura, mas sim, “o reconhecimento de diversas identidades femininas, entendendo que as opressões sociais, mesmo que baseadas no gênero, atingem de maneiras diferentes mulheres que se encontram sob diferentes condições” (SILVA, 2019, p.17). Isto posto, evidenciou-se que a ideia de “mulher universal” não conseguia contemplar as variedades de identidades femininas, com divergentes experiências. Em consequência, termos como “sororidade” foram evitados, quando não discutidos, pois passaram a ser considerados excludentes com diversas mulheres existentes. Partindo disso, a ideia de interseccionalidade ganhou força no movimento feminista uma vez que autoras como Angela Davis, em obra de referência ao movimento das mulheres negras, intitulada *Mulheres, raça e classe*, de 1981, “levou para o centro de debate a associação do gênero às categorias de raça e classe, de maneira a fragmentar o discurso da

universalidade do conceito de mulher. E sob esse cenário que o feminismo negro se fortalece e cresce enquanto vertente independente” (SILVA, 2019, p. 18).

Já em outros ambientes, nos anos de 1990, surgia a movimentação punk feminista “cuja ideologia consistia em desafiar o neoliberalismo, assim, defendiam a insurreição ao corporativismo burguês mediante a ideia do “faça você mesmo” (*do it yourself*)” (SILVA, 2019, p. 18). Diante disso, um dos movimentos que mais se destacou foi o movimento “*Riot Grrrl*”, ou seja, “menina rebelde”. O objetivo dessas meninas era mostrar o empoderamento feminino por meio da música, além de outras manifestações artísticas como performance, ou a confecção de zines que tratavam de assuntos como estupro, patriarcado e sexualidade. No Brasil, o movimento *riot grrrl* chegou por volta dos anos 90, com pautas similares com as das feministas da segunda onda, rejeitando, contudo, o tom “moralista” para o qual “se direcionava muitas vezes o discurso das feministas de segunda onda, sobretudo quando o assunto era pornografia e prostituição (SILVA, 2019, p. 20).

[...] as pautas do movimento *riot grrrl* apresentavam certa similaridade com as das feministas de segunda onda, mas sem dúvida rejeitavam um certo tom “moralista” para o qual se direcionava muitas vezes o discurso das feministas de segunda onda, sobretudo quando o assunto era pornografia e prostituição (SILVA, 2019, p. 20).

Tal discurso traz um ponto de vista crítico do discurso anti-pornográfico e moralista das feministas de primeira e segunda onda, sendo que o foco dessa terceira onda seria a crítica contundente “às narrativas prontas de liberação de estereótipos de feminilidade e de vitimização, além da busca pelo desmoronamento de pensamentos indiscutíveis, claros, definidos, no que se refere ao conceito de mulher, características da primeira onda e segunda onda” (SILVA, 2019, p. 22).

Diante do excerto acima, enquanto as feministas de primeira e segunda onda buscavam representar estereótipos de feminilidade, com ideias estabelecidas do que se refere o conceito de mulher, as de terceira onda buscavam a libertação desses conceitos em relação à mulher, levando em conta que não se trata da “mulher” no singular, mas de “mulheres”, estas que são diferentes e possuem experiências diferentes, assim como também escolhas diferentes sobre o que querem ser enquanto donas de seu próprio destino. É, nesse sentido, que “a ‘liberdade de escolha’ de cada mulher foi defendida indiscriminadamente, inclusive na revisão da problemática da pornografia e da prostituição” (SILVA, 2019, p. 22).

Quando se trata da grande revolução que tem sido a internet em relação à comunicação podemos afirmar que, no período atual, está em curso a quarta onda, pois o feminismo também não tardou em mostrar sua força na internet e nos diversos meios que ela percorre. Portanto, esta é caracterizada principalmente pelo uso maciço das plataformas de redes sociais com fim de organização, articulação e propagação da ideia de que a igualdade entre os sexos ainda é uma ilusão (SILVA, 2019, p. 23). Dessa maneira, o grande fluxo no uso dos meios de comunicação, ou seja, a internet foi crucial no surgimento deste novo feminismo, que difere das três ondas que o antecederam por emergir na era digital, correspondendo “ao ressurgimento do interesse no feminismo iniciado por volta 2012 e associado ao uso de plataformas de redes sociais – tais como do *facebook, twitter, instagram, youtube e tumblr*” (SILVA, 2019, p. 24), sendo usadas, por exemplo, para discutir sobre misoginia, sexismo, LGBTfobia e outras formas de desigualdades de gênero. Por efeito desta constatação, enquanto as três ondas procuravam ter como centro dos debates o contexto social e político dos Estados Unidos e países de centro, a quarta onda do feminismo concentra suas demandas em pessoas das regiões periféricas do ocidente, ou seja, em pessoas que nunca antes ou de maneira muito periférica em relação às demais pessoas tiveram seu espaço para se manifestarem e serem ouvidas, de modo que com o advento da internet isto se tornou possível. ·

Tendo em vista a importância das lutas feministas e o fato de a literatura como *mimese* da realidade, conforme postulou o filósofo grego Aristóteles, trazer essas questões como foco nos romances de autoria feminina contemporâneos, essa pesquisa se mostra rentável às discussões de gênero por abordar uma obra que tematiza sobretudo a violência simbólica, refratando, assim, questões cruciais da sociedade atual.

1. O feminismo digital da quarta onda

A quarta onda feminista, marcadamente coletiva, interseccional e digital, tem seu percurso atrelado à grande evolução que a internet propicia para as manifestações contra a violência de gênero, cujo exemplo emblemático é o caso do bordão *Ni una a menos* (nenhuma a menos), que surgiu depois que uma jovem chamada Chiara Páez, de 14 anos, no ano de 2015, na Argentina, foi assassinada pelo namorado de 16 e enterrada no quintal da casa dos avós do rapaz com ajuda de seus pais. O bordão teve grande repercussão, um ano depois, quando a jovem Lucia Perez, de 16 anos, foi drogada, violentada e empalada, morrendo após ser deixada no hospital por dois homens que foram acusados do crime.

Tal crime não chocou apenas a população do país, mas de todo o resto do mundo que acompanhou de longe, principalmente as mulheres. No Brasil, casos como esses não são menos comuns, como é o caso da jovem de 16 anos, no ano de 2016, que foi estuprada por 33 homens armados de fuzis, que filmaram o ato monstruoso e postaram na internet, de modo que atos perversos como estes se tornaram marcador de diversos protestos como a marcha das vadias daquele ano. Com base nisto “Os números da violência contra a mulher no Brasil são estarrecedores, o Brasil ocupa o 5º lugar no ranking mundial de Femicídio, são 4.762 vítimas para cada 100 mil, o equivalente a uma média de 13 mortes por dia” (SILVA, 2019, p. 26). Consequente a isto:

a partir de 2015, o Brasil, através da lei 13.104 alterou o Código Penal, que tipifica o feminicídio como “contra a mulher por razões da condição de sexo feminino” e considerando” que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: I - violência doméstica e familiar; II - menosprezo ou discriminação a condição da mulher” (SILVA, 2015, p. 26).

Partindo da ênfase a esses elementos mencionados acima, o grande foco das feministas contemporâneas tem sido a violência contra a mulher e a desconstrução do relacionamento romântico, pois a maioria dos crimes cometidos contra as mulheres advinha, na maioria das vezes, por parte de namorados ou maridos dessas vítimas. Segundo pontua Silva (2019), os maiores crimes de feminicídios são registrados na América Latina, mesmo se tratando de um lugar que tem mais avanços na criação de legislações que visam combater a violência contra a mulher. Sendo assim, grupos na internet são criados justamente para se debater e conscientizar sobre a gravidade desses problemas. Nessa perspectiva, esses grupos também estão criando, estudando e analisando conceitos que tratam justamente sobre a violência de gênero. Campanhas online que visam encorajar mulheres a falarem sobre violência de gênero sofrida por elas também ganham força, pois “Em 2015, a hashtag #MeuPrimeiroAssedio movimentou a internet no Brasil inteiro e reuniu muitíssimos relatos angustiantes de diversas mulheres que mostram que o primeiro assédio acontece geralmente enquanto elas nem eram adolescentes ainda” (SILVA, 2015, p. 28).

Dessa maneira, por conta de muitos debates de abusos sofridos pelas mulheres, alguns termos se tornaram populares, pois, de acordo com Silva (2019), são palavras que definem abusos psicológicos, morais e intelectuais baseados no gênero, podendo acontecer dentro de um “relacionamento romântico”, ou em outras locais onde a mulher está inserida, como ambiente de trabalho ou universidade. Algumas palavras são, por

exemplo, denominadas como: *gaslighting*; *slut-shaming*; *mansplaining*; *maninterrupting*; *bropropriating*. Outros pontos que são debatidos pelas feministas contemporâneas são os padrões de beleza, mais especificamente a representação da mulher nos canais de comunicação, pois “se em tempos atrás a imposição dos padrões de beleza das mulheres estava nas revistas, filmes, novelas e publicidade de modo geral, hoje essa imposição invadiu todos os espaços e está cada vez mais arraigada no cotidiano” (SILVA, 2019, p. 34). Em partida, as feministas de quarta onda questionam o padrão de beleza representado por uma mulher branca, magra, de olhos claros, cabelos loiros e lisos, pois este padrão de beleza imposto como “ideal” não é a realidade da maioria das mulheres e não tem o intuito de ser, mas sim, que elas, em suas diversidades, possam mostrar a identidade que cada uma possui, seja com seus cabelos crespos, enrolados ou de cor escura. O mesmo vale para a representação de pessoas perfeitas apenas quando são magras, excluindo totalmente pessoas gordas de padrões de beleza. Decorrente a isto, questões do racismo em relação ao padrão de beleza e a discriminação de pessoas gordas são fortemente questionadas e ressignificadas pelas feministas de hoje. Em consequência, reconhecendo que as diversidades humanas são muitíssimo amplas e que suas vivências influenciam seu pensamento de maneira direta, foi também que surgiu o conceito de lugar de fala, livro da autora Djamila Ribeiro, de (2017), que tem como fundamento, por exemplo, que “uma pessoa não precisa ser mulher para falar a favor do feminismo, ao contrário, também um homem pode e deve defender o feminismo, só que com a consciência de que ele fala pertencendo a um lugar específico” (SILVA, 2019, p. 36).

Outra questão que causa muitos debates contrários e a favor e tem sido pauta frequente nos debates das feministas atuais, é o direito ao aborto, que não é novidade necessariamente para o movimento, já que está temática já existe desde a década de 70, auge da segunda onda feminista, mas:

Neste início de século XXI a discussão sobre o direito ao aborto tem sido enfatizado no contexto do debate sobre a efetivação dos direitos humanos da mulher. Direito garantido em diversos pais - sobretudo nos economicamente desenvolvidos - em países periféricos do ocidente, como os da América Latina, a questão do aborto ainda é tabu por conta da forte influência de dogmas religiosos (SILVA, 2019, p. 37).

Em vista disso, quando se fala que “ainda é uma ilusão a igualdades entre os sexos”, estamos tratando também de questões como o aborto, pois, no Brasil, o “aborto voluntário” em que a mulher escolhe interromper a gravidez ainda é crime, nos fazendo

pensar que mesmo em tempos atuais que a mulher possui direitos e liberdades que muitas mulheres de décadas anteriores desconheciam, é evidente o quanto fatores como este e muitos outros, provam que a luta das mulheres por direitos e liberdades, é claro, considerando as condições distintas de cada mulher e suas realidades, infelizmente, está longe de cessar. Desse modo, considerando estes conceitos discutidos acima, o movimento feminista contemporâneo, retoma também muitas pautas discutidas pelos movimentos feministas anteriores, por outro lado, abre espaço também para a discussão de novas pautas e conceitos, tendo em vista que o feminismo contemporâneo tem se caracterizado pela pluralidade em suas reivindicações. Devido a isso, “somam-se às pautas contra a misoginia, pautas contra a transfobia também – embora se saiba que há setores dentro de feminismo claramente transfóbicos” (SILVA, 2019, p. 39).

2. A crítica feminista e o questionamento ao cânone literário excludente

No capítulo intitulado *Literatura de autoria feminina*, a pesquisadora Lúcia Osana Zolin (2019) fundamenta seus estudos partindo de uma análise histórica sobre os estudos da crítica feminista em relação ao resgate de obras de autoria feminina, assim como muitas movimentações que iam tomando espaço no contexto do feminismo, mais especificamente nos anos 70. De acordo com a autora, a crítica feminista tem como principal atitude trazer à tona uma tradição literária feminina que até então vinha sendo ignorada pela história da literatura. Sendo assim, muitos historiadores, levando em conta esse contexto de debates e lutas acerca da mulher e sua condição de silenciamento e opressão marcados por toda uma história feminina, decidem resgatar e ressignificar obras de autoria feminina que foram esquecidas na história, num ato de resistência e historização uma vez que “a ideologia que historicamente vinha regulando o saber sobre a literatura” (ZOLIN, 2019, p. 319). Com base nisto, tais problematizações propostas pela crítica literária consistem justamente na quebra de paradigmas impostos e conceitos instituídos aos saberes na história e na literatura, que correspondem ao essencialismo e universalismo do cânone literário e da historiografia literária em suas “estratégias interpretativas e critérios de valoração herdados e legitimados na cultura patriarcal” (ZOLIN, 2019, p. 319).

Sendo assim, tais estudos buscam fomentar como estes aspectos mencionados acima contribuiriam para a invisibilidade da mulher na história “entendida não só como sujeito da produção literária, mas também da produção crítica e teórica, aponta, como

bem assinala Schmidt, para a territorialização desse sujeito num espaço tradicionalmente entendido como sendo de alçada masculina” (ZOLIN, 2019, p. 319). Um exemplo que nos ajuda analisar esse espaço o qual, durante toda uma história e principalmente na literatura, tem sido representado apenas por vozes masculinas. Trata-se, obviamente, do cânone literário, organização cultural e exemplar de um conjunto de obras primas representativas de determinada tradição cultural que sempre apresentou em sua constituição o homem ocidental, branco, de classe média/alta “regulado por uma ideologia que exclui os escritos das mulheres, das etnias não brancas, das chamadas minorias sexuais, segmentos sociais menos favorecidos” (ZOLIN, 2019, p. 319). Com base nesta perspectiva, “para a mulher inserir-se nesse universo, foram precisos uma ruptura e o anúncio de uma alteridade em relação a essa visão de mundo centrada no logocentrismo” (ZOLIN, 2019. p. 319). No Brasil, quando se trata desse silenciamento e apagamento histórico da mulher na literatura, se vê que é tão semelhante ao que acontece em outros lugares do mundo, pois não muito se passou e a literatura de autoria de feminina não existia efetivamente, ou seja, sendo representativa no cânone literário.

Consequente a isto, a crítica feminista desde seu surgimento nos 70 até atualmente, vem, aos poucos, rompendo esses paradigmas que colocam a mulher em posição de inferioridade e de incapacidade até quando se trata da escrita, sobretudo desmascarar “princípios que tem fundamentado o cânone literário, seus pressupostos ideológicos, seus códigos estéticos e retóricos, tão marcados por preconceitos de cor, de raça/etnia, de classe social e de sexo, para, então, desestabilizá-lo, reconstruí-lo” (ZOLIN, 2019, p. 320). Zolin (2019) pontua que atualmente, no Brasil, este processo de “resgate” a essas obras de autoria feminina vem sendo ampliado, não se restringindo apenas no eixo Rio/São Paulo onde essas obras estão sendo mais exploradas, mas também em outras regiões do Brasil.

Agora, em se tratando da trajetória da literatura feminina, com ênfase na contemporânea, pode-se afirmar que, desde os primeiros indícios de uma trajetória de escrita feminina no Brasil em meados do século XIX, vozes femininas, assim como as vozes das minorias étnicas e sexuais, permaneceram por muito tempo hibernadas em seu próprio mundo, sem que fossem ouvidas no âmbito social e literário; contudo, “o final do século XX assistiu a uma reviravolta nesses domínios: o reconhecimento institucional da existência da literatura escrita por mulheres como objeto legítimo de pesquisa” (ZOLIN, 2019, p. 327). Desse modo, Zolin (2019) enfatiza que o pensamento feminista

ainda continua influenciando, nessas primeiras décadas do século XXI, o conteúdo literário produzido por mulheres, com temáticas memorialísticas, autobiográficas, com foco no universo doméstico feminino e no eu. Tais temas que foram enraizados na história da literatura de autoria feminina pelas hierarquizações de gênero, aos poucos vão abrindo espaço para outros temas que não estão relacionados às mulheres, mas em questões da humanidade em si, pois:

É como se a mulher escritora já se sentisse à vontade para falar de outras coisas. Isso por, talvez, ver minimizada, com o declínio de patriarcado, a opressão que tradicionalmente incidia sobre o seu sexo. E, sendo assim, ao representar, se auto representa, como recorrente costuma acontecer com escritores/as de outros grupos sociais, construindo mulheres cujas identidades passeiam em seu imaginário. No lugar da memória da opressão feminina, engendrada pelo pensamento patriarcal, a memória da “descolonização” que o feminismo conferiu à mulher e as relações entre os sexos nas últimas décadas (ZOLIN, 2019, p.328).

Dessa maneira, como pontua Zolin (2019), as escritoras contemporâneas ao invés de apenas focarem na opressão, no silenciamento e na objetificação que a tradição patriarcal lhes concedeu durante anos, renascem para um novo trajeto marcado pela autonomia e a ressignificação, nos permitindo dizer que a ficção feminina, nessas primeiras décadas do século XXI, as representações de mulheres assim de outros grupos anteriormente marginalizados “foram positivamente afetados pelos feminismos e outros movimentos sociais afins, como os gays, lésbicos e *queers* (ZOLIN, 2019, p. 328).

Com efeito, em *Gênero*, Consuelo de Campos (1992) explica que o engajamento dos estudos de obras literárias de autoria feminina, levando em conta a categoria de gênero, tem trazido “desde os anos iniciais da crítica feminista, alguns abalos à tradição ocidental” (CAMPOS, 1992, p. 115), justamente pelo fato de que os estudos sobre o viés do gênero têm efetuado o resgate de obras literárias femininas que estiveram no limbo e no silenciamento durante décadas, propiciando fecundas reflexões acerca dos estereótipos femininos construídos por obras primas do cânone ocidental sejam como “mulheres anjos” e “mulheres monstros”, a partir de um único ponto de vista, no caso o do homem branco, heterossexual e de classe média/alta.

Por isso, com a desnaturalização e desideologização de anos de uma história opressiva e invisível à qual estavam sujeitas as mulheres, é reivindicada pela crítica feminista a desuniversalização também do ponto de vista masculino em literatura “através da compreensão de que escritoras produzem uma literatura toda sua, obscurecida –em sua

coerência artística e temática e, sobretudo, em sua importância artística – pelo predomínio dos valores patriarcais na cultura” (CAMPOS, 1992, p. 116).

Não obstante a isto, a crítica feminista, além de analisar o processo de estabelecimento do cânone literário em relação ao desprezo pela contribuição feminina, ataca também a exclusão de determinadas escritoras do cânon e a inclusão de poucas delas, pois a predominância masculina ocasionaria na propagação de uma ideologia sexista que legitima o papel tradicional da mulher, ou seja, de invisibilidade e silenciamento. Ademais, a cultura ocidental do cânone abalada pelas repercussões e questionamentos advindos de uma análise histórica sobre o papel da mulher na sociedade e na literatura pela crítica feminista, vem sendo questionado também sobre a literatura de autoria feminina ao que diz respeito à camuflagem de escritoras por fatores étnicos, de classe social e de orientação sexual. Desse modo, ao ter como foco a diversidade, buscase um confronto com a tradição literária feminina branca e de classe média alta, buscando não apenas lutar contra a dominação masculina, como também contra a exclusão de mulheres oriundas de outros segmentos, considerando suas diferenças étnicas, de classe e orientação sexual, o que representa um duplo desafio para a crítica feminista atual.

A autora Martha Batalha, de *A vida invisível de Eurídice Gusmão*, romance contemporâneo que será analisado nas páginas seguintes, é natural de Recife, Pernambuco, mas cresceu na Tijuca, Rio de Janeiro. É formada em jornalismo e tem mestrado pela PUC no Rio. Trabalhou como repórter e criou a editora Desiderata. Em 2008, mudou para Nova York, onde terminou o mestrado na *Publishing da New York University* e atuou no mercado editorial, deixando de atuar nesta área para se dedicar a vida de escritora, período que escreveu seu então primeiro romance *A vida invisível de Eurídice Gusmão*, no ano de 2016, e como feito raro para um livro de estreia, o romance teve os direitos vendidos para o cinema e para mais de dez editoras estrangeiras.

Em *A vida invisível de Eurídice Gusmão*, o espaço remonta a meados do século XX em que a maioria das mulheres eram condicionadas exclusivamente à vida do lar, sendo criadas para serem boas moças e posteriormente boas esposas e mães. É, neste cenário, que a nossa personagem principal está imersa, bem como também as outras personagens femininas presentes no romance que estão também inseridas nessa condição de opressão, como sua irmã Guida e sua mãe Ana.

Partindo disso, o romance conta a história de Eurídice, filha de imigrantes portugueses, que vive com os pais e a irmã Guida na região de Santa Teresa, no Rio de

Janeiro, onde a família tem uma quitanda. Eurídice, desde menina, sempre soube que a vida que os pais queriam para ela, divergia do que sempre quis para si mesma. No entanto, com o desaparecimento da irmã Guida, ela passa a ser a única filha considerada “exemplar”. Por isso, temendo trazer desgosto aos pais, a moça passa a se condicionar ainda mais a uma vida à qual não queria. Casa-se com Antenor, homem “correto” e funcionário exemplar do Banco do Brasil e com ele tem dois filhos. Durante a vida de casada, a personagem feminina se encontra constantemente em conflito pela vida monótona do lar, sempre inventando projetos que dão vazão à sua inteligência e capacidade de ser mais que a Eurídice que cuida da casa, do marido e dos filhos. Por outro lado, este despertar de Eurídice de sua condição restrita enquanto mulher acarreta uma série de opressões e silenciamentos sofridos pela personagem, mais especificamente por parte de seu marido, como continuidade à opressão sofrida desde a infância pelos pais.

3. Eurídice: “A mulher que poderia ter sido”

A análise do romance, a partir dos aportes teóricos da crítica feminista, desvela que a protagonista Eurídice é tolhida em sua intelectualidade desde a adolescência, quando descobriu que queria ser flautista e isto se tornou o seu maior objetivo, pois sabia que essa era sua vocação e era boa no que fazia, como se pode observar nesta passagem do romance:

A flauta foi o primeiro amor de Eurídice. Ela chegava da rua fazia seu dever com erros e se punha de costas muito eretas de frente para as partituras. Quando anunciaram a formação de um coral na escola, Eurídice sugeriu acompanhar os alunos com a flauta, e depois que o diretor viu a moça tocar d. Josefa nem teve tempo de dizer não (BATALHA, 2016, p. 61).

Como se nota na passagem acima, Eurídice depois que se apresenta no coral da escola não tem só a afirmação de si mesma que sua vocação era mesmo a flauta, mas também daqueles que estavam à sua volta ouvindo-a lindamente tocar. No entanto, os pais de Eurídice, assim como muitos da época, acreditavam que quaisquer tipos de atividades que não visassem o preparo das filhas para um bom casamento, ou que fugissem a este objetivo, não eram relevantes. No caso dos pais de Eurídice, a flauta era apenas um meio de aumentar as prendas da moça para que ela arranjasse um bom casamento ou para que fosse tocada em um momento de lazer com a família. Sendo assim:

Os dias seguintes foram de embates inéditos. Metade de Eurídice achava que os pais tinham razão, a outra metade achava que tinham perdido a razão, ao

descartar um convite de Villa-Lobos. A parte de Eurídice Que Não Queria Que Eurídice Fosse Eurídice reforçava os argumentos dos pais (BATALHA, 2016, p. 61).

Foi nessa época que a protagonista começou a desenvolver conflitos consigo mesma, os quais, posteriormente, com o desenrolar de sua trajetória, tornam-se constantes e gritantes na vida desta mulher. Pois havia uma Eurídice que queria ser uma filha exemplar e que, para isso, aceitava a vontade dos pais sem questionar, mas também havia a parte de Eurídice que queria se deixar levar pelos sonhos e vontades de uma mulher que toma as rédeas da própria vida e se lança sem medo em busca de se seus objetivos, como o de ser uma grande flautista:

Eurídice brigou mais com os pais naqueles dias do que em todo o resto de sua vida. Gritou com eles de uma forma que nem sabia ser capaz. Como ela queria aquilo! Quando tocava podia acertar todas as notas, podia fazer a melodia perfeita. E por que a vida não podia ser assim assim? Por que não podia fazer o que queria, por que não podia dizer tudo o que pensava, por que não podia tocar até exaurir seus dedos e cansar seus lábios, até não ter o que pensar em nada? Quando tocava existiam apenas ela e a flauta, e aquele era um mundo perfeito, por ser um mundo pequeno (BATALHA, 2016, p. 62).

Assim como Eurídice, muitas mulheres da época procuravam, de alguma forma, mudar o destino ao qual eram direcionadas e se questionavam o tempo todo acerca de sua condição de silêncio e obediência, querendo gritar para serem ouvidas, seja pelo grito pulsante que saia de sua boca, ou o grito abafado à medida que escrevia. Pois o silêncio “era ao mesmo tempo disciplina do mundo, das famílias e dos corpos, regra política social, familiar – as paredes da casa abafam os gritos das mulheres e das crianças agredidas –, pessoal” (PERROT, 2005, p. 10). Devido a esse silenciamento imposto ao feminino por séculos, a protagonista acaba tendo suas vontades e sonhos ainda mais oprimidos e subjugados pelos pais, quando sua irmã mais velha Guida foge de casa, sem que ninguém tenha notícias dela, impondo, assim, à Eurídice o papel filha exemplar que jamais daria desgosto a eles:

Ver os pais tão vulneráveis fez Eurídice querer protegê-los. Achou que tinha que dar alegrias dobradas aos dois. Prometeu que nunca mais iria brigar com eles, como fez durante os dias rebeldes de flauta. Nunca nunquinha ia fazer algo que lhes trouxesse desgosto. Ela ia ser a melhor filha de todas, a menina exemplar, mesmo que essa menina exemplar estivesse em profunda sintonia com A Parte de Eurídice Que Não Queria Que Eurídice Fosse Eurídice (BATALHA, 2016, p. 72).

Não muito tempo depois, Eurídice acaba se casando com Antenor e construindo uma família com seus dois filhos: Cecília e Afonso. Contudo, não demorou muito para que Eurídice se encontrasse fixa em seus pensamentos de que aquela vida não era exatamente a que ela sonhava e que seria cada vez difícil não ser ela mesma, já que “Antenor saía para o trabalho, os filhos saíam para a escola e Eurídice ficava em casa, moendo carne e remoendo os pensamentos estéreis que faziam de sua uma vida infeliz.” (BATALHA, 2016, p. 12). Perguntava-se constantemente o que faria quando todas as obrigações domésticas já tivessem sido feitas e que diferente do marido não tinha um emprego para tomar grande parte de seu tempo: “Porque Eurídice vejam vocês, era uma mulher brilhante. Se lhe dessem cálculos elaborados ela projetaria pontes. Se lhe dessem um laboratório ela inventaria vacinas. Se lhe dessem páginas brancas ela escreveria clássicos (BATALHA, 2016, p. 12). Sendo assim, no objetivo de dar vazão a sua inteligência e criatividade, começou a inventar projetos na busca por objetivos que estavam além da vida com o marido e os filhos, sentidos que ela buscava para si mesma, pois a menina corajosa e obstinada que sonhava em ser flautista ainda permanecia muito viva dentro dela:

Eurídice continuou com seu projeto Inventava bolos, testava sopas e criava molhos, escrevendo os passos de cada receita nas folhas de seu caderno. Era seu diário aquele. O relato do que fez para suportar os anos de exílio doméstico, para tornar menos opressoras as paredes daquela casa. Alguns meses depois as letras inclinadas de Eurídice tinham preenchido todas as páginas do caderno negro, e ela achou que devia mostrar o material ao marido (BATALHA, 2016, p.30).

Entretanto, quando toda empolgada mostra para o marido o livro de receitas que havia escrito e pergunta a ele se o livro poderia ser publicado, a resposta que Eurídice recebe é muito reveladora de alguém que não dá a mínima para as páginas escritas por ela com tanto talento e propósito, muito menos para o que uma mulher tem a dizer:

Antenor encontrou ali uma desculpa para deixar o prato de lado. Deu um arrote discreto e folheou o caderno de notas, Eurídice esperou imóvel, ouvindo o farfalhar das folhas. Até o marido gargalhar. “Deixe de besteiras, mulher. Quem compraria um livro feito por uma dona de casa?” Aquela gargalhada entrou por um ouvido de Eurídice. E nunca saiu pelo outro. Ela baixou a cabeça, ocupou as mãos com os babados do avental e tentou se explicar. Disse que cozinhava há anos, e que os pratos pareciam bons. Mas Antenor não estava ali para conversa mole. Ele só dizia o que considerava importante (BATALHA, 2016, p. 32).

Consequentemente, é evidente a opressão e silenciamento sofrido pela protagonista do romance, de modo que essas opressões sofridas por ela vão se acumulando ao longo da história de maneiras diferentes, mas com o mesmo intuito: torná-la invisível. Justamente, “no que se refere às mulheres, esta vontade foi por muito tempo inexistente. Escrever as histórias das mulheres, supõe que elas sejam levadas a sério, que se de a relação de sexos um peso, ainda que relativo, nos acontecimentos e na evolução da sociedade. O que não era o caso” (PERROT, 2005, p.14).

Logo, com base no fragmento acima, a afirmação à ênfase de Antenor de "ninguém compraria um livro feito por uma dona de casa", sobretudo uma mulher, coloca em xeque a questão da desvalorização da escrita de autoria feminina e da história das mulheres. Consequente a isto, Eurídice, depois deste acontecimento desalentador, não se dá por vencida e decide investir em um novo projeto que, em um primeiro passo, envolveria uma máquina de costura e depois com os empenhos de Eurídice, transformar-se-ia em um ateliê dentro de sua própria casa, ou seja, um pequeno mundo em que ela poderia se sentir livre para criar e desenvolver seus tantos talentos. Em contrapartida, com o seu envolvimento profundo no trabalho, a vida doméstica acaba se tornando alheia e a ausência de Eurídice é cada vez mais frequente, o que, por consequência, começa a incomodar o marido, pois Antenor prefere Eurídice alienada à vida doméstica, do que ocupada com coisas que não dizem respeito a cuidar da casa e do preparo de seu prato preferido no jantar depois do trabalho:

Eu preciso de uma mulher dedicada ao lar. É sua responsabilidade me dar paz de espírito pra eu sair e trazer o salário pra casa. Você tem ideia de como é complicado trabalhar na área de financiamentos? Não, você nunca fala sobre seu trabalho. Não falo porque você não ia entender. Não me olhe assim, Antenor, eu sou uma boa esposa. Uma boa esposa não arranja projetos paralelos. Uma boa esposa só tem olhos para o marido e os filhos. Eu tenho que ter tranquilidade para trabalhar, você tem que cuidar das crianças (BATALHA, 2016, p.53, grifos da autora).

Dessa maneira, a personagem vai, constantemente, sendo reprimida em seu desenvolvimento, tanto intelectual quanto profissional, pelas opressões por parte do marido que não a incentivava e mesmo a reprimia, de maneira que a personagem vive em constante conflito consigo mesma. Tais enfrentamentos – que a atormentam desde sua adolescência cheia de sonhos e desejos interrompidos e da promessa que faz aos pais de ser a filha exemplar, bem como as obrigações depois de casada, principalmente de ser a esposa dos “sonhos” de Antenor – acaba por levá-la a uma grande crise existencial, o que

demonstra a opressão que, naquela década de 40 em meados do século XX, a que eram submetidas as mulheres: “Eurídice não usou as mãos para proclamar a independência, mas para cobrir o rosto cabisbaixo. Ela sabia que o marido tinha razão, dentro de tudo aquilo que parecia razoável, e de acordo com a pessoa razoável que prometeu ser após a fuga de Guida” (BATALHA, 2016, p. 74).

Em vista disso, podemos relacionar esse embate do qual vive a personagem feminina Eurídice com a grande batalha contra o “anjo do lar”, discutido por Virginia Woolf no ensaio *Profissão para mulheres*⁶⁵ (1931). Para a escritora britânica o “fantasma” que deseja manipular e convencer de que nós mulheres nascemos para sermos puras e agradáveis, as figuras femininas perfeitas prontas a se sacrificar em prol da vida invisível do lar e das necessidades dos outros e “seu feitio era nunca ter opinião ou vontade própria, e preferia sempre concordar com as opiniões e vontades dos outros” (WOOLF, 1931, p. 12). Dessa maneira, percebe-se que o “anjo do lar”, referido por Virgínia, nada mais é que a sombra da figura feminina presa e enraizada aos valores do sistema patriarcal, o estereótipo da mulher enquanto ser humano pertencente exclusivamente à vida do lar, tão problematizado pelas feministas da primeira onda. Sendo assim, tratando-se de Eurídice, a personagem estava sempre transitando entre ser a moça que os pais e o marido esperavam que ela fosse, a figura “o anjo do lar”, com a mulher que desejava jogar tudo para o alto e viver da forma que quisesse. Isso fica evidente em passagens como essa:

O que Eurídice realmente queria era viajar o mundo tocando sua flauta. Queria fazer faculdade de engenharia e manter-se fiel aos números. Queria transformar a quitanda dos pais num armazém de secos e molhados numa empresa distribuidora de grãos, e a empresa num conglomerado. Mas ela não sabia o que queria tanto. (BATALHA, 2016, p.82).

De forma persistente e resiliente, Eurídice ainda busca novos projetos, escolhendo agora se dedicar a vida da escrita, ao decidir comprar uma máquina de escrever, pois essa mulher não parava e nem pretendia parar. Com efeito, nesses intervalos de tempo, Eurídice se encontrava a planejar mais algum novo projeto: “colocou sobre a mesa a máquina de escrever Olivetti e ficou procurando as letras pelo resto da tarde. *Tec tec tec era um barulho bom de se ouvir*, Das dores pensou. Enquanto o barulho existia, ninguém na casa estaria olhando para a estante de livros” (BATALHA, 2016, p.

⁶⁵ Ensaio lido pela autora, em 1931, na *Sociedade Nacional de Auxílio às Mulheres* e publicado, posteriormente, na revista *A morte da mariposa*, em 1942.

163, grifos da autora). E, seguiram-se assim manhãs, tardes e noites e Eurídice a escrever, a ponto dos sons da máquina se tornarem comuns dentro da casa dos Gusmão Campelo. No entanto, ninguém ousava perguntar sobre o que ela escrevia, porque na verdade não importava para nenhum deles:

Foi numa noite de outubro, quando os escritos de Eurídice já estavam bastante avançados, que ela soltou entre uma e outra garfada a informação que satisfez a curiosidade da família. “Estou escrevendo um livro. É sobre a história da invisibilidade.” O jantar seguiu em silêncio. Ninguém se importou em saber mais sobre o livro, se por acaso ela queria ver a obra publicada, se era uma história de amor ou de aventura, e quem era ela para começar a escrever assim. Havia a convicção de que Eurídice só podia ser levada a sério quando dizia que o jantar estava na mesa, o que era hora de acordar para a escola. Seus projetos estavam confinados ao universo daquela casa. (BATALHA, 2016, p. 165).

A invisibilidade feminina, mais especificamente da escrita de autoria feminina desta passagem do romance, faz-nos refletir, mais uma vez, acerca da condição feminina e remontar a um cenário de opressão e silenciamento na história das mulheres. Pois, como se pode notar enfatizado no fragmento acima, no decorrer dos séculos, as mulheres eram importantes quando diziam frases como “o jantar estava na mesa”, perfeitas em sua submissão e obediência a um sistema patriarcal que as via como meras criaturas para servir e assentir ao que lhes fosse dirigido, sem questionar sobre o seu verdadeiro papel na sociedade. Além disso, quando as mulheres escreviam não apenas tinham que lidar com a desvalorização e a invisibilidade de seu trabalho, como acontece com a protagonista Eurídice, mas também combater convenções e pensamentos arraigados em si mesmas de um sistema masculino dominante que as silencia e as oprime pelo que pensam e escrevem.

Embora nos tempos de hoje as mulheres possam escrever com menos temor ou julgamento e mais desvinculadas das escritas femininas marcadas pela tradição patriarcal de épocas passadas, Woolf pontua, já no século XX, que “ainda vai levar muito tempo possa se sentar e escrever um livro sem encontrar com um fantasma que precise matar, uma rocha que precise enfrentar” (WOOLF, 1931, p. 17). Esse fato se dá justamente por uma sociedade profundamente enraizada historicamente a um sistema que insiste em privilegiar homens, sendo eles especificamente brancos, heterossexuais e pertencentes a uma classe privilegiada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primeiros passos do movimento feminista, buscou-se a emancipação feminina e os direitos das mulheres que, por muito tempo, foram-lhes negados por questões ainda mais óbvias, como, entre outras: “as mulheres não eram importantes” e “para que falar sobre mulheres?”. Logo, por conta de tais indagações e questionamentos, as mulheres foram ficando submersas e aprisionadas em um mundo só seu, condicionadas, na maioria das vezes, à vida invisível limitada às paredes da casa, sendo tomadas constantemente pela sombra do “anjo do lar”, que insistia em aparecer para lembrá-las que uma vida silenciosa e invisível é sempre mais segura e agradável para as mulheres do que se meter em assuntos que só dizem respeito aos homens, pois uma mulher “não deve meter o dedo onde não é chamada”, frases comumente ouvidas por elas e que, por muito tempo, fizeram-nas acreditar que deveriam ser assim.

Partindo dessas explanações, pode-se concluir com a análise do romance contemporâneo de autoria feminina *A vida invisível de Eurídice Gusmão*, que a autora Martha Batalha busca resgatar, por meio da voz da personagem Eurídice, a vida infeliz e apagada de muitas mulheres que viveram no século XX. De modo, é evidenciado no romance o modo como a personagem, em tentativas de autorresgate da condição em que está inserida, vai se ressignificando e se reinventando com a elaboração de projetos que tragam um significado para si mesma. De fato, a sua busca é por uma garantia de que sua vida não se limite às dependências do lar, incluindo marido e filhos, mas que possa encontrar o seu lugar no mundo como uma mulher que tem sonhos, vontades individuais e objetivos para si própria.

Nesse sentido, é relevante considerar que, por muito tempo, foi-se ensinado às mulheres que seu único objetivo era encontrar um bom marido e construir uma família, mas se esqueceram que, quando essas mulheres descobrissem o quanto são boas com os números ou as palavras e, conseqüentemente, poderiam encontrar seu “lugar ao sol”, não seria mais possível aprisioná-las.

REFERÊNCIAS

BATALHA, M. **A vida invisível de Eurídice Gusmão**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CAMPOS, M. C. C. Gênero. In: JOBIM, J. L. (org). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSP, 2005.

SILVA, J. M. **Feminismo da atualidade**: a formação da quarta onda. Recife: Independently Published, 2019.

WOOLF, Virginia. **Profissão para mulheres**, 1931. Disponível em: <https://democraciadireitoegenero.files.wordpress.com/2016/07/woolf-profissc3b5es-para-mulheres.pdf>, acesso 15 ago. 2021.

ZOLIN, L. O. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (orgs.). **Teoria Literária**: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 4. ed. Maringá: Eduem, 2019.

DADOS BIOGRÁFICOS DOS AUTORES

Adriana Salet Loss

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pós-doutoramento pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim, no curso de Pedagogia e nos Programas de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Mestrado Profissional em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU) e líder do Grupo de Pesquisa Educação Emocional (GRUPEE).

Contato: adriloss@uffs.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1778568493109521>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5576-0929>

Aline Garcia da Silva

Graduanda do curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão.

Contato: alinegar2607@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9271547039607767>

Ana Cristina Hammel

Doutora em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Laranjeiras. Membro do Grupo Educação Popular na Universidade (GRUPEPU) e do Núcleo de Estudos Agrários, Urbanos e Sociais (NIPEAS/UFS).

Contato: ana.hammel@uffs.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1902013686022606>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2236-8848>

Ana Paula Modesto

Mestranda em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. Especialista em Gestão em Saúde pela FIOCRUZ (2008). Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (2006). Assistente Social na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU).

Contato: apmodesto7@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2164361140033879>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9601-0294>

Ana Paula Viana Caetano

Doutora em Ciências da Educação. Professora Associada do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Investigadora Integrada da UIDEF – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação. Pertence ao Grupo de Currículo, Formação de Professores e Tecnologia do IE-Ulissboa. Participa do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU), do Grupo de Pesquisa Educação Emocional (GRUPEE).

Contato: acaetano@campus.ul.pt

Currículo Vitae: <https://www.cienciavitae.pt/pt/0E13-A672-5D4E>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2481-5215>

Andreia Nakamura Bondezan

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Associada na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - Campus Campo Mourão/PR, no Curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) e no Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGSCF). Membro do Grupo de pesquisa Educação, Diversidade e Inclusão no Contexto de Fronteira (Unioeste) - Campus de Foz do Iguaçu/PR) e do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade - GRUPEPU (UFFS, Chapecó/SC).

Contato: andreia.bondezan@unespar.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9661846112727279>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3196-5940>

Claudia Gallert

Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Campus de Foz do Iguaçu. Pedagoga no IFPR-Cascavel. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva do IFPR (GEPEEIN/IFPR) e do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU).

Contato: claudia.gallert@ifpr.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8816033513440123>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0071-6503>

Claudia Priori

Professora Associada do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - Campus de Curitiba II/FAP. Doutora em História (UFPR). Docente no Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo, da Unespar - Campus de Curitiba II/FAP e no Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPG-HP) da Unespar - Campus de Campo Mourão. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq), da Unespar - Campus de Campo Mourão. Membro do Grupo de Pesquisa em Arte, Cultura e Subjetividades (GPACS), da Unespar - Campus de Curitiba II/FAP.

Contato: claudia.priori@unespar.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1391884709498230>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4446-5016>

Clodis Boscarioli

Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo. Professor Associado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Campus Cascavel/PR, no Curso de Ciência da Computação e nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Computação (PPGComp) e em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECM). Líder do Grupo de pesquisa Tecnologia, Inovação e Ensino (GTIE), e membro do Grupo de pesquisa em Inteligência Aplicada (GIA) (Unioeste - Campus de Cascavel);

Contato: boscarioli@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2844207318576160>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7110-2026>

Denise Rosana da Silva Moraes

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Campus de Foz do Iguaçu, atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado e Doutorado Acadêmico Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educativas, Avaliação, Mídias e Formação de Professores (PAMFOR), da Unioeste.

Contato: denisepedagoga@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6545283027670184>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2991-0214>

Eliane Pinto de Góes

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente de Enfermagem e vice coordenadora do Curso de Enfermagem na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Campus de Cascavel; Integrante do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU); Líder do grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Inclusão no Contexto de Fronteira (Unioeste).

Contato: eliane.goes@unioeste.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1809592930661784>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4705-2647>

Fabiane Freire França

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Associada na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - Campus Campo Mourão/PR, no Curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná (PPGSeD/Unespar) e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq). Está como diretora de Direitos Humanos da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos da Unespar e como vice-diretora da Editora Fecilcam.

Contato: fabiane.freire@unespar.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8009677334152001>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9781-9773>

Gicelle Galvan Machineski

Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente de Enfermagem e Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Biociências e Saúde na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) – Campus de Cascavel. Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas de Sociais e do Grupo de Pesquisa em Enfermagem Materno Infantil.

Contato: gmachineski@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7267047092491530>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8084-921X>

Henrique França Duara

Estudante do décimo período de Psicologia - Universidade de Passo Fundo. Bolsista e extensionista do projeto PertenSer do Setor de Atenção aos Estudantes - SAES da UPF.

Contato: henriqueduara@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5827553181648522>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1015-1414>

Ivete Goinski Pellizzetti

Psicóloga. Especialista em Neuropsicologia (FAG), Universidade Paranaense (UNIPAR).

Contato: ivete.psi@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2013544758271780>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4357-4587>

Jane Peruzo Iacono

Doutora em Letras (UFBA). Docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Integrante do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Básica e Ensino Superior: Pessoa com Deficiência/Necessidades Educacionais Especiais (GEPEBES).

Contato: janeperuzo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0508456648541332>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3285-2411>

Janete Stoffel

Doutora em Desenvolvimento Regional (UNISC). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul. Membro do GPDR/UFFS.

Contato: janete.stoffel@uffs.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0295141932267126>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0689-0414>

Jean Pablo Guimarães Rossi

Psicólogo. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Mestre em Sociedade e Desenvolvimento pela Unespar/Campo Mourão. Professor da Unespar – Campus de Campo Mourão. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX/CNPq) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq).

Contato: psijeanpablo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8403751902893496>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5263-7703>

Karina Feltraco da Silva

Mestranda do PPG Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu. Coordenadora pedagógica da rede municipal de Foz do Iguaçu, na Escola do Campo Brigadeiro Antônio Sampaio.

Contato: kahhfeltraco@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3252485057309764>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3395-8114>

Liane Sbardelotto

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Pedagoga do Instituto Federal Catarinense - Campus Concórdia.

Contato: liane.sbardelotto@ifc.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9643864084217028>

Lísia Regina Ferreira

Doutora em Psicologia da Educação, pela PUC-SP. Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Contato: lisia.ferreira@uffs.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1858947621877108>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1028-8397>

Luciane Cristina da Silva

Doutoranda do PPG Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu. Pedagoga da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, atuando no Proeduse do Centro de Socioeducação de Foz do Iguaçu.

Contato: luciane_crisil@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6168231813706604>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0702-2256>

Luis Claudio Krajevski

Doutor em Desenvolvimento Regional (FURB). Professor do Departamento de Economia da Universidade Federal do Paraná. Membro do GPDR/UFS e NPDR/FURB.

Contato: luisck@ufpr.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5365115025558562>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5003-9665>

Márcia Franciele Spies

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Toledo. Técnica Esportiva na Secretaria de Esporte e Lazer do Município de Toledo. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Movimento (GEPEM) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR.

Contato: marciaedufi@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4777752174178940>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9948-1817>

Marcos Lübeck

Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Professor Adjunto na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Campus de Foz do Iguaçu/PR, no Curso em Licenciatura em Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Pertence ao grupo de pesquisa em Matemática e Educação Matemática (Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu).

Contato: marcos.lubeck@unioeste.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7883791454233628>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6787-7083>

Maria Geralda Oliver Rosa

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade de Lisboa/Instituto de Educação (Sanduíche). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Campus Vila Velha, no Curso de Licenciatura em Química e Licenciatura em Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas de Formação Docente na concepção freiriana (PFD).

Contato: mrosa@ifes.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5799501529867409>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7267-4168>

Marisela Garcia Hernandez

Doutora em Desenvolvimento Econômico (UNICAMP). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul. Membro do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Regional (GPDR/UFFS) e do Grupo de Pesquisa em Educação Popular na Universidade (GRUPEPU/UFFS).

Contato: marisela.hernandez@uffs.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1613264782521183>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7178-7259>

Marlete dos Anjos Silva Schaffrath

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná com estágio Sandwich no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina. É professora Adjunta do Campus Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR.

Contato: marlete.schaffrath@unespar.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9029294805841656>

Regiane Cristina Tonatto

Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Campus de Foz do Iguaçu-PR. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Membro do Comitê Executivo pela Equidade de Gênero e Diversidade da UNILA e do Grupo de Pesquisa em Políticas Educativas, Avaliação, Mídias e Formação de Professores (PAMFOR), da UNIOESTE.

Contato: regiane.tonatto@unila.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3565244234835424>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5728-5284>

Sheila Marques Duarte Bassoli

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialista em Libras - Língua Brasileira de Sinais, no Instituto Tecnológico e Educacional de Curitiba. Tradutora Interprete de Libras da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU) e membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva-GEPEI.

Contato: sheila.bassoli@uffs.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6114861260528871>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3549-4528>

Silvana Ribeiro

Mestra em Ciências Humanas – UFFS. Assistente Social integrante da equipe multiprofissional do Setor de Atenção aos Estudantes (SAES) da Universidade de Passo Fundo. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU) – UFFS.

Contato: silvanaribeiro@upf.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8136455767380115>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5702-7701>

Silvia Lethicia Frandolozo

Mestranda em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. Especialista em Abordagens Sócio-jurídicas da Família pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2009). Graduada em Serviço Social pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Erechim. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU).

Contato: silvialethicia@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1792002690635082>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2105-6436>

Solange Toderro Von Onçay

Doutora em Antropologia Social pela Universidad Nacional da Misiones (UNAM/AR), Doutoranda em Ciências Sociais (UFRRJ). Docente na UFFS - Campus Erechim. Membro do Grupo Educação Popular na Universidade (GRUPEPU) e do Núcleo de Estudos Agrários, Urbanos e Sociais (NIPEAS/UFFS).

Contato: solange.oncay@uffs.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3970224004667361>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6002-148>

Vanderlize Simone Dalgalo

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel. Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ Campus de Marechal Cândido do Rondon, nos Curso de Direito e Ciências Contábeis, Docente de Atendimento Educacional Especializado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Toledo. Membro do Programa de Educação Especial. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU).

Contato: vanderlize.dalgalo@unioeste.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2110744491359963>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4363-4359>

Vanessa Lucena Camargo de Almeida Klaus

Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática, linha de pesquisa em Educação Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Professora Adjunta na Unioeste - Campus Foz de Iguaçu/PR, no Curso de Licenciatura em Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Pertence aos grupos de pesquisa: Matemática e Educação Matemática, e Educação, Diversidade e Inclusão no Contexto de Fronteira (Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu); Tecnologia,

Inovação e Ensino - GTIE (Unioeste - Campus de Cascavel); Educação Popular na Universidade (GRUPEPU - UFFS).

Contato: vanessa.almeida3@unioeste.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4002703346200955>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8457-2871>

Wilma dos Santos Coqueiro

É doutora em Letras/Estudos Literários (UEM). Docente adjunta do colegiado de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da UNESPAR/campus de Campo Mourão. Integra como pesquisadora o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura – GEPEDIC, da UNESPAR. Autora dos livros: *De mulheres e casas: o espaço romanesco e patriarcal em Rachel de Queiroz* e *Poéticas do deslocamento: o Bildungsroman de autoria feminina contemporânea*, ambos de 2021. Possui pesquisas científicas publicadas sobre literatura brasileira e portuguesa contemporâneas, literatura de autoria feminina, literatura afro-brasileira e literatura e ensino.

Contato: wilma.coqueiro@ies.unespar.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0153461918591041>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6271-4744>