

# Refletindo sobre educação

Impactos da BNCC e temas atuais

Organizadores

Márcio Mucedula Aguiar  
Kátiuscia Moreno Galhera  
André Luiz Faisting

**Refletindo sobre educação:  
impactos da BNCC e temas atuais**



**Márcio Mucedula Aguiar  
Kátiuscia Moreno Galhera  
André Luiz Faisting  
(Organizadores)**

**Refletindo sobre educação:  
impactos da BNCC e temas atuais**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Márcio Mucedula Aguiar; Kátiuscia Moreno Galhera; André Luiz Faisting [Orgs.]**

**Refletindo sobre educação: impactos da BNCC e temas atuais.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 227p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0113-9 [Impresso]  
978-65-265-0114-6 [Digital]**

1. Reflexões. 2. Impactos. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Atualidade. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Revisão:** Zaira Mahmud

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
Márcio Mucedula Aguiar Katuscia Moreno Galhera André Luiz Faisting	
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>11</b>
<b>A BNCC em questão: críticas básicas à base</b>	
Valter Roberto Silvério Vitória Marinho Wermelinger	
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>41</b>
<b>A BNCC como estratégia para a gestão escolar democrática</b>	
Andréia Nunes Militão	
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>69</b>
<b>Os limites do conceito de competência e implicações para o Ensino Médio Técnico da nova Base Nacional Comum Curricular: significados e desdobramentos</b>	
Emanuelly Medeiros Bezerra	
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>89</b>
<b>Reflexões sobre a concepção das estudantes do Curso de Pedagogia acerca do Projeto de Vida em Vila Bela da Santíssima Trindade</b>	
Simonia Souza do Nascimento Paulo Alberto dos Santos Vieira Alessandra Ferreira Mota	

<b>CAPÍTULO V</b>	<b>107</b>
<b>Educação e Constituição no Brasil</b>	
André Luiz Faisting	
Rosely Yumi Numata	
Márcia Regina Rodrigues Maciel	
<b>CAPÍTULO VI</b>	<b>129</b>
<b>Trajetórias escolares de estudantes negros que ingressaram na USP por meio de cotas raciais</b>	
Suellen Francine Silva e Silva	
Débora Cristina Piotto	
Márcio Mucedula Aguiar	
<b>CAPÍTULO VII</b>	<b>151</b>
<b>Limites da política inclusiva no ensino superior para os surdos: a ausência do reconhecimento da diferença surda na educação</b>	
Denise Fabiana Takarada	
Márcio Mucedula Aguiar	
<b>CAPÍTULO VIII</b>	<b>179</b>
<b>Com quantas interdições se (des)faz uma exposição? Monstruosidade queer disputando arte, museus e currículos</b>	
José Rodolfo Lopes da Silva	
Marcio Caetano	
Esmael Oliveira	
Vanessa dos Santos Jesus	
<b>CAPÍTULO IX</b>	<b>201</b>
<b>A Comissão de heteroidentificação da UFGD: uma análise da perspectiva dos seus agentes</b>	
Elizangela de Souza Bernardes Campos	
Márcio Mucedula Aguiar	

## APRESENTAÇÃO

Márcio Mucedula Aguiar  
Katuscia Moreno Galhera  
André Luiz Faisting

Este livro nasce do desejo do/as professore/as e pesquisadores/as do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados de refletir sobre os impactos da BNCC que se colocam na agenda de uma educação pública, gratuita e democrática.

Nos últimos anos, principalmente a partir de 2019, a educação vem sofrendo enormes retrocessos. A pandemia do Sars-Covid-19 deixou evidente as grandes desigualdades que caracterizam a educação brasileira. Muitos estudantes tiveram suas trajetórias escolares interrompidas pela falta de acesso aos meios digitais que possibilitassem sua participação em aulas de formato on-line, e não houve nenhuma política pública nacional que garantisse o acesso das camadas populares aos meios digitais necessários para continuação dos seus estudos. Não obstante, estudantes de escolas particulares continuaram suas trajetórias garantida pelo acesso a essas tecnologias. Além disso, professores também tiveram que aprender rapidamente o uso dessas ferramentas para manutenção de suas atividades.

Para agravar ainda mais essa situação, houve diminuição do orçamento voltado para educação em todos os seus níveis, somada à ausência de uma política nacional que pudesse combater o déficit educacional resultante da pandemia. Ao mesmo tempo, grupos conservadores se utilizaram dessas situações para atacar a educação, pautando temas morais como justificativa para o cerceamento da liberdade de cátedra dos professores numa verdadeira cruzada contra a educação laica.

É neste contexto que ocorre também uma das principais mudanças na educação pública brasileira por meio da implantação da

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estava sendo discutida desde 2015, ainda no Governo da presidente Dilma Rousseff. A BNCC foi construída com a participação de vários agentes como professores, estudantes e entidades da sociedade civil. Após o processo de destituição do governo democraticamente eleito, esse processo foi interrompido. A chamada Reforma do Ensino Médio ocorreu através da Medida Provisória 746 de 2016 e da Lei 13.415/17, momento em que também foi aprovada a PEC 241 que estabeleceu teto de gasto para Saúde e Educação. (PESTANA; LIMA, 2019).

Essas mudanças legislativas se fizeram sem qualquer tipo de participação da sociedade civil, e no momento em que se publica esse livro a BNCC está sendo implementada em todo o Brasil. Nesse sentido, uma leitura crítica da BNCC é fundamental para a tentativa de ressignificar e potencializar aspectos que possam contribuir para uma educação crítica que favoreça a democracia. O livro também traz reflexões importantes sobre temas atuais que atravessam a construção de uma educação crítica, plural e comprometida com a democracia.

O livro conta com nove capítulos que trazem reflexões, sob diversos ângulos, da BNCC e/ou de experiências relacionadas à educação no Brasil. No primeiro capítulo, “A BNCC em questão: críticas à base”, Valter Roberto Silvério e Vitória Marinho Wermelinger trazem críticas à Base quanto aos elementos de seu processo de produção, ao envolvimento da sociedade civil organizada, ao conteúdo curricular, às discordâncias quanto ao ensino médio e ao desequilíbrio entre conceitos, procedimentos, atitudes e valores relativos às aprendizagens previstas.

No segundo capítulo, “A BNCC como estratégia para a gestão escolar democrática”, Andréia Nunes Militão analisa as estratégias tomadas pela Base no sentido de restrição da autonomia e da democracia da gestão escolar, notadamente no que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico das escolas.

O terceiro capítulo, “Os limites do conceito de competência e implicações para o Ensino Médio Técnico da nova Base Nacional Comum Curricular: significados e desdobramentos”, de

Emanuelly Medeiros Bezerra, insere a Base em um contexto mais amplo, o qual denomina contra-reformas das políticas educacionais no Brasil para ampliação de mão de obra qualificada para atendimentos de novas exigências do mercado.

No capítulo quatro, de Simonia Souza do Nascimento, Paulo Alberto dos Santos Vieira e Alessandra Ferreira Mota, “Reflexões sobre a concepção das estudantes do curso de pedagogia acerca do projeto de vida em Vila Bela da Santíssima Trindade”, as autoras e o autor buscam refletir sobre as concepções de estudantes em torno da BNCC quanto às questões práticas de ensino-aprendizagem no campo da pedagogia.

O capítulo cinco, de autoria de André Luiz Faisting, Rosely Yumi Numata e Márcia Regina Rodrigues Maciel, “Educação e Constituição no Brasil”, recapitula o tema da educação como tema central no rol de direitos humanos. Sob essa ótica, o autor e as autoras analisam o tema da educação à luz do Direito Constitucional, com o recorte do tema nas constituições brasileiras desde a primeira Constituição do Brasil, de 1824. Contemporaneamente, analisam também o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Em seguida, Suellen Francine Silva e Silva, Débora Cristina Piotto e Márcio Mucedula Aguiar refletem sobre as “Trajetórias escolares de estudantes negros que ingressaram na USP por meio de cotas raciais”. Nessa investigação, as autoras e o autor buscam entender tanto a história de estudantes pré-ingresso na universidade, quanto suas trajetórias dentro do ambiente universitário desde iniciativas como o Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo (INCLUSP).

No capítulo sete, “Limites da política inclusiva no ensino superior para os surdos”, Denise Fabiana Takarada e Márcio Mucedula Aguiar problematizam a política inclusiva de pessoas surdas no ensino superior, dada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), bem como o discurso patológico que a caracteriza.

O capítulo oito, “Com quantas interdições se (des)faz uma exposição? Monstruosidade *queer* disputando arte, museus e currículos”, de José Rodolfo Lopes da Silva, Marcio Caetano, Esmael Oliveira e Vanessa dos Santos Jesus, reflete sobre a relação mediada entre cultura e diversidade, bem como seus possíveis paralelos com a educação e com o contexto político conservador antes e durante o período em que lançamos esse livro.

Por fim, no capítulo nove, “A comissão de heteroidentificação da UFGD: uma análise da perspectiva dos seus agentes”, Elizangela de Souza Bernardes Campos e Márcio Mucedula Aguiar trazem os resultados de sua pesquisa sobre as bancas permanentes de checagem de auto-declaração de negros e pardos no processo de ingresso na universidade pública, especialmente nos cursos de Direito e Medicina.

Desejamos que essa coletânea contribua para uma reflexão crítica da BNCC e que potencialize sua ressignificação nas práticas pedagógicas, na gestão escolar e na formação de professores. E dentro do espírito de uma educação crítica, democrática e plural que os outros temas também se inserem.

Por fim, gostaríamos de agradecer o apoio institucional da Universidade Federal da Grande Dourados ao Programa de Pós-graduação em Sociologia e ao Programa de Apoio à Pós-Graduação da CAPES (PROAP/CAPES) que através de seus recursos possibilitaram a publicação deste livro.

Dourados, outubro de 2022.

## Referência

Pestana, G.de J.; Lima, A.M. de S. A BNCC do ensino médio no contexto da lei nº 13.415/2017: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 40, n. 2, p. 147-166, jul./dez. 2019

### A BNCC em questão: críticas básicas à base

Valter Roberto Silvério<sup>1</sup>

Vitória Marinho Wermelinger<sup>2</sup>

Em atendimento ao previsto no art. 214 da Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado para o decênio 2014-2024, regulamentado pela lei 13.005 de 25 de junho de 2014 e sancionado pela presidente da república Dilma Rousseff<sup>3</sup>. Como sua principal meta, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em meio a inúmeras polêmicas se tornou uma realidade em 2018. A BNCC define quais são os conhecimentos, competências e habilidades que os alunos devem acessar e aprimorar ao longo da escolaridade básica. Segundo o MEC, a Nova Base se orienta a partir de princípios éticos, apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que

---

<sup>1</sup> Valter Roberto Silvério é professor titular do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de São Carlos. Bolsista produtividade do CNPq. Coordenou a tradução dos 08 volumes da General History of Africa para o português. Desde de 2013 é vice-presidente do International Scientific Committee for Volume IX, X and XI of the General History of Africa - GHA - UNESCO. Consultor da UNESCO para revisão técnica dos volumes IX, X e XI da História Geral da África.

<sup>2</sup> Vitória Marinho Wermelinger é licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

<sup>3</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP N<sup>o</sup> 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 (\*) Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> - acesso em 17-09-2022.

visam uma formação humana integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2013).

O anseio de elaborar bases gerais que orientem a construção dos currículos da educação básica vem sendo uma pauta presente nos órgãos responsáveis pela educação brasileira em diferentes momentos da nossa história. A justificativa para se criar uma base geral curricular sofre variação segundo o momento histórico, o contexto sociopolítico, a situação econômica e educacional enfrentadas pelo país no momento, mas, normalmente, essa justificativa tem como pilar a necessidade de mudanças que resultem em um melhor desempenho e na modernização da educação.

Seguindo o trajeto de construção e aprovação da BNCC vamos observar um conjunto de discordâncias em relação ao processo na produção das diferentes versões, em relação à composição, equilíbrio e conteúdo curricular e, principalmente, as discordâncias manifestadas por jovens do ensino médio, especialmente em São Paulo, e algumas organizações da sociedade civil relacionadas ao magistério. Foram elaboradas três versões da BNCC, duas durante o governo de Dilma Rousseff. Após o afastamento de Rousseff, em 31 de agosto de 2016, por meio de um processo de *impeachment* caracterizado como um golpe institucional de caráter jurídico e midiático que interrompeu 14 anos de uma gestão do Estado brasileiro preocupada com investimentos sociais em educação, saúde, habitação e alimentação. Em relação à política educacional Michel Temer do (MDB), vice de Dilma Rousseff, ao assumir propiciou a reconfiguração da BNCC e sua aprovação com inúmeras críticas como veremos de forma breve no desenvolvimento do capítulo.

As críticas estão organizadas de modo arbitrário da seguinte forma: 1) O processo na produção das diferentes versões, 2) A ação da sociedade civil organizada, 3) A composição, desequilíbrio disciplinar e conteúdo curricular, 4) As discordâncias em relação ao ensino médio e 5) O desequilíbrio entre os três tipos de aprendizagens previstas (conceitos, procedimentos e atitudes e valores).

Nosso ponto de partida, e argumento, tem relação com o estabelecimento de um campo de disputa entre uma perspectiva gerencial procedimental do Estado versus uma perspectiva de decisão democrática participativa. É no desenvolvimento dessa polarização que se estabeleceu durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, com a elaboração dos parâmetros nacionais curriculares (PCNs), que nos propomos analisar de forma breve os embates em torno da política pública educacional em um aspecto específico: o lugar da diversidade étnico-racial.

A hipótese é que as críticas à BNCC reproduzem as tensões entre os dois projetos políticos, o procedimental gerencial e o democrático popular, no tocante à questão da diversidade étnico-racial. No primeiro projeto, nos deparamos no volume nº10 dos PCNs (Pluralidade Cultural e Orientação Sexual) em sua introdução com a seguinte formulação:

Este tema propõe uma concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias. Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma *dimensão universal do ser humano*. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. Por trabalhar com a diversidade humana, comporta uma ampliação de horizontes para o professor e para o aluno, uma abertura para a consciência de que a realidade em que vivem é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador, na qual o elemento universal subjacente e definidor das relações intersociais e interpessoais deve ser a Ética. (BRASIL, 1997, p.19).

A questão tem sido exatamente o modo como se considera o sentido da diversidade desde a declaração dos direitos do homem

e do cidadão de 1789, que não se referia a todos os homens, e sim a um tipo específico de homem, excluindo inclusive as mulheres. Esse tipo de universalismo foi desafiado, primeiramente, por François Toussaint L'Ouverture (1743-1803) um ex-escravo haitiano que liderou a única revolta de escravos bem-sucedida na história moderna que quando de sua exigência à Assembleia Nacional Francesa em 1791<sup>4</sup> da abolição da escravidão no Haiti, com base nos direitos do homem teve seu pedido negado. Isto é,

---

<sup>4</sup> “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 Os representantes do povo francês, constituídos em ASSEMBLEIA NACIONAL, considerando que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção dos Governos, resolveram expor em declaração solene os Direitos naturais, inalienáveis e sagrados do Homem, a fim de que esta declaração, constantemente presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre sem cessar os seus direitos e os seus deveres; a fim de que os actos do Poder legislativo e do Poder executivo, a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reclamações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral. Por consequência, a ASSEMBLEIA NACIONAL reconhece e declara, na presença e sob os auspícios do Ser Supremo, os seguintes direitos do Homem e do Cidadão: Artigo 1º- Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum. Artigo 2º- O fim de toda a associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses Direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. Artigo 3º- O princípio de toda a soberania reside essencialmente em a Nação. Nenhuma corporação, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que aquela não emane expressamente.” A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (em francês: Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen) é um documento culminante da Revolução Francesa, que define os direitos individuais e coletivos dos homens (tomada, teoricamente, a palavra na acepção de "seres humanos") como universais. Inspirada na declaração da independência americana de 1776 e no espírito filosófico do século XVII, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão marca o fim do Antigo Regime e o início de uma nova era. Elaborado durante a Revolução Francesa de 1789, e que iria refletir a partir de sua divulgação, um ideal de âmbito universal, ou seja, o de liberdade, igualdade e fraternidade humanas, acima dos interesses de qualquer particular. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>> Acesso em 20 de agost. 2022.

[...]ao condicionar os direitos de cidadania à homogeneidade cultural, o universalismo liberal colocou uma equação assimilacionista em que ser moderno em termos políticos significava tornar-se ocidental em termos culturais. Nos dois séculos entre 1789 e 1989, mais ou menos, durante os quais essas narrativas foram mantidas intactas para as ideologias eurocêntricas, a norma tácita era que a humanidade trazia a marca indelével da fronteira "nós"/"eles" estabelecida pelos códigos binários do discurso racial. Esse núcleo inefável de negação foi o que acabou com a descolonização e os movimentos sociais dos anos 1960 (Hall, 2019, p.85).

Em relação ao Brasil, a diversidade étnica (as inúmeras populações indígenas) e racial (a imputação de diferença biológica aos africanos) sempre esteve presente em momentos cruciais da formação do Estado nacional por meio de narrativas. Freyre (1977) com a ideologia da democracia racial, Buarque de Holanda com o homem cordial<sup>5</sup> e Fernandes com a integração do negro na sociedade de classes. O elemento ausente encontra-se em Moura (2001) e sua discussão sobre as rebeliões da Senzala e, posteriormente, as formas de organização do meio negro e o silêncio em torno das comunidades quilombolas como parte da formação social brasileira, em especial, o papel dos quilombos de Palmares na constituição de uma leitura cultural e política alternativa à ideia de unidade hierárquica entre a Casa Grande & Senzala. Isto é, a existência de um discurso de que apoiamos a diversidade não significa que a praticamos. E mesmo quando praticamos cabe perguntar o seguinte: qual é a concepção que nos orienta é ela anterior ou posterior à Segunda Guerra Mundial?

Ao nosso ver, as resistências à transversalização da diversidade em sua concepção procedimental e gerencial, ao propor um parâmetro curricular nacional específico e tratá-la em uma perspectiva universal, pressupõem que o conteúdo idealizado

---

<sup>5</sup> TURRA, C. & VENTURI, G. (1995). *Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil*. In: LIMA, Marcus Eugênio & VALA, Jorge. *As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. Estudos de Psicologia* (pp. 40 - 411), 2004.

da universalização tem precedência sobre a diversidade cultural realmente existente o que significa dizer que é a concepção eurocêntrica de homem que está no centro da proposição.

Em relação ao campo, ou projeto democrático popular, a questão é outra; segundo Moehlecke (2009), ao examinar as propostas políticas de diversidade na educação no governo Lula, conclui o seguinte:

observam-se pelo menos três sentidos distintos e, por vezes, contraditórios, que podem ser associados à concepção de “diversidade”: a) a ideia de inclusão social; b) de ações afirmativas; c) de políticas de diferença. Nota-se que, apesar de as chamadas “políticas de diversidade” terem alcançado maior grau de institucionalização no governo Lula, as concepções que norteiam suas ações ainda são muito díspares e apropriadas de forma fragmentada pelas secretarias. Há evidências de disputas internas no governo pela definição de projetos educacionais com propostas diferentes para responder às demandas de movimentos sociais pelo reconhecimento das diversidades. (MOEHHLECKE, 2009, p.461.)

Desta forma, os dois primeiros sentidos, inclusão e ação afirmativa, são totalmente assimiláveis à perspectiva liberal, mesmo que distintos eles se referem basicamente ao mercado, isto é, a dimensão ou leitura econômica é priorizada em relação ao pertencimento étnico-racial.

É em relação ao terceiro sentido, as políticas de diferença, que as divergências se tornam nítidas e desvendam o lugar de uma concepção de diversidade cultural que faça diferença para um projeto de educação descentrado e que atendam os anseios dos grupos subalternizados que passaram a reivindicarem sua (re)inscrição na história a partir da sua própria experiência.

O termo diferença cultural é utilizado, em geral, para descrever a heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea, em oposição ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental, que se afirmou “sobre o pressuposto (geralmente

tácito) da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais” (Hall, 2003, p.52).

Apreendida em sua dimensão cultural, a diversidade é associada aos novos movimentos sociais, especialmente os de cunho identitário, articulados em torno da defesa das chamadas “políticas de diferença” (Taylor, 1994; Giroux, 1999; Hall, 2003). Como direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como “minoritários”, “subalternos”, e por certas formas de feminismo. Essa reivindicação, no Brasil, partiu de alguns setores do movimento feminista e do movimento negro nos anos 1980, intensificando-se nos anos seguintes, quando passa a envolver também os movimentos indígenas e das pessoas com deficiência. Em sociedades cada vez mais plurais em termos da quantidade de povos e culturas distintas que fazem parte delas, o que se exige em termos de reconhecimento não é apenas que as diferentes culturas possam defender a si próprias e sobreviver, mas que, no limite, se atestem seu igual valor e seu direito de existir e de participar politicamente da sociedade como um grupo coletivo:

[...]a sociedade contemporânea [...] exclui as mulheres e os não-brancos das várias dimensões da vida social. Esse fato impõe a necessidade urgente de uma reestruturação radical das instituições e da forma de gestão do poder nas sociedades, de modo a permitir a participação efetiva das minorias em novas formas de regulação social que contemple seus interesses distintos. (SILVÉRIO, 1999, p.47).

A ausência de consideração ao racismo pós-imperialista como apontado por Hall (2017; 2019, p. 39) no projeto Unesco tem profundas consequências nos debates atuais sobre o tema. A primeira, é a ruptura com o discurso do universalismo iluminista e do humanismo liberal, com o qual, até então, se pregavam as lutas de resistência, nos conduz por um movimento historiográfico semelhante ao de um salto cinematográfico. A segunda, como já citado anteriormente, é a “descoberta” da impossibilidade de

igualdade com o argumento da incomensurabilidade da diferença cultural recebida como resposta por Toussaint Louverture da Assembleia Nacional em 1791, quando o Haiti exigiu a abolição da escravidão com base nos direitos humanos do homem.

O enfrentamento do racismo pós-imperialista, portanto, sinalizava sem garantias para o desvanecer do sonho liberal de assimilação. Esse processo nos diferentes países com passado colonial-escravista se deparou com diferentes ideologias raciais das quais duas informam os embates contemporâneos, a saber: o apartheid e a assimilação espiritual.

### **A arquitetura política proposta pela BNCC**

O projeto da BNCC é fundamentado em uma proposta educativa de formação que visa a empregabilidade. É um modelo de currículo centrado nas competências e que tem como ponto de partida um ensino direcionado, regulado e comprometido com um ideal de eficiência, o que faz com que a proposta da BNCC se afaste de uma proposta educativa que tenha como objetivo uma formação que seja de fato emancipatória. O discurso em torno da aprovação da BNCC é o de que “[...] o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (BRASIL, 2018, p. 5), tendo como promessa uma homogeneização das redes de Ensino.

As normativas curriculares brasileiras, normalmente, incentivam o ensino de conteúdos a serem avaliados por meio do sistema de avaliação nacional, com inspiração nas avaliações de rendimento escolar dos organismos internacionais, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Esse é o caso da BNCC e também dos PCNs.

O desenvolvimento da política educacional brasileira está atrelado a intervenções, sugestões e condições de organismos internacionais, dentre estes a UNESCO, o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE). De acordo com estudos de pesquisadores como Fonseca (1996), Leher (1999) e Deitos (2003). As propostas pensadas para a educação básica são elaboradas de maneira que a formação esteja cada vez mais sob responsabilidade dos indivíduos, sofrendo forte influência da teoria do capital humano e tendo como principal objetivo uma formação de profissional com foco no atendimento do mercado. Deste modo, há uma gama de acordos pré-estabelecidos quando os organismos internacionais firmam determinados acordos de cooperação e disponibilizam empréstimos aos países. Certamente estes acordos contam com interesses de ambos os lados e nesse contexto surgem propostas educativas responsáveis por promover uma perspectiva de educação, de indivíduo a ser formado e de mundo. Isso nos mostra como as políticas educacionais influenciam a sociedade que se forma e no entendimento da população acerca da função da escola.

Um exemplo de como os organismos internacionais definem diretrizes para a educação mundial é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em 1990, na Tailândia. Esta Conferência teve como meta determinar compromissos mundiais que garantissem a todos os conhecimentos básicos essenciais para uma vida digna, uma sociedade mais humana e mais justa. Alguns dos participantes desta Conferência foram a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial, dentre outras organizações intergovernamentais. Deste evento resultou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, um dos documentos mais importantes no que diz respeito a educação. Essa declaração traz definições e novas abordagens acerca das necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas pela educação básica, bem como as responsabilidades dos Governos e outras entidades participantes. A partir da Conferência Mundial, houve um incentivo para que os países organizassem Planos Decenais de Educação Para Todos, Planos esses que fossem guiados pelas diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência. Segundo a Declaração, tais “necessidades essenciais”:

[...] compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, art.1, 1).

A partir destas coordenadas, o Brasil elabora o seu Plano Decenal de Educação para Todos, que tinha como objetivo principal assegurar, em um período de dez anos (1993 a 2003), a crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos voltados a aprendizagem que respondessem às necessidades básicas da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo).

A proposta da BNCC é uma proposta que também vai ao encontro do discurso acerca de aprendizagens que respondam às necessidades básicas da vida contemporânea. Entretanto, a BNCC se apresenta como uma política para todos, de modo que a exclusão potencialmente promovida por ela é tida como decorrência da ação individual dos que são excluídos, como aponta Macedo (2017, p. 517). A BNCC acaba por secundarizar particularidades locais e regionais, determinando quais são os objetivos e as temáticas privilegiadas que devem fazer parte do desenvolvimento das dez competências gerais da Educação Básica nos estudantes de todas as modalidades de Ensino. Traçando um comparativo com os PCNs, que surgem com a intenção de garantir uma maior autonomia aos professores, dando indicações de objetivos mais gerais, a BNCC representa uma perspectiva de controle mais rígida sobre o que o professor leciona.

## Estratégias de legitimação em torno da BNCC

A elaboração e aprovação da BNCC contou com diferentes estratégias prático-discursivas com a finalidade de que o documento fosse legitimado, segundo Miqueli Michetti (2020). Essas estratégias foram: 1) Criação de um grupo formal para o avanço da BNCC (Movimento pela Base); 2) Multiposicionalidade dos agentes no processo de criação da Base (pessoas e organizações ocuparam diferentes cargos e espaços em torno de uma mesma pauta); 3) Realização de eventos nacionais e internacionais financiados por fundações privadas (tais eventos reuniram atores-chave sendo realizados a partir de 2013); 4) Alianças e vinculações estratégicas com universidades e especialistas em currículo internacionais; 5) Construção do apoio da “grande mídia”; 6) Enunciação de objetivo incontestável (todos os atores do núcleo formador da Base enunciaram que o objetivo central da Base seria a “garantia de uma educação de qualidade” com mais “equidade”; 7) Narrativa genealógica (uso PNE como um “marco legal” discursado como historicamente consolidado); 8) Dois modelos de justificação, um relacionado à deliberação democrática e outro à formulação de especialistas (a BNCC como fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira).

Michetti (2020) também sistematiza recorrências discursivas na esfera crítica em torno da BNCC. A primeira crítica observada é a oposição à ideia de que uma base curricular é necessária a partir de alegações de que as próprias práticas escolares produzem saberes curriculares e de que o país já possui documentos curriculares suficientes. A segunda crítica gira em torno da concordância com a necessidade de uma base comum, mas que vem acompanhada de alguns contrapontos. O primeiro seria em relação ao conteúdo e à estrutura da BNCC, principalmente no que diz respeito à centralização e a homogeneização da Base e à ênfase em avaliações de desempenho e classificação, ao seu foco em “competências”, à exclusão do Ensino Médio da norma e à forma

como questões de gênero e diversidade foram excluídas da Nova Base. O segundo contraponto está ligado aos agentes que lideram o processo, tendo em vista o privilegiado dado especialistas, pesquisadores estrangeiros e agentes privados, que careceriam de legitimidade para arbitrar sobre o tema. O terceiro contraponto está associado ao processo de construção da BNCC, devido falta de espaço efetivo para críticas e contribuições e à maneira apressada que BNCC teria sido conduzida.

### **O processo de produção das diferentes versões da BNCC**

Foi realizada em 2010 a Conferência Nacional de Educação (CONAE), tendo como pauta a Educação Básica. A partir dessa conferência foi reforçada a necessidade da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, que seria um dos eixos do Plano Nacional de Educação. Em 13 de julho de 2010 é estabelecida a Resolução n. 4, onde são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), visando o planejamento dos currículos escolares de todas as redes de ensino. Em novembro de 2013 é instituído o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, por meio da Portaria n. 1.140. Em junho de 2014 a Lei n. 13.005 regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos. O plano nacional de educação tem o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I) erradicação do analfabetismo; II) universalização do atendimento escolar; III) melhoria da qualidade do ensino; IV) formação para o trabalho; V) promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto<sup>6</sup>.

O referido Plano conta com vinte metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, dentre as vinte metas quatro abordam a Base Nacional Comum Curricular. Foi na 2ª Conferência Nacional pela Educação, coordenada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) em 2014, que se produziu um documento com proposições para a educação básica do Brasil, o que foi um importante passo na articulação para a criação da BNCC. Ainda em 2014 acontece o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, onde se reuniram profissionais envolvidos na formulação do documento.

Em 17 de junho de 2015, foi instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, através da Portaria n. 592., submetida a um amplo processo de consulta pública. Em 9 de novembro de 2015 a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em conjunto com a Associação Brasileira de Currículo (ABDC), manifestou-se acerca da BNCC, afirmando que a diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, uma vez que a Nova Base apresenta a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens. A ANPED também demonstrou preocupação com a inspiração em experiências internacionais, de modelos educativos e curriculares presentes na BNCC, bem como a conexão que passa a existir entre “um currículo nacional” e “testes padronizados de avaliação de desempenho”, apresentados como modelos de sucesso e garantia de qualidade de educação.

Outro ponto abordado pela ANPED é a maneira como as possibilidades específicas de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos sociais, culturais e econômicos é desconsiderada, que conforme a Associação, gera um controle verticalizado, ampliando os processos de segregação escolar. A ANPED alega que o MEC

---

<sup>6</sup> Ver a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

parte de uma perspectiva de que a obtenção de uma boa média do aluno ou da escola em testes de avaliação censitários levará a uma melhoria da educação nacional, quando, a dinâmica deveria se dar de maneira oposta.

Quanto a docência, a ANPED mostra que a BNCC põe o professor como protagonista no processo, o responsabilizando pelo êxito da educação, desconsiderando a diversidade humana dos processos de criação de conhecimentos e valores. De acordo com ANPED, esse discurso traz de volta uma tendência à formação tecnicista vigente na década de 1970, o que foi questionado pelo discurso emancipatório e crítico que ganhou força durante década de 1980. Deste modo, o discurso de “aquisição” das habilidades e competências necessárias à vida pessoal e profissional representam esse retrocesso rumo a um ensino tecnicista.

Em maio de 2016 é disponibilizada a segunda versão da Base. Entre junho e agosto ocorreram seminários estaduais que contavam com a participação de especialistas, gestores e professores, visando um debate acerca desta versão da BNCC. Tendo como base a segunda versão, a terceira versão começa a ser escrita no mês de agosto. A última versão da BNCC foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. A Nova Base é homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017. Em 22 de dezembro é apresentada pelo CNE a Resolução CNE/CP n.º 2, instituindo implantação da BNCC. A terceira versão da BNCC do Ensino Médio foi entregue ao CNE pelo MEC no dia 2 de abril de 2018. No dia 14 de dezembro de 2018, o documento foi homologado pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares. A partir deste momento o Brasil passava a ter uma Base com as aprendizagens básicas que devem ser comuns à toda a Educação Básica.

### **A composição, desequilíbrio disciplinar e conteúdo curricular**

A BNCC traz como proposição dez competências gerais que direcionam as áreas de conhecimento e seus componentes

curriculares. Competência consiste, segundo a própria BNCC, na mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8). Segundo o documento, tais competências são essenciais para que os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica sejam assegurados (BRASIL, 2018, p. 8), desta forma é mostrado quem é o estudante que a BNCC visa formar. Entretanto, a Nova Base enfrentou uma forte resistência durante este processo.

Em abril de 2017, a coordenação do Fórum Nacional de Educação se posiciona contrária quanto a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular apresentada pelo MEC no dia 6 de abril de 2017. O posicionamento foi uma resposta à supressão e interdição das discussões relativas a gênero, identidade de gênero, orientação sexual e diversidades na nova versão.

Também em abril de 2017 a ANPED lança uma nota sobre a entrega da terceira versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A nota faz crítica a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e põe em segundo plano o diálogo com as comunidades escolares. Os pontos criticados na nota são:

- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena — todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;
- A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas

nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;

- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil;

- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças. (ANPED, 2017, p.1)

Em 4 de dezembro de 2017 é lançada no Jornal da UNICAMP a reportagem “Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas” escrita por Manuel Alves Filho. Segundo a reportagem, a iniciativa apresenta um caráter conservador, que reflete os interesses de grupos privatizantes, representando um risco à liberdade e autonomia dos professores.

Uma das especialistas citadas na entrevista, Maria do Carmo Martins<sup>7</sup>, comenta que a Base é um projeto legítimo, mas que foi desenvolvida em um momento de profundo conflito social, em que há divergências entre os diferentes grupos que participaram do processo. Para a professora, “o documento reflete essas divergências”. Além disso, Martins destaca que:

A Base não é uma pauta específica dos segmentos privatizantes. Ao contrário, ela está na agenda de diferentes grupos sociais, inclusive os que fazem uma forte defesa da escola pública de qualidade. No entanto, os representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas. Uma das consequências dessa estratégia foi a saída de alguns movimentos do processo, porque perceberam que não poderiam mais fazer a defesa da escola pública. (MARTINS, 2016, p.4)

A reportagem cita como a Nova Base é limitada em relação a direitos sociais, ações de inclusão e a questões de gênero, o que está

---

<sup>7</sup> Líder do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação (Memória) da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp.

em consonância, por exemplo, com a postura daqueles que defendem a Escola sem Partido. Também é criticado na reportagem a organização por objetivos, presente na BNCC. Na opinião de Martins, ao tentar consolidar essa visão de desenvolvimento curricular, a BNCC ignora que é na dinâmica da cultura que as escolhas são feitas e socialmente válidas por estudantes e educadores, conferindo sentidos ao processo educativo.

Outro especialista consultado para a elaboração da reportagem é o professor Antônio Carlos Amorim<sup>8</sup>. Ele observou que as disputas ocorreram tanto no interior do MEC quanto entre os setores público e privado, além de criticar a ênfase dada a determinadas disciplinas e consideras prioritárias, em detrimento de outras e o foco nos rankings internacionais de avaliação de qualidade da educação. Segundo Amorim, “O objetivo parece ser, em suma, gestar formas de melhorar a imagem do país no plano internacional”.

### **As discordâncias em relação ao ensino médio**

No dia 14 de maio de 2018 a ANPED lança a nota “A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate”. A nota questiona a retirada do ensino médio da proposta da BNCC da Educação Básica naquele momento. A nota também aponta que se a BNCC se propõe a ser “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (BNCC, p. 7), essa redução a português e matemática representa um esvaziamento do currículo do Ensino Médio, o que atingirá especialmente a população mais pobre atendida pelas escolas públicas. É explicitado na nota que transformar as demais disciplinas do atual currículo em componentes e temas transversais, traz prejuízos para a formação humana e técnico-científica dos estudantes. Também é explicado que quando tudo o

---

<sup>8</sup> vice-presidente, para a região Sudeste, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre os anos de 2014 e 2015.

que não é português e matemática é delegado aos estados é quebrada a unidade do ensino médio no Brasil.

Além disso, a nota reitera que cabe à escola desenvolver competências em relação ao “saber fazer”, uma vez que a escola é o lugar de democratização do saber, do conhecimento. Também é criticado na nota a articulação entre o desenvolvimento das competências com as políticas desenvolvidas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, que “pensa(m) a escola como se fosse uma empresa”. Outro ponto trazido é a ausência de preocupação com a formação integral do estudante, pois a Nova Base pensa um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações.

Também é questionada a determinação de fazer escolas de ensino médio de tempo integral, tendo em vista a baixa infraestrutura escolar do país e questões como a remuneração adequada dos professores. Além disso, a omissão na definição das condições de oferta dos itinerários formativos e a maneira como um currículo unificado atua contra a diversidade e o protagonismo das juventudes também são citadas. Por fim, é sinalizado não haver base material que sustente as alterações feitas na LDB ou na BNCC para escolha de trajetórias pelos estudantes. Quem definirá as trajetórias são as condições de oferta dos sistemas, como ficou, de fato, estabelecido na Lei 13.415/17, tornando o ensino médio como o campo da desigualdade oficial para a juventude brasileira, segundo a ANPED.

No art. 1º da MPV, é alterado o *caput* do art. 36 da LDB, de forma a determinar que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional. Essa alteração suprime as diretrizes que o texto original da LDB trazia, incluída aí a revogação tácita da Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008, que inseriu a Filosofia e a Sociologia

como disciplinas obrigatórias do ensino médio<sup>9</sup>. Segundo o Ministério da Educação, a BNCC para a etapa do Ensino Médio foi elaborada para atender aos anseios e necessidades da juventude, servindo como um instrumento de auxílio para a inserção dos jovens no mundo do trabalho e preparação para os desafios do Século XXI. Apesar da Nova Base propor uma articulação entre as diferentes áreas que compõem o currículo, o fato de tais áreas serem apresentadas de forma separadas certamente será um dificultador dessa articulação. A proposta da BNCC torna possível e reforça uma disciplinarização do conhecimento em detrimento de uma dinâmica de ensino mais abrangente que busque abarcar uma totalidade do conhecimento.

Quanto a ideia de liberdade de escolha para o Ensino Médio proposta pela Lei n.º 13.415/2017, que colocaria o estudante como o protagonista no momento elaboração do seu plano de ensino. Essa acaba sendo uma proposta que se distancia da realidade das escolas brasileiras. Na prática, os itinerários formativos são elaborados conforme a disponibilidade orçamentária e de recursos materiais e humanos de cada sistema de ensino (BRASIL, 2017). A oferta de itinerários depende da viabilidade que cada sistema de ensino dispõe e é a partir da disponibilidade dos itinerários que o jovem faz sua escolha. Dessa forma, a utopia de que os itinerários formativos seriam escolhidos a partir da vontade de cada estudante, só poderá se concretizar a partir de condições muito determinadas.

No dia 8 de junho de 2018, na cidade de São Paulo, estava prevista uma audiência pública para debate sobre a BNCC do Ensino Médio, entretanto a agenda foi alterada quando professores/as da educação básica e estudantes e movimentos sociais ocuparam o plenário. No dia 6 de agosto de 2018 a ANPED e ABDC foram recebidas em audiência no CNE para entrega e apresentação de um documento que expõem posicionamentos e

---

<sup>9</sup> “Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.”

questionamentos sobre a BNCC do Ensino Médio. A audiência foi solicitada pela ANPED, tal qual fizeram também as seguintes entidades: CNTE, União Marista do Brasil, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Federação de Arte / Educadores do Brasil (FAEB), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP), Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC) e Instituto Ayrton Senna.

Logo após a publicação da MP 746/16, o país assistiu a um verdadeiro levante da juventude, que passou a ocupar suas escolas. A contrariedade desses jovens estivera assentada, principalmente, em três pontos: a revogação tácita da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, a introdução do artifício do “notório saber”, por meio do qual pessoas sem qualificação prévia poderiam se tornar docentes nos cursos de formação técnica e profissional e a indignação com o ato em si, de iniciar uma reforma educacional por meio de um ato autoritário.

### **O desequilíbrio entre os 3 tipos de aprendizagens previstas (conceitos, procedimentos e atitudes e valores)**

Nosso percurso crítico parte do pressuposto que diferentes culturas, mesmo quando hibridizadas, preservam aspectos fundamentais dos seus modos de ser e ver o mundo. Assim, no Brasil é o predomínio, nas elites políticas e midiáticas, da ideologia da democracia racial associada a uma noção tosca de cordialidade que sustentado leituras homogeneizantes de nossa sociedade, impedido o tratamento atualizado especialmente na política educacional de uma noção de pluralidade cultural em sua diversidade e o debate aberto sobre orientação sexual. Ao contrário, o avanço neoconservador expresso por ideologias que negam o pluralismo cultural, o gênero, as possibilidades de existência da população LGBTQA+, impondo e estimulando

discursos e símbolos que remontam as piores práticas conhecidas pela humanidade: o fascismo e o racismo.

Neste sentido, a preocupação com a ausência de uma discussão explícita sobre atitudes, valores como base para uma formação de crianças e jovens não pode ser substituída simplesmente pela ênfase na necessidade de atualização tecnológica. Distintas formas de orientação de direita, em suas diferentes versões, têm se manifestado.

É possível notar nas proposições feitas pelas competências um discurso que reconhece a dimensão cultural, de modo a considerar a questão da identidade e da diferença. Todavia, as concepções trazidas por essas competências são fundadas em uma ideia de autonomia e resiliência que esbarram na ideia de responsabilização total do estudante pelo seu sucesso ou fracasso. Com isso, é reforçada a ideia de uma necessidade de adaptação por parte do indivíduo, mostrando uma concepção de formação humana centrada no incentivo de adequação à lógica do mercado no mundo atual. Isso pode ser visto mais nitidamente na décima competência: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p.10). Em alguma medida, a prescrição de competências está associada a uma ideia de controle, seja das experiências dos indivíduos, ou das experiências das escolas, assim como aponta Monica da Silva (2018).

### **O esvaziamento do princípio da diversidade étnico-racial na BNCC**

Não deixa de ser surpreendente que no documento homologado da BNCC não haja menção, em suas 600 páginas, às alterações à LDB provocadas pelas Leis nº10639/2003 e nº11645/2008. E que a palavra raça apareça 02 vezes, étnico-racial 02 vezes, racismo 04 vezes.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (BNCC, 2018, p.15). Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (BNCC: 2018, p. 561).

[...] a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC (Brasil, 2018, p. 361)

Em relação às críticas, aquelas de caráter filosófico-pedagógico em que o debate é em torno da noção de competência em sua relação com o atendimento das necessidades da dinâmica do mercado capitalista Branco, Branco, Iwasse e Zanata (2019, p. 156), observam que:

[...] a organização da BNCC, centrando o ensino no desenvolvimento de competências e habilidades, este aspecto também tem sido questionado, visto que se reconhece aí uma continuidade da pedagogia do “aprender a aprender”, já amplamente discutida e rejeitada pelos educadores em outro momento.

De modo geral, os vários textos que se orientam, ou são orientados, pelo padrão de crítica acima no campo da pedagogia,

ou das políticas educacionais de modo mais amplo, visualizam a intromissão de interesses privados da reprodução do capital representados e defendidos por organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina. De acordo com (MORAES, 2001; BRANCO, BRANCO, IWASSE e ZANATA, 2019; GONÇALVES e DEITOS, 2020; MARSIGLIA, PINA, MACHADO e LIMA, 2017, entre outros), com variações nuançadas de argumentos, são unânimes em assegurar que as políticas educacionais estão centradas na Educação Básica, o que poria, ou seria, evidência de que a educação se tornou mercadoria, mediante a introdução de mecanismos de mercado para o financiamento e gerenciamento das práticas educacionais.

Em geral, os autores e autoras que se orientam, ou defendem, essa posição, considerando sua diferenciação interna, estabelecem como pressuposto crítico o seguinte: os interesses do mercado não deveriam orientar qualquer tipo de política pública, especialmente, a política educacional; os valores associados aos interesses de mercado representam uma parcela ínfima da sociedade enquanto a política educacional deveria representar os distintos interesses da sociedade.

A centralidade da noção de interesse é muito importante porque a partir dela podemos vislumbrar os limites de incorporação da diferença cultural, tanto da perspectiva de orientação marxista quanto da perspectiva de orientação weberiana. No primeiro caso, o momento neoliberal do desenvolvimento capitalista global é um momento fundamental de destruição dos direitos trabalhistas, redução da cidadania liberal e das instituições de socialização e cuidado. No segundo caso, o liberalismo clássico americano e a social-democracia europeia permanecem com parâmetros a serem seguidos para a realização da transmutação das populações e povos não modernos (tradicionais) para a condição de modernos — desde que seja assegurado um desenvolvimento cognitivo que atualize as subjetividades arcaicas presentes em suas experiências

transformando-as em modernas — estarão aptos a desfrutarem de todas as promessas e benefícios da modernidade Ocidental. Em ambas as perspectivas currículo e aprendizagem são os elementos centrais quando se pensa a partir da inescapável condição de socialização realizada no âmbito dos espaços escolares. O questionamento possível é o seguinte: *é possível mantermos a noção de desenvolvimento color-blind desconsiderando hierarquias raciais e racismo como dimensões fundamentais da experiência social dos processos de racialização no Brasil e América Latina?*

Nossa resposta é: não. Gostaríamos, portanto, de avançar na discussão reivindicando uma outra perspectiva analítica para pensar currículo e aprendizagem em sociedades racializadas como a brasileira. Para tanto, há que se retornar ao momento de surgimento da Organização das Nações Unidas para uma atualização do quadro dos eventos do após a Segunda Guerra no mundo e no Brasil com foco no processo de lutas de libertação na Ásia e na África, o movimento de lutas por direitos civis nos EUA e as reivindicações de intelectuais e ativistas negros que passam a se verem como descendentes de africanos tensionando a representação de povos sem história e de origens étnicas desconhecidas. Estes eventos, em meados do século XX, representam do ponto vista desta abordagem uma reação ao colonialismo, tanto enquanto sistema de dominação econômica e política quanto seu declínio gerou novas formas de lutas frente à imposição cultural Ocidental e reivindicações de pertencimento étnico-racial em países do continente americano incluindo o Brasil.

### **Considerações Finais**

A proposta trazida pela BNCC remete a uma formação que vise a autonomia e o respeito à diversidade cultural, entretanto há também uma busca pela padronização e integração. Um dos principais fundamentos da Base é preparação dos alunos “[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2018, p. 13), o

que mostra uma proposta que se alinha a uma ideia de Educação que se reduz a direitos de aprendizagem mínimos.

Como é trazido pelo próprio ministro da educação, Rossieli Soares da Silva, na implementação da Base para o Ensino Médio, “a BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil” (BRASIL, 2018, p.5). Deve se pensar na maneira como a formação de profissionais da educação será afetada a partir das mudanças curriculares em curso, para além dos novos critérios de produção de materiais didáticos e até mesmo a maneira como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passará a ser aplicado.

Como já apontado anteriormente, existiram inúmeras propostas e discussões que anteciparam a construção e execução da BNCC, o que faz com que a proposta de um “novo” currículo não seja nada tão novo. Deste modo, o grande desafio torna-se fazer com que essa Base Nacional Comum Curricular já existente seja praticável para professores, estudantes e gestores das escolas brasileiras, de modo que os currículos sejam adaptados conforme as demandas e características locais e que a prática pedagógica seja compatível dentro das salas de aula de cada escola. Pois não se trata somente de mudar o currículo, mas de pensar formas de torná-lo acessível para todos.

O currículo é, assim como sinaliza Ferreira (2015), fruto de um espaço-tempo escolar, que está em um em contínuo processo de construção, sofrendo influência de aspectos culturais, históricos, sociais, pedagógicos, econômicos, identitários e subjetivos. Não só o currículo, assim como prática docente, está sob influência desses aspectos, logo, o resultado de uma proposta curricular pode nem sempre sair como o planejado. Além disso, o currículo deve ser utilizado como um artefato para orientar a sequência dos conteúdos e auxiliar no planejamento das aulas, tendo o professor liberdade para definir de forma crítica como os debates em torno dos temas serão realizados, por isso a importância de se pensar na formação/formação continuada dos docentes.

Um currículo que abarque as necessidades atuais não pode deixar em segundo plano o debate acerca da diferença e da diversidade, tendo em vista que vivemos um momento histórico em que “as identidades étnicas e raciais distintas presentes na formação social brasileira passam a questionar o seu ‘apagamento’” (SILVÉRIO, 2015, p. 40). O currículo, enquanto uma narrativa que pode nos construir enquanto sujeitos particulares e específicos, tem como finalidade nos ensinar a ser cidadãos, viver em sociedade, nos sociabilizar, como aponta Tomaz Tadeu Silva (2009). Além disso, o documento curricular pode ser entendido, enquanto um mecanismo do Estado, para a regulação da sociedade que se pretende produzir. O currículo, entretanto, não pode ser entendido enquanto um conhecimento que é transmitido passivamente, ligado à essência ou a natureza humana. Ele é um discurso, uma narrativa construída a partir da linguagem e da cultura e, conseqüentemente, de seus significados.

## Referências

Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. 2018. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>>. Acesso em: 17 Set. 2022

Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: <[https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf)>. Acesso em: 18 Set. 2022.

Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 2017. Disponível em: <[https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota\\_da\\_anped\\_sobre\\_a\\_entrega\\_da\\_terceira\\_versao\\_](https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_)

da\_base\_nacional\_comum\_curricular\_abril\_2017.pdf>. Acesso em: 18 Set. 2022.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. **BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?** Debates em Educação | Maceió | Vol. 11 | N.º. 25 | Set./Dez. | DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1o. de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)> . Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: Acesso em: 25 jul. 2022.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DEITOS, Roberto A. A política educacional paranaense para o ensino médio e profissional (1995–2002): o PROEM e as recomendações do BID e Banco Mundial. In: NOGUEIRA, FERREIRA, Windy Brazão. O conceito de diversidade na BNCC-Relações de poder e interesses ocultos. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

FILHO, Manuel Alves. **Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas**. Jornal da UNICAMP. 04 dez 2017. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>. Acesso em 17 Set. 2022.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia; EARDE, Miriam J.; HADDAD, Sérgio. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 229-251. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-OutubroEdic%CC%A7a%CC%83o-3Artigo03.pdf>. Acesso em: 27 Jul. 2022.

FREYRE, Gilberto. **The Afro-Brazilian Experiment**. The Unesco Courier, august-september 1977 30th year.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GONÇALVES, A. M.; GUERRA, D.; DEITOS, R. A. **Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil**. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 891–908, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.14018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14018>. Acesso em: 21 set. 2022.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

HALL, S. **El triangulo funesto: Raza, etnia, nación**. Madri: Traficantes de Sueños, 2019.

HALL, S. **The Fateful Triangle: Race, Ethnicity, Nation**. Cambridge: Londres, Harvard University Press, 2017.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p. 507-524, abr./jun, 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>.

Marsiglia, A. C. G., Pina, L. D., Machado, V. de O., & Lima, M. (2017). **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL**. *Geminal: Marxismo E educação Em Debate*, 9(1), 107–121. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>

MICHETTI, Miqueli. **Entre A Legitimação E A Crítica**: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira De Ciências Sociais - Vol. 35 N° 102*. 2020. <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>.

MOEHLECKE, S. **As políticas de diversidade na educação no governo Lula**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n°137, pp. 461-487, maio-agosto, 2009.

MOURA, Clóvis. *Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil*. Maceió: EdUFAL, 2001.

SILVA, MONICA RIBEIRO DA. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

SILVÉRIO, V. **O Multiculturalismo e o reconhecimento**: mito e metáfora. *Revista USP*, São Paulo, n.42, p.44-55, jul-ago. 1999.

SILVÉRIO, V. Relações étnico-raciais e educação: entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, 2015, pp. 35-66.

TAYLOR, C. The Politics of recognition. In: TAYLOR, C. et. al. **Multiculturalism: examining the politics of recognition**. Princeton: Princeton University Press, 1994. p. 25-73.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

## CAPÍTULO II

### A BNCC como estratégia para a gestão escolar democrática

Andréia Nunes Militão<sup>1</sup>

#### Introdução

Almeja-se discutir neste capítulo os desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a gestão escolar. Tem-se como hipótese que a imposição da BNCC atenta contra os mecanismos de gestão escolar democrática, notadamente oblitera a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP). Argumenta-se neste capítulo que a BNCC interfere no planejamento do ensino, na esfera micro, “voltado mais especificamente às atividades a serem desenvolvidas pelos professores e alunos no cotidiano escolar, tendo em vista a aquisição do conhecimento” (CASTRO, 2010, p.02).

Opta-se pelo uso do termo “estratégia” no título, considerando que seu significado abrange ao menos três sentidos, um primeiro: “arte de utilizar os meios de que se dispõe para conseguir alcançar determinados objetivos”. Um segundo utilizado no campo militar se refere à “operação militar planejada para iludir o inimigo quanto ao verdadeiro objetivo e desenvolvimento da ação”. Por fim, esse termo também pode ser compreendido como “ato astucioso; armadilha”<sup>2</sup>. Pretende-se demonstrar que a concepção que fundamenta a elaboração da BNCC configura uma

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF). Vice-presidenta da Anfope. Contato: andreiamilitao@uems.br

<sup>2</sup> Dicionário Aulete on-line. Disponível em <<https://aulete.com.br/estrategia>>

“armadilha” para a gestão democrática, uma vez que sob o pretexto de melhoria da qualidade da educação se restringe a autonomia e, conseqüentemente, a possibilidade de uma democracia intensa no campo pedagógico.

A proposta deste texto decorre de investigações que se debruçam sobre documentos produzidos no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), incidindo fortemente sobre a organização das instituições educacionais brasileiras. De um vasto conjunto de pareceres e resoluções que se avolumam, notadamente no pós-2016, apresenta-se como recorte temático os desdobramentos da BNCC para a gestão escolar. Para tanto, apoia-se em pesquisa documental tendo como *corpus* de análise: a) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013); e, b) Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, 2018). Cabe, porém, problematizarmos a inserção de “diretrizes” e “bases” enquanto norma educacional, indicando o seu alcance no âmbito da escola.

Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 11), “Diretrizes são orientações para o pensamento e a ação (...) orientações explícitas de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas”. A elaboração de tipo de normativo ocorre no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pode ser induzida pelo Ministério da Educação por meio da instalação de grupos de trabalho.

Uma importante atribuição do CNE é “emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação” (CNE, 1999) constituindo-se, portanto, em órgão de assessoramento. O principal instrumento utilizado pelo CNE para se pronunciar sobre as políticas educacionais são os pareceres e as resoluções. Rothen (2004, p. 2), distingue pareceres “[...] proposições em que as Câmaras e comissões se pronunciam em matérias a elas submetidas [...]” de resoluções “[...] atos de caráter normativo firmados pelo Presidente [...]”. Nesta direção, Ciavatta e Ramos (2012), localizam a origem da introdução do termo:

As reformas do ensino superior (lei n. 5.540/68) e do ensino de 1º e 2º graus (lei n. 5.692/71) incorporam a ideia de diretrizes e bases da educação nacional. A profissionalização compulsória do 2º grau inaugura a época dos Pareceres que cumprem o papel de diretrizes normativas no sentido da organização e do funcionamento do ensino. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15)

A LDB/1996 prevê no Art. 9º como função da União “IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Após a promulgação da LDB/1996 tornou-se comum a criação de diretrizes específicas para os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação nacional:

As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no parecer. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19).

Sales (2010) assevera que elaboração das diretrizes envolvem, necessariamente, a emissão de pareceres pela Câmara de Educação Básica e/ou Câmara de Educação Superior do CNE sobre o tema. Na sequência, são “submetidos à consulta da comunidade educacional, para que, após esse procedimento, sejam formalizadas em termos de resoluções, de caráter mandatório para todos os sistemas de ensino do território nacional”.

Originadas para balizar as decisões educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal, as diretrizes veem adquirindo caráter impositivo em detrimento de sua natureza originária de “[...] subsidiar a elaboração das propostas pedagógicas das secretarias, do planejamento curricular dos sistemas de ensino e do

projeto político pedagógico de cada estabelecimento escolar, conforme preconiza a legislação” (SALES, 2010).

A esse respeito, Cury (2002, p. 193) assevera que as diretrizes “[...] assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo [...]”. Neste sentido, a consulta pública à sociedade civil é instrumento garantidor de um projeto educacional:

O termo diretriz significa caminhos propostos para e, contrariamente à imposição de caminhos, ele denota um conjunto de indicações pelo qual os conflitos se resolvem pelo diálogo e pelo convencimento. A diretriz supõe, no caso, uma concepção de sociedade e uma interlocução madura e responsável entre vários sujeitos, sejam eles parceiros, sejam eles, no campo político, dirigentes e dirigidos. Dessa interlocução, espera-se o traçado de diferentes modos de se caminhar para a efetivação dos fins comuns, obedecendo-se à diversidade de circunstâncias socioculturais, ao respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (cf. art. 210) e à recusa ao monopólio da verdade. (CURY, 2002, p. 193).

A adoção de diretrizes, na esfera educacional, configurou prática de governos de diferentes partidos, tais como Governo FHC, Governo Lula e Governo Dilma Rousseff. Conforme observado por Mendes da Silva e Giovedi (2022, p. 10), este aspecto coaduna com uma perspectiva “favorável ao entendimento da escola como lócus da composição de currículo”.

Em perspectiva crítica, pode-se afirmar que governos de viés democrático, em consonância com os normativos nacionais em vigência — CF/1988 e LDB/1996 —, respeitaram o protagonismo e a autonomia escolar. Em contexto diverso, marcado pela ruptura dos processos democráticos, notadamente com o Golpe de 2016, o formato de “base nacional comum”, aprovada sob a sigla BNCC. Este aspecto será aclarado nas próximas seções do texto, em análise comparativa do lugar da gestão democrática na BNCC (2017, 2018)

e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB) de 2013.

### **O PPP como expressão da gestão democrática/do currículo no âmbito escolar**

A herança histórica que acompanha a gestão educacional, marcadamente a incidência de modelos de gestão baseados no autoritarismo, no patrimonialismo e no clientelismo continuam coexistindo com proposições para a gestão escolar introduzidas ao menos nas últimas quatro décadas, inaugurando um processo de hibridização da gestão (PERBONI; OLIVEIRA, 2020), em que se tem a convivência, nem sempre harmônica, entre essa tradição histórica, os modelos de gestão democrática e os modelos de gestão gerencial, denominados genericamente de Nova Gestão Pública (NGP).

Sobre o processo para democratizar a gestão escolar, que ganhou força na década de 1980, Rossi, Lumertz e Pires (2018, p. 562) destacam:

[...] buscou-se instalar mecanismos de gestão que fossem baseados na organização democrática e que alcançassem os diferentes setores da comunidade escolar. Entre esses instrumentos estavam o Conselho Escolar, a eleição para diretores, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e o fortalecimento da autonomia escolar. A consolidação desses mecanismos, passados quase trinta anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda não é uma realidade, devido, em parte, às correlações das forças sociais do período, principalmente a partir da propagação das políticas neoliberais. (ROSSI; LUMERTZ; PIRES, 2018, p. 562).

Ao analisar a BNCC e seus rebatimentos para a gestão dos sistemas de ensino e das escolas, Mendonça (2018) destaca a ruptura do conceito de Educação Básica cristalizado na LDB/1996 e pela ausência de orientações para as modalidades educacionais. O autor considera que os sistemas de ensino têm autonomia normativa para elaborar a proposta pedagógica e, por sua vez, as

escolas têm a prerrogativa de elaborar o PPP. Dessa forma, “o projeto político pedagógico é uma das expressões materiais da gestão democrática por excelência, uma vez que se constitui mecanismo de participação e construção da autonomia escolar” (MENDONÇA, 2018, p. 37).

Veiga (2012, p. 164) destaca “Ao nos referirmos ao projeto político-pedagógico fica claro que construí-lo, executá-lo e avaliá-lo é tarefa da escola; tarefa que não se limita ao âmbito das relações interpessoais”. Assim, a construção do PPP deve, necessariamente, considerar o território e a estrutura escolar, as condições de trabalho dos profissionais, o perfil dos alunos entre outros aspectos.

A proposta pedagógica ou o projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização didática da aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto (artigo 13). Portanto, compete aos docentes, à equipe técnica (diretor, conselho escolar, coordenador pedagógico, orientador educacional, etc) e aos funcionários elaborar e cumprir o seu plano de trabalho, também conhecido entre os profissionais por plano de ensino e plano de atividades técnico-administrativas. (VEIGA, 2012, p. 164).

Ao assumirmos o PPP como um “documento referencial que traça um caminho (projeto) que torna possível resolver os problemas da realidade concreta (político) que surgem no contexto da escola (pedagógico)”, consideramos que a BNCC fragiliza aspectos como participação, autonomia e gestão democrática.

Dourado e Siqueira (2019) advogam que a BNCC “articula processos de gestão, avaliação e regulação do currículo, com clara ênfase na retórica da mudança e da reforma do conhecimento” aportados em viés neoeconomicista e reformista que podem ter como possíveis desdobramentos “retrocessos na gestão democrática e na autonomia dos sistemas e instituições educativas, nas dinâmicas curriculares, nos processos formativos e na autonomia docente” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 291).

Contrapõe-se, desse modo, a influência democrática sobre a gestão da escola, uma outra dinâmica composta por um arcabouço que reduz a autonomia das escolas e de seus sujeitos, ampliando o domínio de concepções gerencialistas sobre os docentes e gestores.

Aprovada em 2017, a BNCC traduz-se em “Política de Governo ela é normativa e implica um esforço das Redes de Ensino, no âmbito público ou privado, de repensar suas Propostas Pedagógicas” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 294).

Para Cândido e Gentilini (2017, p. 325), a BNCC “não deve ser a única referência para as escolas”. Em perspectiva democrática, considera-se que central a ampla participação da comunidade escolar na definição curricular e sua ancoragem com a realidade escolar, processo que pode se materializar a partir da construção Projeto Político Pedagógico.

A definição de um currículo padronizado e controlado pelas avaliações externas e em larga escala colide com a autonomia pedagógica da escola, princípio basilar da educação nacional, rompendo com a perspectiva que considera que “os diferentes atores que constroem o cotidiano educacional e escolar” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 300).

A elaboração da proposta pedagógica de forma coletiva encontra abrigo no Artigo 12 e 14 da LDB/1996 que indicam:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Cândido e Gentilini (2017, p. 330) reforçam a compreensão do PPP enquanto “um documento que caracteriza a identidade das escolas, dando um sentido para a instituição, um significado em relação ao local em que se situa, bem como dos grupos e

indivíduos que o constituem”. Essa perspectiva e construção coletiva não é valorizada na BNCC, elemento que problematizaremos na seção seguinte.

### **O lugar do PPP/gestão democrática na BNCC**

A Resolução CNE/CP n. 2/2017, que institui a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é composta de 12 páginas e está organizada em 26 artigos dispostos em cinco capítulos, a saber: Das Disposições Gerais; Do Planejamento e Organização; Da BNCC, do Currículo e da Proposta Pedagógica; Da BNCC na Educação Infantil; Das Disposições Finais e Transitórias. Conquanto traga em seu preâmbulo que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”, observa-se que não dispõe de uma seção/capítulo destinada a tratar das modalidades, tampouco da gestão escolar.

Busca legitimar-se normativamente ao fundamentar-se na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014. Constitui-se em recurso do legislador pinçar na legislação citada excertos que corroborem com a aprovação da BNCC. O legislador recorre aos artigos 205 e 210 da Constituição Federal de 1988:

CONSIDERANDO que o art. 210 da Constituição Federal define que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, e que o art. 9º da LDB, ao definir umas das incumbências da União, em seu inciso V, como a de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

O relator da BNCC ampara-se normativamente na LDB/1996, conferindo relevo aos artigos: 9º, 22º, 23º, 26º, 27º, 29º e 32º, destacamos algumas destas referências.

CONSIDERANDO que o art. 22 da LDB esclarece que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”;

CONSIDERANDO que o art. 26 da LDB, na redação dada pela Lei nº 12.796/2013, estipula que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”;

CONSIDERANDO que o art. 27 da LDB indica que os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, entre outras, a diretriz da “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

Baseia-se ainda no Plano Nacional em vigência, em particular, menciona a Meta 2 e a Meta 7:

CONSIDERANDO que a Meta 2 do Plano Nacional de Educação, [...] define como estratégia 2.1 que “o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental”; e, na sequência, em sua estratégia 2.2, determina como missão “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental”.

CONSIDERANDO que a Meta 7 do PNE, na estratégia 7.1, fixa que se deve: “estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”.

No entanto, causa estranheza aos especialistas da área, a omissão das DCNGEB de 2013 que configura um currículo e trata cada etapa, modalidade em particular. As críticas recorrentes à BNCC centram-se no rol de competências e de habilidades constantes no Anexo, porém pouco se discute as “ausências” das modalidades e da própria gestão no documento e em seu anexo.

Também é possível observar no documento uma tentativa em ressignificar expressões presentes em outros textos legais. A BNCC assume a expressão “direito à aprendizagem” em detrimento do termo “direito à educação”. A esse respeito, Dourado e Siqueira (2019) ressaltam:

[...] o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 301).

No capítulo denominado “Disposições Gerais”, logo no Art. 1º reafirma-se seu caráter normativo:

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

Parágrafo Único. No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários.

Apenas dois conceitos são explicitados no corpo da Resolução CNE/CP 2/2017, a saber: “aprendizagens essenciais” e “competência”. Em seu Artigo 1º a autonomia dos sujeitos escolares e dos sistemas está condicionada aos direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, quanto se refere a elaboração das propostas pedagógicas, este aspecto é ressignificado no artigo 3º que equipara os significados de “competências e habilidades” com o de “direitos e objetivos de aprendizagem”.

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

No segundo capítulo que versa sobre o planejamento e organização, encontra-se indicação expressa de que a BNCC deve substituir a formulação democrática e autônoma das escolas na elaboração de suas propostas pedagógicas que, ficam assim, sujeitas à essas determinações as demais políticas públicas destinadas ao financiamento, à avaliação e para a formação de professores:

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos.

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.

Os capítulos IV e V tratam respectivamente da BNCC na Educação Infantil e no Ensino Fundamental onde apenas lista-se os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as etapas mencionadas. No caso do Ensino fundamental, o documento prioriza no Art. 12 “no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas” e registra a preocupação da articulação desta etapa com a Educação Infantil, mas não menciona a necessária vinculação com o Ensino Médio.

Conforme disposto no Artigo 13, há uma preocupação manifesta em “evitando a ruptura no processo e garantindo o desenvolvimento integral e autonomia”, mas esta preocupação aplica-se apenas para os nove anos do Ensino Fundamental, desconsiderando o conceito e abrangência da Educação Básica que inclui necessariamente a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Por fim, no capítulo intitulado “Disposições Finais e Transitórias”, o documento trata da implementação da BNCC, aqui ficando evidente o sentido e o efeito que seus formuladores projetam nas escolas. O texto reafirma, nesta parte, elementos já presentes ao longo do documento, destacando os prazos para sua efetivação, entre um e dois anos, embora, no presente, quatro anos depois alguns desses prazos já passaram por sucessivas prorrogações. Projeta a adequação dos currículos à BNCC, das avaliações, da formação inicial e da formação continuada dos professores:

Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC.

Art. 16. Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação.

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

§ 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC.

Art. 19. Os programas e projetos pertinentes ao MEC devem ser alinhados à BNCC, em até 1 (um) ano após sua publicação.

Art. 20. O PNLDD – Programa Nacional do Livro Didático deve atender o instituído pela BNCC, respeitando a diversidade de currículos, construídos pelas diversas instituições ou redes de ensino, sem uniformidade de concepções pedagógicas.

Com estrutura similar a constante na Resolução CNE/CP n. 2/2017, direcionada para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, a Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018, institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), composta de nove páginas, fundamenta-se na CF/1988, LDB/1996 e PNE/2014. Acrescentando os seguintes argumentos normativos, com ênfase especial na lei que instituiu a Reforma do Ensino Médio.

CONSIDERANDO que, em decorrência da Lei nº 10.639/2003 e, especificamente da Lei nº 11.645/2008, a LDB definiu em seu Art. 26-A a obrigatoriedade “do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” e, em seu § 1º, determina que “o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”.

Confere destaque à Reforma do EM, e na diferenciação que esta estabelece em relação à organização proposta na BNCC para o Ensino Fundamental. No Ensino Médio, as disciplinas tradicionais são agrupadas e diluídas nas áreas do conhecimento, que na Reforma instituída pela Lei n. 13.415/2017 se configuram como ênfases a serem cursadas pelos alunos nos itinerários formativos.

Neste ponto é fundamental refletir a proposição da BNCC para as escolas e a relação que se estabelece entre a BNCC e o currículo escolar, tema de debate fundamental para compreender em que medida as escolas têm autonomia para debater e organizar seu projeto político pedagógico.

O documento da BNCC apresenta essa distinção da seguinte forma “BNCC e currículos têm **papéis complementares** para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica” (BNCC, 2017, p.16, grifo meu). Essa

complementaridade, entretanto, segundo o documento é estabelecida de forma precisa “uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BNCC, 2017, p.16).

Recorremos a Macedo (2018) para problematizar o significado do currículo em ação. Para a autora, trata-se de “termo já clássico no campo do currículo que pretende dar conta de que os currículos formais não esgotam as possibilidades do que ocorre nas escolas”. Portanto, para pensarmos no currículo em ação, conceitualmente partimos do “currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC” (MACEDO, 2018, p.29).

O sentido de currículo em ação, mobilizado pela BNCC, vem de uma tradição criticada nas últimas cinco décadas por grande parte dos pesquisadores do campo do currículo, pois “Nela, o currículo em ação é uma releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação”. Tem-se, portanto, uma compreensão a partir da leitura do texto da BNCC que “a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação” (MACEDO, 2018, p. 30).

Dessa compreensão, decorrem vários entendimentos possíveis, destacamos dois. Um primeiro, elaborado por Macedo (2018), reforça as críticas internacionais a esse modelo centralizado e prescritivo, afirmando que:

Estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para “comprar” parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição. (MACEDO, 2018, p. 31).

Um segundo elemento a ser destacado, foi apresentado no início deste texto, com a afirmativa de que a BNCC se converteu nos últimos anos em epicentro das políticas educacionais, em uma perspectiva centralizadora, gerencialista, reducionista das possibilidades de ensino e desconsiderando toda uma construção

histórica de um projeto educacional que remonta pelo menos a década de 1980, e o processo de discussão e elaboração da CF/1988 e LDB/1996.

Em relação a gestão educacional e o projeto político pedagógico da escola, a BNCC desconsidera as DCNGEB/2013, que não foram revogadas, embora convenientemente relegadas ao esquecimento pela maioria dos formuladores das políticas educacionais, o que apresentamos na próxima seção.

### **O lugar do PPP nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB/2013) assume a perspectiva consignada na LDB/1996, portanto, admite a Educação Básica como “um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente” (BRASIL, 2013, p. 04). Na apresentação do documento tem-se que “São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 04).

Conquanto matéria intitulada “O que são e para que servem as diretrizes curriculares?” veiculada na página eletrônica do Movimento Todos Pela Educação<sup>3</sup> imediatamente após a aprovação da BNCC indicasse:

As **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)** são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Mesmo depois que o Brasil elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam valendo porque os

---

<sup>3</sup> TPE. O que são e para que servem as diretrizes curriculares? Matéria publicada em 08/01/2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>

documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências. (TPE, 2018, grifos da matéria).

Depreende-se que tanto a Resolução CNE/CP n. 2/2017 como a Resolução CNE/CP n. 4/2018 que versam sobre a BNCC omitiram a validade e vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) que não figuram no rol de normativos que justificam a aprovação de um currículo nacional. O TPE enfatiza ainda:

**As diretrizes continuam valendo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?** Sim. A função da Base é especificar aquilo as habilidades que se espera que os alunos aprendam ano a ano. A BNCC foi elaborada à luz do que diz das DCN e, portanto, um documento não exclui o outro. “Fazendo uma analogia, as DCNs dão a estrutura, e a Base recheia essa forma, com o que é essencial de ser ensinado. Portanto, elas se complementam”, afirma Eduardo Deschamps, presidente do CNE. Diretrizes e Base são obrigatórios e devem ser respeitados por todas as escolas, tanto da rede pública como particular. (TPE, 2018).

A análise do Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e da Resolução que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em comparação com a BNCC, expressam maior acuidade com a concepção de Educação Básica, pois além de tratar em documento próprio cada etapa, traz um Parecer e uma Resolução para cada modalidade da educação brasileira, reconhecendo as particularidades e especificidades dos sujeitos que as acessam. Na contramão, na BNCC não há itens específicos para as etapas.

Aspecto relevante contido na DCNGEB (2013) afirma a importância dos normativos educacionais estarem em sintonia com as novas políticas educacionais e expressa como objetivo “I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais,

traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola”.

Portanto, as DCNGEB (BRASIL, 2013) cumprem a função precípua constante na LDB/1996 e reafirmada no PNE/2014, ou seja, “visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades”.

Cabe destacar que as diretrizes reafirmam a prerrogativa dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2010, p. 08).

O Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e as DCNGEB (2013) balizam-se por “ideias-força” que devem balizar a elaboração das diretrizes específicas para todas as etapas e modalidades de educação. As DCNGEB devem, entre outros princípios:

[...] presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, **contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição;**

II – o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;

IV – a **dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica**, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar;

V – a promoção e a ampliação do debate sobre a política curricular que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado;

VIII – a **gestão democrática** e a avaliação. (BRASIL, 2010, p. 09).

Ademais, as DCNGEB (2013) conceitualizam currículo enquanto um “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (BRASIL, 2010, p. 27). Aclara ainda o conceito de “base nacional comum” omitido na BNCC:

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei, artigos 26 e 3315, que assim se traduzem: I – na Língua Portuguesa; II – na Matemática; III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; V – na Educação Física; VI – no Ensino Religioso. (BRASIL, 2010, p. 30-31).

Merece destaque na Diretriz a presença de seções específicas para a Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. Para a proposta aqui apresentada, analisamos “elementos constitutivos para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” apresentados no documento caracterizando-se por uma fundamentação conceitual dispare daquele presente na BNCC.

O texto destaca que as escolas “dispõe de instrumentos legais e normativos que lhe permitam exercitar sua autonomia, instituindo as suas próprias regras para mudar, reinventar, no seu projeto político-pedagógico e no seu regimento, o currículo, a avaliação da aprendizagem”, tendo como objetivo final atingir “educação para todos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com qualidade social” (BRASIL, 2013, p. 47).

Na sequência, apresenta formulações sobre esses elementos, dos quais destacam-se “O projeto político-pedagógico e o regimento escolar”, a “Gestão democrática e organização da escola”, e o item “O professor e a formação inicial e continuada”.

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico e o regimento escolar destaca-se a sua articulação com a gestão democrática e um elemento essencial para sua efetivação, a autonomia. O documento conceitua autonomia ao afirmar que está “pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais” (BRASIL, 2013, p. 47).

O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias” (BRASIL, 2013, p. 47), por sua vez, essa autonomia é sempre relativa, impregnada dos objetivos da escola ter “a possibilidade de ter uma compreensão particular das metas da tarefa de educar e cuidar, das relações de interdependência, da possibilidade de fazer escolhas visando a um trabalho educativo eticamente responsável”, sempre considerando que essa autonomia está amparada na legislação, tendo “como suporte a Constituição Federal e o disposto no artigo 15 da LDB” (BRASIL, 2013, p. 47). “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

O item que trata da gestão democrática e da organização da escola, problematiza sua efetivação, abordando a complexidade envolvida, uma vez que pensar a organização do trabalho pedagógico e a gestão da escola:

[...] pressupõe conceber a organização e gestão das pessoas, do espaço, dos processos, procedimentos que viabilizam o trabalho de todos aqueles que se inscrevem no currículo em movimento expresso no projeto político-pedagógico e nos planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelos órgãos gestores em nível macro. (BRASIL, 2013, p.54).

Ao tratar das dificuldades e dos desafios envolvidos na gestão desse processo, as DCNGEB apresentam a articulação necessária da formação inicial e continuada com a superação das dificuldades.

Se o projeto político-pedagógico, construído coletivamente, está assegurado por lei, resultante da mobilização de muitos educadores, torna-se necessário dar continuidade a essa mobilização no intuito de promover a sua viabilização prática pelos docentes. Para tanto, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, têm um papel importantíssimo no sentido de incluir, em seus currículos e programas, a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis. Nesse sentido, o professor da Educação Básica é o profissional que conhece as especificidades dos processos de desenvolvimento e de aprendizagens, respeita os direitos dos estudantes e de suas famílias. Para isso, domina o conhecimento teórico-metodológico e teórico-prático indispensável ao desempenho de suas funções definidas no artigo 13 da LDB, no plano de carreira a que se vincula, no regimento da escola, no projeto político-pedagógico em sua processualidade. (BRASIL, 2013, p. 59-60).

Evidencia-se uma articulação entre a concepção de escola e a formação de seus profissionais, bem como na proposição de sua organização, no sentido da ampliação da participação, autonomia, e formação cidadã, com qualidade social.

### **Considerações Finais**

A análise geral da BNCC indica três problemas centrais: 1) imposição de uma concepção pedagógica única, aspecto que conforme Mendes da Silva e Giovedi (2022) provoca a ruptura do princípio constitucional do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; 2) ruptura com o princípio da gestão democrática ao obliterar o protagonismo da comunidade escolar na definição da

proposta pedagógica da escola; e, 3) desconsiderar a especificidade das modalidades de educação, notadamente a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação a Distância. Mendes da Silva e Giovedi (2022) asseveram:

O currículo se consolida no interior da escola e quando o ideado é materializado pela ação dos sujeitos do processo: estudantes, educadores/as, comunidade escolar e local, órgãos do sistema educacional etc. O currículo não pode se fazer apartado da prática dos sujeitos e, especificamente, a de natureza pedagógica que é responsabilidade docente. (MENDES DA SILVA; GIOVEDI, 2022, p. 06).

A justificativa governamental para a elaboração da BNCC encontra-se fundamentada nos dispositivos legais, como a CF/1988, LDB/1996 e PNE/2014, mas omite a validade e vigência da DCNED/2013. O aspecto normativo da BNCC é questionado por diversos pesquisadores, notadamente por fragmentar o conceito de Educação Básica. Acresce-se a este problema não apresentar nos textos elementos fundantes da educação nacional como as modalidades e a gestão escolar.

Depreende-se que “a BNCC, como política educacional, poderá acirrar ainda mais o processo neoliberal já em curso no Brasil, por meio da centralização curricular, da ênfase na avaliação de larga escala e do controle do trabalho docente” (ANTUNES, 2019, p.43).

No caso brasileiro, a contrarreforma do Estado expressou-se na Educação, inicialmente, via uma política educacional embasada em três pilares: o financiamento, a avaliação institucional e, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desmembrou-se em dois processos distintos e contraditórios: a centralização e a descentralização; reavivando a contradição do Estado Mínimo/Máximo. Nessa proposta de política educacional, o Estado é Máximo

no tocante ao controle/regulação (avaliação, PCNs e agora a BNCC) e, mínimo, quanto ao financiamento. (ANTUNES, 2019, p.48).

Apoiamo-nos na concepção de currículo formulada por Frangela e Dias (2018, p. 08), portanto, “como produção que se afasta da normatização prescritiva e se dá como fechamento provisório, fruto do jogo político-discursivo que negocia/articula diferentes demandas e mantém aberto o tensionamento, o que o faz produção inacabada sempre”. A BNCC para além da definição do currículo da educação básica, alcança o currículo dos cursos de licenciaturas e a avaliação de ambos os níveis educacionais.

Embora a BNCC tenha como foco principal dos debates o currículo da escola básica, a questão da docência atravessa o seu conteúdo de diversos modos: seja porque a BNCC pretende ser um “guia” orientador do currículo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula, seja pelos discursos que produz em torno do papel da docência na sua relação com o currículo. (FRANGELLA; DIAS, 2018, p.09).

Percebe-se a centralidade no aspecto prescritivo da BNCC, cabendo às instituições de ensino sua aplicação. Essa discussão é travestida em garantia dos direitos de aprendizagem, sem problematizar a diversidade de instituições escolares e a autonomia destas instituições que são assim convertidas em meros aplicadores das propostas centralmente definidas.

Conforme alertaram diversos autores por ocasião da homologação a BNCC, abriu-se um grande mercado de venda de materiais padronizados, de formações e orientações para aplicação da BNCC, consultorias privadas para os sistemas de ensino se adaptarem, desenvolvimento de *softwares* e todo um rol de oportunidades de negócio para o setor privado no oferecimento de “soluções” aos sistemas de ensino, diante das novas demandas criadas direta ou indiretamente pelos representantes desses mesmos setores privados, por ocasião da formulação da BNCC.

Além desses elementos destacados por diferentes autores, procuramos no presente texto problematizar os desdobramentos da

implementação da BNCC pelos sistemas de ensino em relação à gestão escolar. Contrapondo o texto da DCNGEB/2013 ao disposto na BNCC, evidenciam-se concepções díspares em relação à gestão escolar. Se no primeiro texto acentua-se e problematiza-se os desafios e a necessidade da ampliação da gestão democrática e da autonomia da escola, em especial, em seus aspectos didáticos, administrativos e financeiros, no texto da BNCC, as Diretrizes de 2013, bem como o texto da LDB/1996 que trata desses aspectos são omitidos.

A formulação da BNCC contribui profundamente para um processo acentuado de centralização, com a redução da autonomia das instituições escolares e dos sistemas de ensino, em particular, para a definição de suas propostas pedagógicas, naturalizando assim uma forte restrição à um elemento central da gestão democrática.

## Referências

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. O currículo como materialização do estado gerencial: a BNCC em questão. **Movimento-Revista de Educação**, n. 10, p. 43-62, 30 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 323–336, 2017. DOI: 10.21573/vol33n22017.70269. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/70269>. Acesso em: 7 jul. 2022.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Planejamento educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.23, n.80, p. 168-200, set. 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A ARTE DO DISFARCE: BNCC COMO GESTÃO E REGULAÇÃO DO CURRÍCULO. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 291, 2019. DOI: 10.21573/vol35n22019.95407. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, vol. 22, núm. 1, 2018. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657590001> DOI: 10.4013/edu.2018.221.01

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Ângela da S., DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MENDES DA SILVA, Itamar; GIOVEDI, Valter Martins. A regressividade democrática da BNCC. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 38, n. 00, 2022. DOI: 10.21573/vol38n12022.114107. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/114107>. Acesso em: 3 mai. 2022.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

PERBONI, Fabio; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Hibridismo na gestão escolar: percepções dos diretores escolares da cidade de Dourados (Mato Grosso do Sul). **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 59, n. 59, 2021. DOI: 10.21680/1981-1802.2021v59n59ID22747. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22747>. Acesso em: 11 mai. 2022.

ROSSI, Alexandre José; LUMERTZ, Juliana Selau; PIRES, Daniela de Oliveira. As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 557–570, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.802. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/802>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ROTHEN, José Carlos. O Conselho Federal de Educação nos Bastidores da Reforma Universitária de 1968. **III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p. 1-11.

SALES, Shirlei Rezende. Diretrizes curriculares. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.109. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 7 jul. 2022.



## CAPÍTULO III

### **Os limites do conceito de competência e implicações para o Ensino Médio Técnico da nova Base Nacional Comum Curricular: significados e desdobramentos**

Emanuely Medeiros Bezerra<sup>1</sup>

A presente pesquisa analisa as contrarreformas no campo das políticas educacionais no Brasil, mais especificamente a quais interesses a nova Base Nacional Comum Curricular e o novo ensino médio têm buscado corresponder.

Assim, reflete-se sobre como os efeitos da crise econômica tem acometido os trabalhadores e suas reais possibilidades de ingresso nas relações de produção, e como essas contradições, inerentes ao modo de produção capitalista, têm se materializado nas políticas públicas. Apesar do cenário de desemprego estrutural, observa-se um crescente apelo dos Estados, por meio de seus aparelhos privados de hegemonia, sobre a necessidade de ampliação da mão de obra qualificada e adequada às novas exigências do mercado.

O objetivo desta pesquisa será analisar quais as razões e finalidades desses discursos: por que num cenário de aprofundamento da crise, a educação ganha centralidade e torna-se palco de intensas disputas? A quais interesses buscam responder as contrarreformas em torno da educação básica e profissional? Quais teorias, princípios e objetivos fundamentam a nova Base Nacional Comum Curricular e a contrarreforma do ensino médio? Quais contribuições esses dispositivos legais trazem no sentido de responder as inquietações da juventude sobre o futuro da educação e do trabalho? Por que, conceitos já amplamente estudados e

---

<sup>1</sup> Professora de Sociologia do Instituto Federal do Rio Grande do Norte e doutoranda no programa de pós-graduação de educação da UNICAMP.

criticados por pesquisadores da educação, como a pedagogia das competências e a teoria do capital humano, são resgatados e apresentados como novidades nas recentes políticas educacionais?

Adotamos como ponto de partida a hipótese de que essas contarreformas buscam revestir o “velho” de “novo”, ancorando-se em velhos discursos para adequar os sujeitos às exigências dos novos tempos, buscando, por meio das políticas e programas sociais, a legitimidade popular, forjando uma determinada subjetividade nos indivíduos para favorecer a reprodução do conjunto do capital social.

A crise financeira de 2008, deflagrada com o escândalo das hipotecas subprime estadunidenses, é entendida, aqui, como expressão material das contradições, limites e esgotamento do sistema capitalista, forçando os países de maior poder econômico a comprar, após um processo decidido pelo alto, imponentes ativos financeiros a fim de evitar o colapso do sistema bancário internacional e a eliminação das poupanças de muitos milhões de cidadãos. Esta medida conseguiu evitar a ruína do setor bancário, mas à custa das finanças públicas, assim o dinheiro que seria gasto em serviços públicos, infraestruturas e políticas sociais foi prevalentemente usado para amparar o sistema financeiro.

Essa opção escolhida para enfrentar a crise financeira, conjuntamente às transformações das relações de produção, à internacionalização econômica, à financeirização e à mudança geopolítica, deslocou o papel do Estado, que agora apropriado pelo mercado, passou a operar mais livremente seus interesses, aumentando a desafeição do cidadão comum com o funcionamento desse modelo sociedade.

De fato, diante do colapso das finanças públicas, os governos “tecnocratas” escolheram adotar medidas extremas para reduzir os gastos, congelando os salários do setor público, “reformando” aposentadorias, cortando investimentos em educação, saúde e habitação. O resultado foi uma profunda recessão econômica mundial, em que países os quais eram já muito endividados ou financeiramente vulneráveis não conseguiram acesso ao mercado

de crédito, resultando num cenário de crescentes execuções hipotecárias, fechamentos de fábricas, perspectivas de crescimento permanentemente morosas e padrões de vida estagnados ou deprimidos.

Nesse sentido, com o crescimento do desemprego, da precariedade e da desigualdade, aprofundou a descrença popular no funcionamento do capitalismo, aumentando as tensões não resolvíveis, os enfrentamentos e as lutas entre as necessidades do povo soberano e as limitações impostas pelas elites econômicas e políticas. Os protestos populares se multiplicaram na maioria dos países ocidentais, acusando a classe política de garantir prevalentemente os interesses do mercado e de poucas megacorporações, reivindicando o lema “*We are 99%*”, usando pelo movimento *Occupy Wall Street* nos Estados Unidos, entendido como símbolo de repulsa popular às elites econômicas e políticas, que, apesar da crise, continuavam enriquecendo.

Assim ressalta amargamente o filósofo Alan Badiou:

o cidadão comum deve “entender” que é impossível resolver o déficit da previdência social, mas é imperativo encher com bilhões incontáveis o buraco financeiro dos bancos e aceitar melancolicamente que ninguém mais acredite que seja possível nacionalizar uma fábrica acossada pela concorrência, uma fábrica que emprega milhares de operários, mas que seja óbvio nacionalizar um banco que perdeu dinheiro devido à especulação (ZIZEK, 2011:73)

Após a crise financeira de 2008, o capitalismo elaborou novos caminhos a fim de continuar garantindo a acumulação e a concentração de renda. A nova trilha adotada produziu como resultado o aprofundamento das desigualdades, combinando novas formas de exploração do trabalho altamente tecnológicas, sobretudo em países periféricos, com um Estado mínimo para as questões sociais, mas fortemente ocupado em garantir as condições adequadas à reprodução do capitalismo, assim os cidadãos se encontraram, sem paraquedas sociais, no meio de uma mundialização de todo complexo

societário sem precedentes, vivendo alterações profundas nas suas formas de produzir e de viver.

Os avanços tecnológicos na informática e nas comunicações provocaram mudanças substanciais na forma de organizar a produção e a distribuição das mercadorias, empurrando o trabalhador ocidental, em apenas dois decênios, da centralidade social para a quase invisibilidade, tornando-se uma anônima força de trabalho, substituível, fundível, não localizável, com o dever de se reinventar o tempo inteiro para continuar socialmente relevante e não ser deixado para trás, como um fóssil.

O aprofundamento das desigualdades e a progressiva perda de consenso no funcionamento do livre mercado exigiram dos aparelhos privados de hegemonia a elaboração de um conjunto de iniciativas que traduzissem e espelhassem na superestrutura os princípios, valores e atitudes adequadas às novas demandas do capitalismo de acumulação flexível. Nessa perspectiva, aqui, entendemos as políticas públicas de educação como um campo central de atuação e disputa por produção de hegemonia, contra hegemonia e subalternidade, já que a educação pode “fornecer os conhecimentos, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornar-se uma ferramenta de emancipação humana ou uma peça do processo de acumulação de capital. (MÉSZAROS, 2010, p. 15).

Já a partir da segunda metade do século XX, a educação é colocada sob a determinação das condições de funcionamento do mercado capitalista, apresentando uma concepção produtivista, em que a “a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2005, p. 22).

Assim, a “Teoria do Capital Humano” (TCH), idealizada a partir da década de 1960 e formalizada por Schultz alguns anos depois, cumpriu o papel de disseminar e convencer sobre a necessidade dos trabalhadores investirem em si mesmos para ampliar suas possibilidades profissionais e melhorar suas condições econômicas (SCHULTZ, 1971).

A TCH defendia que o maior investimento que uma nação poderia fazer seria no “capital humano”, entendido como mais uma ferramenta do processo produtivo capitalista. Os pressupostos da Teoria do Capital Humano defendem que os investimentos em educação são uma contribuição para o desenvolvimento econômico, depositando sobre a educação a expectativa de que, por meio do preparo para o mercado de trabalho, as pessoas acessem mecanismos de inserção produtiva, contribuindo para mobilidade social e distribuição de renda.

Essa teoria se baseia, principalmente, em duas premissas: do ponto de vista macroeconômico, o investimento nos “recursos humanos” desencadearia o aumento da produtividade e a superação do atraso econômico; já do ponto de vista da microeconomia, ser possuidor de maior ou menor “capital cultural” justificaria as diferenças individuais de produção, de sucesso e de ascensão social.

A educação definida por critérios do mercado passa a ser supervalorizada pela classe dominante; de um lado, por buscar atender as demandas do mercado, formando o capital humano, e por outro, por ser um espaço de reprodução da pedagogia da hegemonia e de construção de subalternidades.

Com o avanço das novas tecnologias nas telecomunicações, microeletrônica e informática a partir dos anos 70, conjuntamente à aprovação de políticas neoliberais de desregulamentação, novos mercados nascem e desaparecem a um ritmo sem precedentes, novas empresas são criadas e varridas num piscar de olhos e, conseqüentemente, os trabalhadores, que têm sorte, são empregados, mas, tão logo, desempregados.

Para responder às novas necessidades desse mercado, a agenda neoliberal brasileira retoma o velho mantra das competências, pregando menos conhecimento, considerado rapidamente obsoleto e exigindo mais competências, que têm a vantagem de ser flexíveis, podendo ser aplicadas e desenvolvidas em um ambiente de constantes mudanças, defendendo um modelo

de educação profissional centrado nos certificados de competências modulares e transnacionais.

Entender a tese neoliberal sobre o “capital humano” como uma “simples” tentativa de qualificação da mão de obra necessária para certas indústrias ou formas de emprego, parece, porém, insuficiente, pois não considera a relação de interesses nela concentrada. Como ressalta Clauss Offe:

(...) parece ser mais fecundo interpretar a política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas em suas posições previamente determinadas. (OFFE, 1984, p. 128)

Buscando atender a necessidade do capital de formar subjetividades adequadas ao seu desenvolvimento, as políticas públicas voltadas para a educação têm se ancorado cada vez mais nas competências individuais. O exemplo mais recente é a nova Base Nacional Comum Curricular destinada ao ensino médio, que assume como sua principal finalidade a construção de um conjunto de dez competências relacionadas ao saber fazer prático.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.” (BRASIL,2018).

Foi principalmente a partir da década de noventa que as reformas educacionais passaram a apresentar como tema central o

desenvolvimento de habilidades e competências, isso no âmbito da educação básica, na formação profissional, e na qualificação de professores, sendo admitida como “nuclear na orientação do curso de formação de professores” pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores da Educação Básica. (MORETI, 2010.p 348.)

### **Reconstruindo os caminhos do conceito de competência**

O conceito de competência aparece no final do século XV, na língua francesa, designando legitimidade a algumas instituições para lidar com determinados problemas. Somente no século XVIII passa a ser entendido como “toda capacidade devida ao saber e a experiência” (DOLZ E BRONCKART, 2004. Apud MORETI, 2010). Nas ciências humanas, o conceito primeiro é apropriado para caracterizar competências linguísticas, em seguida passa a ser usado pela psicologia experimental para designar funções como atenção, percepção e memória que seriam sustentadas por características inatas e biológicas.

Dessa forma, a inteligência passou a ser concebida como a soma dessas diversas competências entendidas como capacidades ideais que, aplicadas e adequadas às relações do ambiente, poderiam ser realizadas parcialmente ou limitadas, determinando o desenvolvimento ontogenético (DOLZ; BRONCKART apud MORETI, 2010 p. 348.). Com o tempo, essa concepção vai perdendo força, dando lugar a uma concepção de competência como uma capacidade contextualizada e adaptativa, resultado de um processo de aprendizagem, mas a característica de propriedade individual continua acompanhando o conceito.

A partir dos anos 1980, com o ingresso das políticas neoliberais o termo competência, como característica individual, vai ganhando centralidade nos documentos oficiais. Legitimado por vários intelectuais orgânicos coletivos e aparelhos privados de hegemonia que se empenharam em construir uma pedagogia ancorada nas premissas da (TCH), vinculando o avanço das

tecnologias, a precarização das condições de vida e de trabalho, à necessidade da formação de uma nova subjetividade do trabalhador mais “moderna” e versátil, portanto mais adequada às novas exigências do capitalismo neoliberal.

Cada vez mais o conceito de qualificação foi perdendo a centralidade nos documentos que orientam a educação, dando lugar ao conceito de competências, aproximando as políticas educacionais das novas exigências do mercado. Se, por um lado, o conceito de qualificação implica uma formação específica e certificada pelo Estado para uma função, o conceito de competência equivale a capacidades mais gerais, flexíveis e possíveis de serem mobilizadas em diferentes e variadas tarefas.

Apesar de não haver um consenso sobre o conceito de competência, podemos perceber desde as reformas educacionais da década de 1990, iniciadas com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), em 1996, que competência se refere a diferencial pessoal, a estabelecimento de relações com o novo, a modalidades estruturais que possibilitam a ação do sujeito em situações novas e não específicas. Assim, as competências são estruturadas na inteligência, portanto individuais, usadas pelo sujeito para estabelecer relações entre o que já se sabe e o que deve aprender. “O saber fazer” decorre dessas competências, ao mesmo tempo em que, num processo dinâmico, possibilita a reorganização dessas estruturas, ou seja, das competências (MORETI, 2010, p. 351).

Na sala de aula, esse conceito se traduz por meio da individualização dos processos cognitivos, pois deixa de ser considerada a dimensão social no processo de produção do conhecimento. A competência é entendida como qualidade individual do sujeito, e não como resultado de uma construção coletiva, social e histórica. A noção de competência extrapolou a educação básica, influenciando profundamente as áreas voltadas à formação profissional no Brasil do século XXI.

Ao mesmo tempo em que se moldou no país um novo “sistema nacional” de formação técnico-profissional, seus centros formadores e escolas técnicas passaram a se responsabilizar por

emitir certificados de competência aos trabalhadores, “flexibilizando” a formação técnica (leia-se encurtando ou favorecendo modalidades de educação à distância) e reforçando comportamentos ético-políticos adequados ao consenso e à coesão social necessário à reprodução do capitalismo contemporâneo.

Esse processo de individualização se manifesta também na formação de professores, pois eles não são estimulados a contextualizar sua prática pedagógica (sócio historicamente). E é também por essa razão que alguns não percebem que o exercício da docência é uma atividade política, que pode possibilitar aos alunos tanto processos de rupturas e emancipação, quanto os de naturalização e aceitação passiva da realidade, o professor é reduzido a um tutor de projetos de vida pautados no plano do individualismo.

Percebe-se, então, que se ignora a necessidade de a escola precisar trazer a vida para dentro dela, e a vida se expressa nas contradições que extrapolam seus muros, portanto, que a atuação pedagógica poderia fomentar intervenções práticas na realidade transformando estrategicamente o conhecimento produzido dentro do campo de aprendizagem em ação política e democrática, para além das paredes da sala de aula.

Essa compreensão vai à contramão de uma concepção de educação unitária, omnilateral, que dê conta de desenvolver o ser humano em todas as suas potencialidades e dimensões, ela contribui para a divisão social do conhecimento, acentuando o fosso entre as escolas de elite, centradas na preparação dos filhos dos ricos para cargos elevados e as escolas técnicas e profissionais, para os filhos dos pobres, fornecendo “apenas” aquelas competências exigidas pelo mercado, não precisando de qualquer qualificação especial, mas apenas uma infinidade de micro habilidades fragmentadas: como, por exemplo, saber pronunciar meia dúzia de frases — educadamente — em uma língua estrangeira, saber instalar e usar meia dúzia de aplicativos, ou seja, um conjunto de habilidades externamente observáveis e endereçadas ao saber fazer prático.

A pedagogia das competências se fundamenta na capacidade de adaptabilidade dos indivíduos num cenário de profundas e aceleradas transformações, o que coloca no horizonte das gerações, o elemento da incerteza, gerando angústia e ansiedade para toda uma geração que não sabe o que será de seu futuro. O remédio apresentado pelos aparelhos privados de hegemonia é a ideia de que esse processo de incertezas seja evidenciado como “natural e inevitável”, incentivando os indivíduos a adaptar e flexibilizar as próprias competências e habilidades acompanhando as constantes transformações do mercado capitalista.

Essa compreensão reduz a educação a uma concepção utilitarista, demonstrando que essas noções de competências dizem muito mais respeito a um conjunto de atitudes específicas externamente observáveis, do que aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

### **Desvelando as contradições do discurso das competências na BNCC**

Pensar nas políticas públicas significa pensar no “Estado em ação”, criando, formulando e implementando programas, projetos e ações na busca de determinados objetivos ou fins na sociedade em determinado período histórico.

Lembrando a função do Estado em Poulantzas (1982), percebemos que as mudanças em torno da educação, após 2016, deram origem a arquitetura de todo um aparato jurídico, que de um lado busca organizar os interesses da classe dominante, garantindo a qualificação da mão de obra correspondente às necessidades do capital, do outro, busca desorganizar os interesses e as reivindicações das classes subalternas, promovendo no campo da educação básica e profissional, uma concepção

produtivista do conhecimento, sustentada na pedagogia das competências e do neotecnismo.<sup>2</sup>

Essas contrarreformas oferecem contornos ideológicos para narrativas que buscam “capturar” a subjetividade dos trabalhadores e estudantes, estimulando atitudes adequadas ao desempenho solicitado pelas novas formas de organização e racionalização do trabalho, formatando e mobilizando o psiquismo desses sujeitos. Apresenta-se uma “nova pedagogia da empregabilidade” por meio das chamadas competências socioemocionais, alheias às necessidades estritamente laborais, mas orientadas a capturar a subjetividade dos trabalhadores, fazendo-os sentirem individualmente responsáveis por sua condição material.

Como parte do processo de construção desse arcabouço jurídico e ideológico neoliberalizante, em 2016 é aprovada, via Medida Provisória (MP), uma nova reforma do ensino médio. Posteriormente essa MP foi convertida na Lei nº 13.415/2017, alterando a LDB e estabelecendo mudanças estruturais no ensino médio. A nova legislação do Ensino Médio foi o caminho para a materialidade da nova Base Nacional Comum Curricular.

Durante a formulação da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) anunciou um amplo processo de consulta à comunidade educacional e a sociedade, de fato, o Conselho Nacional de Educação realizou audiências públicas para ouvir as contribuições de diferentes regiões do país para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, no entanto, essa participação foi limitada e esvaziada, além das audiências não terem caráter deliberativo, apenas consultivo, não havia nenhum compromisso ou perspectiva de retorno sobre quais proposições seriam assimiladas, ou sob quais critérios essas escolhas finais seriam feitas. Na verdade, esse processo de consulta e debate com a comunidade sobre a BNCC foi

---

<sup>2</sup> O neotecnismo que não é mais o tecnicismo instrumental dos anos 1970, mas uma reedição diluída e fragmentária, portanto piorada dele.

um simulacro denunciado por diversas entidades e pesquisadores do campo da educação<sup>3</sup>.

A resolução do CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 institui a nova Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. O novo documento apresentado se estrutura no conceito de competências, repropondo uma concepção que desde os anos 1990 permeia o campo da educação, trazendo apenas novas justificativas e roupagem para ela.

O documento justifica essa escolha, afirmando, que nas últimas décadas, as competências têm sido consideradas centrais na orientação da construção das políticas de educação, sendo o principal enfoque e interesse dos organismos internacionais que buscam mensurar, quantificar o desenvolvimento dessas competências e habilidades por meio de suas avaliações de larga escala.

O conceito de **competência**, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB... Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI<sup>9</sup>, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em

---

<sup>3</sup> O processo de elaboração da BNCC até sua terceira versão foi longo, contraditório e ocorreu num cenário de bastante resistência por parte de entidades representativas do campo da educação. Diversas notas e cartas abertas foram emitidas denunciando o caráter antidemocrático desse processo, como por exemplo a carta das entidades direcionada ao presidente da comissão da BNCC do conselho nacional de educação em 2017. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/oficio\\_cne\\_04.12.17.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/oficio_cne_04.12.17.pdf) Acesso em: 28 de setembro de 2022. [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/oficio\\_cne\\_04.12.17.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/oficio_cne_04.12.17.pdf)

inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina. (BRASIL, 2018).

O documento deixa evidente o enfoque proposto no sentido de construir um conjunto de atitudes externamente observáveis e passíveis de avaliação e mensuração pela racionalidade economicista dos organismos multilaterais. O que se observa são o resgate e a reedição do conhecido léxico de teorias como a do TCH, buscando legitimar e consolidar caminhos para construção de um *ethos* empresarial nos sujeitos.

Contraditoriamente, em outros momentos, o documento argumenta que incorpora esse conceito partindo do pressuposto de que são as competências que possibilitam aos sujeitos uma formação que os prepare para o mundo do trabalho, e para o pleno exercício da cidadania, como no trecho a seguir:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC e o novo ensino médio propõem a divisão do currículo em duas etapas, uma primeira parte direcionada ao cumprimento de componentes curriculares comuns previstos em quatro grandes áreas, que seriam Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas Sociais Aplicadas.

Em um segundo momento, no qual o estudante optaria em seguir aprofundando seu conhecimento em alguma das quatro grandes áreas apresentadas, ou ainda num quinto itinerário formativo<sup>4</sup>, que seria a educação profissionalizante. Como podemos

---

<sup>4</sup> Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no

observar a educação profissional não está incluída em nenhuma das quatro áreas da BNCC, partindo daí a institucionalização de sua dissociação da educação básica, outra limitação importante é que as únicas matérias que estariam presentes, nos três anos do ensino médio, seriam o português e a matemática.

Um outro aspecto muito criticado desse documento é a institucionalização das parcerias público-privadas, reduzindo o Estado a um mero controlador aprovador e financiador, forçado a transferir recursos públicos para iniciativa privada, num processo de privatização da educação.

Apesar dos discursos que justificam a BNCC e a Contrarreforma do ensino médio anunciarem que o estudante terá mais autonomia e liberdade, pois poderá escolher qual itinerário formativo seguir na segunda etapa do ensino, na prática, as escolas não serão obrigadas a ofertar não mais de um itinerário, e, como mais de 50% dos municípios brasileiros possuem apenas uma escola, essa escolha será limitada afinal por uma questão estrutural.

Ainda sobre as limitações estruturais, a maior parte das escolas da rede estadual não têm as condições adequadas para oferta da educação profissional, a medida apresentada pelo MEC para solucionar esse entrave foi a parceria com diversos sistemas de ensino, entre os quais figuram instituições privadas e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), para oferecer formação profissional por meio de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) (presenciais ou à distância) de maneira concomitante ao ensino médio.

São variados os desdobramentos dessa proposição, a mais imediatamente observável é a transferência de recursos públicos para que a iniciativa privada continue a promover sua concepção de educação profissional fragmentada, aligeirada e superficial.

---

ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma das áreas do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) ou na formação técnica e profissional.

Outra consequência é a desarticulação da formação geral humanística, propedêutica, da formação profissional. Essa separação aprofunda a divisão social do conhecimento, ao oferecer uma formação profissional esvaziada de sentido político, crítico e pasteurizada como repertório para os filhos da classe trabalhadora, na contramão de uma concepção de currículo que prese por uma formação profissional unitária, omnilateral, fundamentada no trabalho em seu sentido ontológico enquanto princípio educativo.

### **A BNCC e as tensões em torno dos Institutos Federais**

A educação profissional no Brasil foi institucionalizada em 1909 com a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices que em 1937, as quais se transformaram em Liceus Profissionais, passando, em 1949, a Escolas Industriais e Técnicas, depois Escolas Técnicas, em seguida Cefets e, hoje, Institutos Federais.

Essa trajetória foi marcada por intensas disputas em torno de diferentes concepções de educação para o trabalho, tendo prevalecido a concepção de que se desprezava a educação básica como fundamental para uma formação técnico científica, como é o caso da Reforma Capanema de 1942<sup>5</sup>.

No esteio das políticas neoliberais, a aprovação do Decreto Federal 2.208/1997 regulamentando a LBD de 1996, acentuou essa concepção dual de educação. O decreto estabeleceu a separação entre educação profissional e educação básica, prevendo que a

---

<sup>5</sup> A Reforma Capanema (1942 a 1946) ocorreu num contexto de necessidade de formação de mão de obra, pois crescia a demanda do modelo de produção taylorista-fordista. Essa reforma redefiniu os currículos distanciando o ensino secundário do profissional e dificultando o acesso daqueles egressos do ensino profissionalizante ao ensino superior, processo que também marcou a escolha do Estado pela dualidade estrutural da educação. Enquanto o curso secundário havia sido eleito para formar a classe dominante, a educação profissional correspondia à demanda dos setores de produção: primário, para o ensino agrícola; secundário para o ensino industrial; terciário para o ensino comercial e o ensino normal para a formação de professores (MANFREDI, 2002).

organização curricular dessas duas modalidades de ensino deveria ser independente.

Somente em 2004, ainda no início do governo do Partido dos Trabalhadores, durante o mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi revogado o Decreto 2.208 e em seu lugar instituído o Decreto 5.154/04 permitindo a integração entre educação profissional e a propedêutica.

Foi então que, atendendo a uma demanda histórica da classe trabalhadora por acesso a uma educação profissional humanística, foram criados os Institutos Federais<sup>6</sup> em 29 de dezembro de 2008, no governo de Luís Inácio Lula da Silva a partir da Lei nº 11.892. Após a promulgação da lei, a rede passou por um plano de expansão criando mais de 500 escolas técnicas, tendo hoje 644 *campus* em atividade espalhados pelo país.

A concepção de educação adotada pelos Institutos Federais rompe com a dualidade estrutural, retomando o conceito gramsciano de escola unitária, fundamentando seu currículo no trabalho enquanto princípio educativo, prezando por uma formação integral, omnilateral, direcionada à formação para trabalho, sem descontextualizá-lo de toda dinâmica social que envolve os arranjos produtivos.

O carro-chefe dos Institutos Federais é o ensino médio integrado à educação profissional; nesse prisma, a concepção de formação profissional integrada à educação básica pressupõe que ela deva ser realizada na mesma instituição, com a mesma matrícula e sob o mesmo arranjo pedagógico, articulando os conhecimentos da formação generalista com aqueles necessários à formação para o trabalho, diferente do conceito de “integração” proposto pelo novo ensino médio, ou pela nova BNCC, que

---

<sup>6</sup> Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

fragmenta essa formação por meio da concomitância e subsequência entre essas duas modalidades de ensino.

De 2016 em diante, aceleradas e numerosas mudanças permeiam o terreno da educação, como a aprovação da reforma do ensino médio, a vinculação obrigatória entre educação profissional e a nova BNCC, a formação profissional desarticulada da educação básica, a execução do itinerário de formação profissional por meio de cursos de curta duração, os cortes de verbas, a sugestão de recomposição orçamentária, por meio de parcerias público-privadas, os ataques à autonomia e à democracia institucional por meio das intervenções em reitorias têm buscado modificar o papel dos Institutos Federais.

Após a eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2018, os Institutos e as Universidades Federais passaram a ser ainda mais objetos de vários ataques, por meio de cortes de verbas, intervenções nas reitorias e a construção e difusão de uma narrativa — por parte do MEC — criticando os resultados e a formação oferecidos por essas instituições. Com o objetivo de adequar os Institutos Federais à reforma do ensino médio, o governo Bolsonaro aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 01/2021), incidindo diretamente sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional e sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos dos IFs.

As pressões do MEC são para que os Institutos Federais estabeleçam parcerias com a rede estadual, ofertando a educação profissional de forma concomitante, inclusive por meio de cursos modulares de curta duração (FIC), que, somados, comporiam a carga horária exigida no quinto itinerário formativo proposto na reforma do ensino médio. Ou seja, o aluno cursaria as 1.200 horas previstas para a primeira etapa do ensino médio numa instituição da rede estadual, e depois poderia concluir o ensino médio por meio da realização de cursos de curta duração em alguma instituição de educação profissional de forma completamente despartada e descontextualizada de sua formação básica.

A assimilação dessas contrarreformas por parte dos IFs significaria sua total descaracterização, tendo em vista que essas contrarreformas vão radicalmente de encontro aos princípios que fundamentam seu currículo. Essa diluição significaria a destruição da única experiência que o Brasil tem hoje com a escola pública que garante a oferta da educação básica integralmente articulada à educação profissional.

### **Considerações finais**

Quase todos os países ocidentais têm experimentado nas últimas décadas, com ênfase cada vez maior, uma orientação educacional de matriz neoliberal, uma das finalidades dessas mudanças é de sonegar aos trabalhadores seu direito de acessar os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Um homem só é capaz de compreender sistemas filosóficos, criticá-los, conhecer os porquês de certos fatos, tomar consciência de classe, elevar seu grau de consciência sobre ele mesmo e sobre seu meio, a partir de uma ação pedagógica externa consistente e referenciada sócio historicamente. No entanto, o que temos observado é a captura das políticas educacionais por uma concepção de formação utilitarista, fragmentada e imediatamente interessada em instruir para o mercado de trabalho instável e desregulamentado.

Além de formar a mão de obra adequada aos novos padrões de exploração do trabalho, a contrarreforma do ensino médio e a nova BNCC buscam dar subsídios e contornos ideológicos para narrativas como a do sujeito empresa, microempreendedor, que dispensa a presença do Estado como garantidor de direitos sociais, buscando individualmente obter sucesso por meio de seus méritos pessoais.

Esses dispositivos legais são peça fundamental para entendermos as disputas pela hegemonia e pela produção de consenso em torno de diferentes concepções de educação, de consciência coletiva e de sociedade que estão em curso na contemporaneidade.

## Referências

BRASIL. **Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasil, 2017b. Disponível em: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)  
Acesso em: 22 nov. 2018. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)

BRASIL. **Lei n\* 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acessado em: fevereiro 2021.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 de setembro de 2016.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acessado em: fevereiro 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE, 2017a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base.** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

**Carta das entidades ao presidente da comissão da BNCC do conselho nacional de educação.** 2017. Disponível em: Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/oficio\\_cne\\_04.12.17.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/oficio_cne_04.12.17.pdf) Acesso em: 20 set. 2022. [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/oficio\\_cne\\_04.12.17.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/oficio_cne_04.12.17.pdf)

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZAROS, Istiván. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MORETTI, Vanessa; MOURA, Manoel. **A formação docente na perspectiva histórico-cultural**: em busca da superação da competência individual. *Psicologia Política*. V. 10, n. 20, p. 345-361, 2010.

OFFE, C. **Problemas Estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

POULANTZAS, N. O problema do Estado Capitalista. In BLACKBURN, R (org.). **Ideologia na Ciência Social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SCHULTZ, Theodore W. **Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

ZIZEK, S. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. São Paulo: Boitempo, 2011

## CAPÍTULO IV

### **Reflexões Sobre a concepção das estudantes do Curso de Pedagogia acerca do Projeto de Vida em Vila Bela da Santíssima Trindade**

Simonia Souza do Nascimento<sup>1</sup>  
Paulo Alberto dos Santos Vieira<sup>2</sup>  
Alessandra Ferreira Mota<sup>3</sup>

#### **Introdução**

Esse trabalho trata-se de um relato de experiência desenvolvido a partir da disciplina Projeto de Vida que compõe a grade curricular do curso de pedagogia ofertado em Vila Bela da Santíssima Trindade pela Universidade do Estado de Mato Grosso no ano de 2022.

O texto está dividido em cinco partes, sendo que a primeira descreve os sujeitos participantes e o lócus da pesquisa, a segunda apresenta o percurso metodológico. Enquanto a terceira exhibe os planos de aula e a quarta destina-se aos resultados e discussões. Por fim, a quinta parte convida o leitor a apreciar as considerações finais e quem sabe instiga-o a contribuir com a educação para o Projeto de Vida e a Lei 10.639/2003 em Mato Grosso.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Mato - Grosso - UNEMAT. Endereço: Av. Santos Dumont, s/n – Cidade Universitária, Cáceres - MT, 78200-000. E-mail: simonia.souza@unemat.br

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia (UFSCar). Professor adjunto da UNEMAT. Endereço: Av. Santos Dumont, s/n – Cidade Universitária, Cáceres - MT, 78200-000 – E-mail: vieira.paulo@unemat.br

<sup>3</sup> Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Mato - Grosso - UNEMAT. Endereço: Av. Santos Dumont, s/n – Cidade Universitária, Cáceres - MT, 78200-000. E-mail: alessandra.mota@unemat.br

Toda essa experiência inicia-se a partir da ementa da disciplina, a qual indica que o Projeto de Vida é previsto pela BNCC, na competência de número seis e busca promover a capacidade dos alunos refletirem sobre desejos e objetivos, não apenas para o futuro, mas também para o agora. O que inclui planejar o que farão a cada ano e etapa de ensino, aprendendo a se organizar, estabelecendo metas e definindo estratégias para atingi-las.

Isto posto, todas as etapas foram registradas, visando avaliar o planejamento do educador, o progresso das estudantes, assim como os materiais orientativos, uma vez que educar exige refletir sobre as ferramentas, métodos e procedimentos empregados, intencionalmente, nas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, o objetivo do presente estudo é refletir sobre as concepções das estudantes do curso de pedagogia oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, em Mato Grosso, acerca da 6ª competência da Educação Básica apresentada pela Base Nacional Comum Curricular, o Projeto de Vida.

### **O local e os sujeitos participantes**

O público alvo foram 24 mulheres, de diferentes idades, estudantes do primeiro semestre, regularmente matriculadas no curso de pedagogia, conseqüentemente na disciplina Projeto de Vida, ofertada pela Universidade do Estado de Mato Grosso em Vila Bela da Santíssima Trindade, Mato Grosso, no segundo semestre de 2022.

Vale ressaltar dois pontos sobre os sujeitos participantes. O primeiro é ação empregada pelas estudantes, que se dispuseram, naturalmente, em círculo na sala de aula, fato que borra a disposição mais usual, que são cadeiras enfileiradas. Uma medida ainda mais disruptiva quando se constata que o educador é um homem e as educandas todas mulheres, em sua maioria negras.

Essa disposição demonstra uma quebra de hierarquia entre educador e educandas e propõe ou exige uma relação horizontal

nesse processo de ensino e aprendizagem; ambas as observações apontam que a população negra, em especial as mulheres estão deslocando as disposições de poder, assim como a condição de subordinação orquestrada e concretizada em países como o Brasil.

Pereira e Nunes (2018, p.11-15) dialogam sobre as políticas de assistência e permanência das mulheres nas Universidades Federais brasileiras e refletem que a inserção feminina no Ensino Superior é marcada por constantes desigualdades no acesso e permanência nos espaços formativos. Para as autoras, a mudança nesse cenário é fruto dos enfrentamentos promovidos pelo movimento feminista, ao longo da história, para garantir oportunidades e relações mais igualitárias. Contudo, as atuais conquistas não representam uma superação das relações desiguais na sociedade brasileira, tão pouco escondem as complexidades que envolvem a igualdade de gênero.

Apresentadas as participantes, cabe relatar que todas as atividades aconteceram na modalidade presencial, na Escola Municipal Ricardo Franco, localizada na Avenida Martiniano Ribeiro da Fonseca, 955, Jardim Aeroporto na zona urbana de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT. Quanto ao recorte temporal, ocorreu de forma concentrada, no período noturno, em frequência quinzenal, entre os dias 08 e 27 de agosto de 2022.

No intuito de facilitar a comunicação e troca de informações utilizou-se o Sigaa, Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, espaço on-line onde disponibilizou-se os materiais de cada aula. Uma ferramenta empregada, ainda que no informalmente, é o WhatsApp, um aplicativo de troca de mensagem e espaço que possibilita a troca de materiais e compartilhamento de ideias.

### **Percurso metodológico: os caminhos e as pegadas da pesquisa**

A disciplina Projeto de Vida foi dividida em duas partes. A primeira etapa ocorreu entre os dias 08 a 13 de agosto de 2022 e a segunda entre os dias 22 a 27 de agosto de 2022. Visando apresentar

esse percurso metodológico sistematiza-se abaixo os caminhos e pegadas da pesquisa.

**Primeiro passo:** No dia 08 de agosto o educador recepcionou as estudantes e introduziu a aula a partir da apresentação geral da disciplina, tal como a ementa, metodologia, modo de aferição de presença, atividades propostas e avaliação. Por ser a primeira disciplina dessa turma no curso de pedagogia, também houve espaço para dinâmicas de grupo em torno das apresentações pessoais, bem como sobre as expectativas relacionadas à disciplina.

**Segundo passo:** No dia 09 de agosto, apresentou-se, brevemente, a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todas as crianças e adolescentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Tratou-se as competências gerais da educação básica, definida por Brasil (2018) como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. O foco principal foi a competência de número seis que trata o Projeto de Vida proposto pela Base Nacional Comum Curricular. A tabela abaixo ilustra as informações.

**Quadro 1:** Competências da Educação Básica

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>
<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>
<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>8-Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>
<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base</p>

em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da Base Nacional Comum Curricular (2018).

Embora o Projeto de Vida seja mais conhecido no Ensino Médio, a competência de número seis direciona-se a todas as etapas da Educação Básica. De acordo com Brasil (2018, p. 473) na BNCC o protagonismo e a autoria são estimulados no Ensino Fundamental para que no Ensino Médio haja a viabilização do Projeto de Vida, o qual envolve as dimensões pessoal, social e profissional. Dessa forma, considera-se que a formação do estudante seja integral à medida que ocorre a consolidação dos conhecimentos, representação e valores que incidirão sobre suas decisões.

Na perspectiva de formar profissionais capacitados a trabalhar com o tema Projeto de Vida o planejamento da disciplina percorreu os passos anteriores que foram os seguintes: apresentar o documento normativo; definir as competências da Educação Básica e dar ênfase na competência de número seis para subsidiar a construção do conhecimento sobre a temática.

**Terceiro passo:** Nos dias 10 e 11 de agosto apresentou-se a história do projeto de vida que conforme Severiano et al (2020, p. 8) inicia com Viktor Frankl que nasceu em Viena, Áustria, em 1905. O autor explica que Frankl foi preso durante a segunda guerra mundial e enviado a um campo de concentração.

Lá registra suas vivências e a dos demais. Viktor sobrevive, mas perde parte da família e após a guerra seus registros se transformaram em um *best seller* mundial, intitulado *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*, em que discute a importância de ter um sentido para a vida em contexto de dificuldade, pontua Severiano et al (2020, p. 8).

Outros estudos foram realizados na perspectiva da psicologia positiva sobre a temática. Willian Damon, por exemplo, é um estudioso do desenvolvimento humano e professor de

Educação e diretor do Centro de Pesquisas da Adolescência na Universidade de Stanford. Para Damon (2009, p.17) um projeto de vida é uma intenção organizada e propositiva para alcançar metas e objetivos, em que as consequências são significativas para o eu e para o mundo.

**Quarto passo:** Após definir teoricamente e traçar o percurso histórico do Projeto de Vida, coube aos últimos dias da primeira etapa, os dias 12 e 13 de agosto, abordar os pilares do Projeto de Vida, os quais englobam as dimensões pessoal, social e profissional. Para isto, recorreu-se a produção de Mascarenhas e Hernandez (2015), um material que contribui com o planejamento do Projeto de Vida, dado que detalha, meticulosamente, diferentes dimensões da vida de forma a orientar a conduta pessoal do indivíduo para que ele atinja a concretização de seu planejamento.

**Quinto passo:** Os dias 22 e 23 de agosto foram reservados para tratar o acesso e permanência de estudantes negros no Ensino Médio, por compreender que projetar a vida exige a análise das diferentes violências sofridas por grupos oprimidos pela desigualdade social, étnica e de gênero.

**Sexto Passo:** Quanto ao recorte temporal de 24 de agosto buscou se apresentar as metodologias ativas de ensino e aprendizagens, sala de aula invertida, ensino híbrido, seminários, gamificação e gêneros digitais.

**Sétimo passo:** No espaço cronológico de 25 de agosto, optou-se por apresentar a avaliação no Projeto de Vida, que de acordo Machado (2022) pode ser concretizada por meio de narrativas de vida e diário de bordo, entre outras formas de avaliação.

**Oitavo passo:** Os últimos dias de aula foram 26 e 27 de agosto, dias aproveitados propor às estudantes a produção de um plano de ensino sobre Projeto de Vida e apresentá-lo à turma. A proposta de plano de aula apresentou os seguintes elementos para a Educação Infantil: dados de identificação, tema, direitos de aprendizagem, campos de experiência, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, objeto de conhecimento, recursos didáticos, metodologia, avaliação e bibliografia.

Nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o plano proposto conteve dados de identificação, área do conhecimento, componente curricular, tema, competências da BNCC, habilidades da BNCC, objeto de conhecimento, materiais, tecnologias e recursos utilizados, metodologia, avaliação e bibliografia.

As estudantes dividiram-se, com orientação do educador, em quatro grupos de 6 alunas, sendo que cada grupo trabalhou em um plano de ensino. A turma demonstrou-se animada, receptiva e interagiu durante toda a aula por meio da apresentação de dúvidas, na apreciação das propostas e nos aceites aos desafios apontados pelo educador e pelas colegas de turma.

Também fizeram constantes conexões a partir da teoria Projeto de Vida aos casos da vida cotidiana, revelando a atenção, interesse, compreensão e participação ativa. Ao considerar que as aulas efetivadas em período noturno exigem mais das discentes, as quais geralmente, veem de extensas jornadas de trabalho, jornadas duplas ou triplas, lê-se estas participações como um *feedback* muito positivo sobre as aulas.

## Os planos de aula

Como resultado do trabalho de quatro grupos de seis estudantes obteve-se quatro planos de aula. Para melhor demonstrar, enumera-se os trabalhos abaixo.

O **primeiro grupo** preparou um plano de aula para a Educação Infantil. A proposta envolve propor as crianças que assistam ao vídeo *A canção das emoções*, em seguida haverá uma conversa com a turma sobre os sentimentos que podem ser percebidos no vídeo. Espera-se que os alunos sejam capazes de reconhecer e memorizar os sentimentos e emoções no decorrer do processo ensino aprendizagem.

O **segundo grupo** produziu um planejamento para o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Para isso, utilizaram o gênero textual música, objetivando promover a percepção das emoções provocadas pela letra musical. Espera-se que os alunos sejam

capazes de desenvolver a sensibilidade, criatividade, senso rítmico, prazer em ouvir música, imaginação, memória, concentração, respeito mútuo, bem como contribuir para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

O **terceiro grupo** escolheu o segmento Ensino Médio. A proposta envolve a roda de conversa e a exploração da biblioteca com a pretensão de ativar as memórias dos educandos, promovendo conhecimento e domínio nos estudos. Também almejam propiciar condições favoráveis para discutir e resolver problemas do cotidiano por meio das leituras e conversas.

Já o **quarto e último grupo** prepararam-se para trabalhar com o segundo segmento do Ensino Fundamental na temática respeito às diversidades existentes em sala de aula e nos locais os quais frequentam, objetivando desenvolver autoconhecimento para que consigam conviver, independente das diferenças.

Em relação às dimensões (pessoal, social e profissional) dos planos de aula para o Projeto de vida, todos os grupos selecionaram os preceitos pessoal, que envolve o autoconhecimento, a identidade e a personalidade. E o social, que trata o trabalho em grupo, a vida em sociedade e a relação com o mundo. Percebe-se que nenhum plano de aula abordou a dimensão profissional que está vinculado ao mercado de trabalho, carreira e empreendedorismo.

## **Discussão e resultados**

A análise dos planejamentos demonstra que eles estão alinhados à proposta da BNCC para o projeto de vida, primeiramente porque a participação massiva das estudantes na produção dos planos de aula indica que há entre elas a preocupação com a formação para efetivar, em sala de aula, os projetos de vida das juventudes, assim como a implementação da Lei 10.639/2003.

Portanto, houve a compreensão do que é orientado por Brasil (2018, p. 473) ao declarar que o Projeto de Vida é o que estudante almeja, projeta, define e redefine. Sendo que essa construção perpassa pela sua identidade, cultura e pelas diversas relações

sociais. Nesse contexto, o papel da escola é de orientar o aluno a se reconhecer enquanto sujeito em suas potencialidades, assim como direcioná-lo a compreender a importância da participação e intervenção social.

Um aspecto relevante é que os planos de aula perpassaram por todos os segmentos da Educação Básica, Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, como previsto na competência de número seis no documento normativo BNCC para a implementação do Projeto de Vida.

Todos os planejamentos seguem o padrão utilizado habitualmente nas escolas e demonstram um arquétipo que vale ser compartilhado para que em um futuro breve possamos projetar o rompimento com paradigmas tradicionais. Eles abordam a dimensão pessoal e social do Projeto de Vida, entretanto, sem questionar a realidade de vida dos estudantes, exatamente como orienta o documento normativo.

Os planos de ensino tratam emoções, sentimentos, leituras, diversidade, mas não são abordagens críticas a respeito do Projeto de Vida e da temática étnico-racial. Esse arquétipo precisa ser enunciado para que as orientações sejam mais explícitas na construção dos currículos e conseqüentemente impactem as práticas educativas.

O fato de não haver uma orientação precisa para concretização do componente curricular projeto de vida prejudica a elaboração dos currículos e o planejamento das aulas. Segundo o guia de implementação do novo Ensino Médio (2018, p. 23),

O desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes considerando as competências gerais da BNCC e a LDB, as redes deverão definir estratégias para trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, como orientação vocacional e profissional e preparação para o mundo do trabalho, atividades para trabalhar a capacidade dos estudantes de definirem objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã, de se organizarem para alcançar suas metas, de exercitarem determinação, perseverança e autoconfiança para realizar seus projetos presentes e futuros.

Como não há uma orientação satisfatória acerca de como trabalhar com o Projeto de Vida, fica a cargo das redes definir as estratégias pedagógicas apropriadas. O guia de implementação do novo Ensino Médio (2018, p. 23) indica a utilização das experiências desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e pelo Instituto Federal do Paraná, no Campus do Jacarezinho como referência.

Seguindo as orientações do Guia, a produção do planejamento da disciplina foi referenciada pelas Orientações Curriculares Projeto de Vida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED.A SED (2021, p. 02), aponta que introduzir a cultura do projetar a vida nos anos iniciais juntamente da construção do autoconhecimento, da gestão das emoções e as relações Inter e intrapessoais saudáveis favorece a educação integral. Proposta que conforme a Secretaria está alinhada às orientações da BNCC.

Já as Diretrizes para elaboração de material pedagógico produzida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC-MT (s.d. p.02) orienta o trabalho pedagógico com o Projeto de Vida enquanto componente curricular do Ensino Médio como uma metodologia capaz de desenvolver habilidades que possibilitem ao jovem projetar sua própria vida, pois não está atrelado, especificamente, ao mundo do trabalho, uma vez que propicia o conhecer a si mesmo e sua relação com o mundo. Para os autores o Projeto de Vida é uma proposta interdimensional capaz de inspirar a construção e realização de sonhos das juventudes.

O orientativo traz exemplos de práticas educativas, tais como dinâmicas individuais ou em grupo, assim como a sugestão de nomes lúdicos, trocadilhos, músicas ou expressões populares. SEDUC-MT (s.d. p.11) as descreve da seguinte forma,

“A Vida é para quem topa qualquer parada, não para quem para em qualquer topada!”, “É preciso saber viver”, “Vivendo e aprendendo”, “Eu sou dono de mim”. “Sozinho se vai mais rápido, junto se vai mais longe”.

As palavras são de incentivo, entretanto, a responsabilidade pela realização dos sonhos continua sendo do estudante e de sua família. A escola cumpre o papel simbólico da torcida, no qual sua função é somente incentivar, como faz o torcedor espectador. Não há espaço para o diálogo sobre o contexto histórico, social, cultural e econômico dessas juventudes.

A SEDUC de Mato Grosso (s.d. p.02) ainda argumenta que para elaborar o Projeto de Vida é fundamental que os discentes expandam seu universo, pois muitos deles possuem um espectro limitado de referências, portanto esse componente curricular propiciaria a formação de valores e o desenvolvimento acadêmico.

Observe que a construção da oração revela uma hierarquia entre o *eu* e o *outro*, em que o *eu* está em um lugar de privilégio, local onde o conhecimento faz morada. Enquanto o *outro*, no caso os estudantes, possuem limitação em seu universo de referências. A orientação para o Projeto de Vida proposto pelas SEDUC de Mato Grosso desconsidera a vida, os saberes e os valores das juventudes.

O conjunto de orientações seja da BNCC (2018), Orientações Curriculares Projeto de Vida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SED de Mato Grosso do Sul (2021), a Orientação Pedagógica para Trabalho com Projeto de Vida enquanto Componente Curricular da SEDUC de Mato Grosso (s.d) explicitam com propriedade a definição de Projeto de Vida e suas dimensões pessoal, social e profissional.

Mascarenhas e Hernandez (2015) por sua vez, demonstram, passo a passo, como atingir metas e objetivos para implementar um Projeto de Vida, todavia, falta a estes orientativos e manuais um elemento disruptivo e fundamental para a orientação do trabalho com o Projeto de Vida.

Esse componente é a análise do contexto histórico, social, cultural e econômico das juventudes, já que a forma como são elaborados os orientativos produz a impressão de que elas são todas calçadas por família, moradia, saúde e condições socioeconômicas privilegiadas para sistematizar seus objetivos e metas.

## Considerações finais

A disciplina Projeto de Vida no curso de pedagogia em Vila Bela da Santíssima Trindade revelou o interesse e dedicação das estudantes em aprenderem sobre a temática, dado que houve diversos questionamentos, apontamentos e considerações ao longo das etapas. As discentes produziram, em grupo, com apoio da pesquisa on-line, na primeira semana de aula, seus primeiros planejamentos. Um processo rico e delicado que revela o projetar a vida para a sala de aula por futuras educadoras em Mato Grosso.

A experiência ensejou diversas solicitações de oferta de oficina de plano de aula e de metodologias ativas para a produção a Educação Básica. Entretanto, o tempo/ espaço proposto para a sessão não permitiu aprofundamento em conhecimentos mais técnicos para a produção de materiais, todavia há articulações para concretizar, em breve, a oferta de cursos sobre a BNCC para a Educação nesta cidade.

No tocante às concepções das estudantes acerca do Projeto de Vida percebe-se que estão alinhadas às orientativos e manuais disponibilizados, uma vez que incentiva, mas não constrói reflexões críticas acerca da realidade. Vale considerar que essa é uma breve experiência com alunas que estão iniciando o curso de pedagogia. No entanto, cabe aqui o seguinte questionamento, quais são as concepções de Projeto de Vida reproduzidas nos planos de aula das escolas mato-grossenses?

A resposta virá de outras investigações. No presente estudo, percebe-se que o documento normativo BNCC (2018) não é suficiente para orientar o professor ou professora a auxiliar o projetar a vida das juventudes atingidas pelas intercessões de raça e classe como as brasileiras, pois os resultados dependerão das diretrizes produzidas pelas diversas secretarias de educação do país, bem como da interpretação dessas orientações pelas unidades escolares.

O posicionamento passivo dos orientativos os quais visam o incentivo favorece a promoção de práticas pedagógicas negligentes

com a vida das juventudes mato-grossenses à medida que não auxiliam o descortinar a realidade e o demandar por direitos.

Em vista disso, não é possível assegurar que as práticas educativas no componente curricular Projeto de Vida serão contextualizadas e críticas, visto que depende de quem interpreta, em razão de que não há uma orientação precisa que auxilie o planejamento educativo. Desse modo, atinge-se diretamente os caminhos traçados para efetivação de objetivos e metas dos estudantes.

Medeiros e Vieira (2019, p. 288) ensinam que a releitura do processo histórico da educação brasileira e da teoria social possibilitam encarar outras narrativas, agora diaspóricas e desracializadoras. Em concordância com Medeiros e Vieira (2019) acredita-se que os materiais orientativos precisam especificar, detalhar e exemplificar a construção de práticas educativas que rompam com o pensamento social tradicional brasileiro.

A mudança vem do visualizar, conhecer a realidade<sup>4</sup> dos estudantes para questioná-la, assim como investigar quais são os modos de cerceamento os quais impedem ou dificultam os projetos de vida dos educandos. E por fim, organizar-se para elaborar estratégias para demandar por direitos negados.

Incentivar e apoiar os estudantes são medidas paliativas, mas urge a necessidade de apresentar, ilustrar o contexto histórico, social, cultural e econômico que vive a sociedade brasileira e assim planejar em conjunto o Projeto de Vida para todos.

Diante disso, acredita-se que a formação teórica e prática para a educação sobre o Projeto de Vida e a educação antirracista pode não resolver todos os problemas oriundos da luta, simbolicamente, travada em torno da construção de um projeto social mato-grossense,

---

<sup>4</sup> No dia 07 de abril de 2018 a cantora Anitta fala sobre cantar a realidade pelas letras do funk na Brazil Conference, na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Disponível em: <https://www.srzd.com/entretenimento/musica/anitta-letras-funk-mudar-realidade/>. Acesso em 03 de agosto de 2022.

todavia é uma ação que desloca as relações de poder, ainda estabelecidas hegemonicamente no campo educativo no Estado.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Guia de implementação do novo Ensino Médio**. Brasília 2018. **Disponível em:** <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: Acesso em: 2 jul. 2022.

DAMON, Willian. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009.

DIESEL, Aline.; SANTOS BALDEZ, Alda. L.; NEUMANN MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 2 set. 2022.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 505-526, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200006>

MACHADO, Gilber. **Narrativa de Vida. Estratégias Pedagógicas para o projeto de vida com adolescentes**. 1ª ed. Editora Perensin, Juiz de Fora-MG, 2022.

MEDEIROS, Priscila Medeiros; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Por narrativas outras: educação e desracialização da experiência negra no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 171, p.

288–307, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5497>. Acesso em: 2 jul. 2022.

Milena Mascarenhas, Vânia Hernandez, **Projeto de vida para jovens**. 2015. ISBN856530714X. 1ª Ed. 208p. Disponível em: [https://site.mppr.mp.br/arquivos/File/Projeto\\_Semear/GP\\_3ciclo/Projeto\\_de\\_Vida\\_Jovens\\_Milena\\_Mascarenhas\\_e\\_Vania\\_Fernandes\\_Organizadoras.pdf](https://site.mppr.mp.br/arquivos/File/Projeto_Semear/GP_3ciclo/Projeto_de_Vida_Jovens_Milena_Mascarenhas_e_Vania_Fernandes_Organizadoras.pdf). Acesso em: 2 jul. 2022.

NASCIMENTO, Roberta Teixeira; FERNANDES, Alexandre de Oliveira. **Racionais MC's: letramentos de reexistência**. Anais do V Seminário Internacional Desfazendo Gênero... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79131>. Acesso em: 03/09/2022.

PEREIRA, Sandra de Oliveira Gomes; NUNES, Juraildes Barreira. **A presença das mulheres no ensino superior e o papel das políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. In: Comunicações orais - Política Social e Serviço Social. Palmas, Tocantins, 2018 Anais do XVI encontro nacional de pesquisadores em serviço social, Palmas, Tocantins, v. 16, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/souza/Downloads/ekeys,+A+PRESEN%C3%87A+DAS+MULHERES+NO+ENSINO+SUPERIOR+E+O+PAPEL+DAS+POL%C3%8DTICAS+DE+PERMAN%C3%8ANCIA+DAS+UNIVERSIDADES+FEDERAIS+BRASILEIRAS-2.pdf>. Acesso em 03 ago. 2022.

SED, Secretaria do Estado de Educação. **Orientações Curriculares Projeto de Vida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Orientacoes-Curriculares-Proj-de-Vida-ANOS-INICIAIS.pdf>. Acesso em: 02.set.2022.

SEVERIANO, Ana Paula. et al. **Educação para a vida: manual do professor**. CENPEC-Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. 1ed. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/wp-content/>

uploads/2020/11/Educacao-para-a-vida.pdf. Acesso em: 02.set.2022.

SEDUC, Secretaria de Estado de Educação. **Metodologias ativas na escola pública**. Manual para viabilizar a prática. Cuiabá- M.T, 2020.Disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/materiais-de-apoio>. Acesso em: 02.set.2022.

SEDUC, Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica para Trabalho com Projeto de Vida enquanto Componente Curricular**. Diretrizes para elaboração de material pedagógico, s.d.Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1xRGAv3SQCSrBZhUYtB6Z64aeQrGGuB7c/view>. Acesso em 02.set.2022.



## CAPÍTULO V

### Educação e Constituição no Brasil

André Luiz Faisting<sup>1</sup>

Rosely Yumi Numata<sup>2</sup>

Márcia Regina Rodrigues Maciel<sup>3</sup>

#### Introdução

Desde a chamada segunda geração de direitos — direitos sociais —, a educação passou a ser um tema central no direito internacional dos direitos humanos. Especialmente a partir da *Declaração* de 1948, que influenciou as constituições de diversos países no mundo, inclusive a Constituição brasileira de 1988, o direito à educação passou a ser entendido como um direito humano universal. De acordo com o artigo 26 dessa Declaração,

Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A

---

<sup>1</sup> Graduado, Mestre e Doutor em Ciências Sociais pela UFSCar, professor na graduação em Ciências Sociais e no Mestrado em Sociologia da UFGD e graduando em Direito na UEMS.

<sup>2</sup> Especialização em Planejamento e Gestão Pública e Privada do Turismo, graduada em Turismo pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e graduanda em Direito na UEMS.

<sup>3</sup> Especialização em Linguística pela UFGD, graduada em Pedagogia pela UNINTER e em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e graduanda em Direito na UEMS.

educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz. Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de educação que será fornecida a seus filhos (DUDH, ONU, 1948).

No final do século passado, mais precisamente em 1996, foi lançado o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”. Como o próprio nome sugere, a intenção foi apresentar os desafios para a educação do novo século que se iniciaria.

No final de um século tão marcado, quer pela agitação e pela violência, quer pelos progressos econômicos e científicos — estes, aliás, desigualmente repartidos —, no alvorecer de um novo século cuja aproximação nos deixa indecisos entre a angústia e a esperança, impõe-se que todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação. A Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações (...) Ultrapassar o obstáculo da extraordinária diversidade de situações no mundo, conseguir análises válidas para todos, e obter conclusões igualmente aceitáveis por todos, tornou-se para a Comissão uma tarefa, sem dúvida, impossível. Contudo, a Comissão esforçou-se por elaborar os seus raciocínios num quadro prospectivo dominado pela globalização por selecionar as questões importantes e que se colocam em qualquer parte do mundo, e por traçar algumas orientações válidas, tanto em nível nacional como mundial. (UNESCO, 1996, p. 12).

Passados 25 anos desde o lançamento desse relatório, a educação vem passando por inúmeros desafios na busca de consolidação da concepção contemporânea de educação que a considera com um dos mais fundamentais direitos humanos, e muitas políticas educacionais se desenvolveram em sintonia com esse novo paradigma. Por exemplo, como reflexo dessa concepção de educação, desenvolveu-se a Educação em Direitos Humanos. Com efeito, a década de 1995 a

2005 foi eleita pelas Nações Unidas como a década para Educação em Direitos Humanos e, em consequência disso, foi lançado em 2004, também pela ONU, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. No Brasil, em 2003, foi lançado o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos e, em 2012, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/MEC as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

Ao mesmo tempo, contudo, outras mudanças ocorreram, no Brasil e no mundo, não apenas no sentido de novas configurações políticas e crescentes restrições de recursos públicos aplicados à educação, mas também no que se refere à exigência cada vez maior da incorporação das novas tecnologias no campo da educação. Mais recentemente, ainda, a educação foi profundamente afetada pelas consequências severas de uma Pandemia.

O presente texto pretende refletir sobre a importância da educação como um direito fundamental. Daí abordarmos o tema da educação, inicialmente, à luz do Direito Constitucional, observando como o direito à educação se desenvolveu no Brasil ao longo do tempo nas diferentes constituições. Em sequência, trataremos das metas apresentadas no Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), especialmente no que diz respeito ao ensino superior, buscando compreender em que medida essas metas atendem ou não os preceitos constitucionais relativos à educação previstos na Constituição de 1988

## **Educação e Constituição em perspectiva**

A análise de como a educação aparece nas diversas Constituições brasileiras é importante para compreendermos como a presença ou a ausência desse tema evidenciam o menor ou maior grau de importância da educação por parte do Estado ao longo da história. Registra-se, inicialmente, que as Constituições brasileiras devem ser entendidas como documentos-chave para compreender o contexto e os temas relevantes dos diferentes momentos históricos. De acordo de Bulos (2019, p. 492),

Ao longo da história constitucional brasileira, nossas constituições participaram de um processo histórico bastante diferenciado. Da Carta Imperial de 1824 (originada por ato imperial de D. Pedro I, após a dissolução da Assembleia Constituinte, convocada em 1823), chegando à Constituição Republicana de 1988 (fruto de ampla participação popular, abrigando um torvelinho de interesses de variadíssima gama), o Brasil passou por transformações profundas que refletiram na própria concepção de Estado. Basta ver que no constitucionalismo pátrio apenas quatro constituições foram democrática e livremente votadas e promulgadas por Assembleias Constituintes (1891, 1934, 1946 e 1988), enquanto as demais surgiram de atos ilegítimos de outorga (1824, 1937, 1967 e 1967 com a reforma empreendida pela EC n. 1/69).

Assim, os textos constitucionais representam fontes importantes para pesquisa em educação. Ao mesmo tempo, para analisar como o tema da educação se apresenta nessas diferentes constituições é preciso considerar, antes, o contexto que estes documentos foram concebidos. Para Vieira (2007, p. 291),

Enquanto nas primeiras constituições (1824 e 1891) as referências são escassas, a presença de artigos relacionados com o tema [educação] cresce significativamente nos textos posteriores (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988). As constituições expressam desejos de reforma da sociedade, apontando possibilidades sem assegurar garantias. Ao mesmo tempo, reforçam privilégios de grupos que fazem valer seus interesses junto ao Legislativo (...). A interpretação dos textos legais requer uma compreensão do cenário mais amplo onde as decisões sobre os rumos da política educacional são forjadas (Saviani, 1976). Assim como as reformas, também os textos das constituições merecem ser interpretados à luz dos contextos em que são produzidos. Neles, não raro estão razões que ultrapassam a vontade dos legisladores, assim como explicações para mudanças (ou permanências) macroestruturais que determinam boa parte das circunstâncias do fazer educativo.

Tendo como base as orientações dos dois autores citados, apresentaremos a seguir algumas anotações sobre a forma como o tema da educação se manifesta nas diferentes Constituições brasileiras, com destaque para a Carta Magna de 1988 que, como argumenta Vieira (2007, p. 304), “em sintonia com o momento de abertura política, o espírito do texto é o de uma ‘Constituição Cidadã’ que propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação”. A referência às constituições anteriores, contudo, também é importante por permitir compreender como a preocupação estatal com a educação no Brasil não segue, necessariamente, um percurso linear, mas é marcada por avanços e retrocessos que ajudam a explicar as razões pelas quais ainda hoje nos referimos à questão da qualidade da educação como um de nossos maiores desafios.

#### **A Educação na Constituição de 1824**

A primeira Constituição brasileira, no contexto da independência do Brasil, é reconhecida, sobretudo, pela dinâmica e estrutura do Poder Moderador, chave de toda a organização política do Império. De acordo com Bulos (2019, p. 493), “curiosamente, o Texto do Império trazia um extenso rol de liberdades públicas, convertidas numa Declaração de Direitos”. Ao tratar da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros a Carta de 1824 estabelece que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179, § 32), e que nos “colégios e universidades serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (art. 179, § 33).

Essas duas referências à educação apenas indicam que não houve grande preocupação com essa temática, ainda que deva se ressaltar a questão da gratuidade da instrução primária, sobretudo se considerarmos a ausência dessa exigência na Constituição republicana de 1891.

## **Educação na Constituição de 1891**

A República, que deu origem a Constituição de 1891, também foi marcada por contradições. Eliminou-se o Poder Moderador e manteve-se os três poderes tradicionais, além de estabelecer a forma federalista de Estado, com rígida separação de competência entre a União e os Estados-membros, consagrando a técnica do federalismo dualista.

Foi nesse momento que se instituiu o voto direto, ainda reservado aos homens maiores de 21 anos, e se estabeleceu a separação entre Estado e Igreja. Apesar de importantes limitações e ausências, a Constituição de 1891 deixou registrada sua importância para a educação, pois inaugura temas que permaneceriam na história, como a questão da laicidade, proibindo as escolas públicas de ministrarem aulas de religião. A "dualidade dos sistemas" previu um sistema federal integrado pelo ensino secundário e superior, e sistemas estaduais com escolas de todos os tipos e graus.

## **A Educação na Constituição de 1934**

Ao se referir à Constituição de 1934, promulgada no primeiro governo Vargas, Bulos (2019, p. 495) argumenta que “com a ruptura da concepção liberal de Estado, esse Texto Maior demonstrou grande preocupação e compromisso com a questão social”. Essa “constitucionalização” dos direitos sociais também se refletiu no campo da educação, considerando que esse período foi marcado por iniciativas de reformas por parte de vários Estados e também pela criação do Ministério de Educação e Saúde (1930).

Registra-se, ainda, a forte influência do “escolanovismo”, movimento que se traduziu no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” de 1932 e que se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional no Brasil, defendendo a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, alvo da crítica forte da Igreja Católica.

Ao contrário das Constituições de 1824 e 1891, a Carta de 1934 amplia de forma significativa o espaço à educação, com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o tema. Mantiveram-se, em linhas gerais, as competências da União e dos Estados, cabendo a primeira, entre outras, a competência de "traçar as diretrizes da educação nacional" (art. 5º, XIX), e aos Estados a organização e manutenção de sistemas educativos (art. 151). Ao lado de princípios liberais, a Carta de 1934 mantém ideias conversadoras, pois permanece o favorecimento do ensino religioso "de frequência facultativa [...] nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais" (art. 153). Além disso, prevê isenção de tributos a "estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos" (art. 154).

Ressaltar-se, ainda, o ineditismo do financiamento, pois se definiu vinculações de receitas para a educação, cabendo à União e aos municípios aplicar "nunca menos de dez por cento e Estados e Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos" (art. 156). Também foi estabelecida a formação de fundos de educação (art. 157), obrigação das empresas com mais de 50 empregados de ofertar ensino primário gratuito (art. 139), isenção de impostos para professor (art. 113) e exigência de concurso público como forma de ingresso ao magistério oficial (art. 158).

### **A Educação na Constituição de 1937**

O governo Vargas foi responsável por um processo profundo de modernização do Estado, com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1931), da Companhia Siderúrgica Nacional (1941), e com a instituição de direitos trabalhistas por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (1943). Mas se a Constituição de 1934 assegura o princípio federativo, o período correspondente ao Estado Novo reflete uma retomada da centralização. Na educação, se antes era possível pensar em autonomia dos Estados, a partir do Estado Novo as reformas

educacionais são desencadeadas pelo poder central, especificamente as chamadas Leis Orgânicas de Ensino.

Em oposição à orientação liberal da Constituição de 1934, a Carta de 1937 é inspirada nos regimes fascistas europeus, ou seja, define-se como competência da União "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude" (art. 15, IX). O "ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas" é compreendido como "o primeiro dever do Estado" (art. 129), o que evidencia a flagrante omissão com relação às demais modalidades de ensino.

Embora estabeleça que "o ensino primário é obrigatório e gratuito" (art. 130), acrescenta no mesmo artigo o caráter parcial dessa gratuidade. A educação gratuita é, pois, a educação dos pobres. Também em matéria de ensino religioso, a Constituição de 1937 assinala uma tendência conservadora ao permitir que este ensino se apresente como "matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias", muito embora não deva se "constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos" (art. 133). O que era facultativo, contudo, acabou por tornar-se compulsório, se considerarmos a hegemonia da religião católica sobre as demais, bem como a expressiva presença de escolas confessionais no cenário brasileiro.

### **Educação na Constituição de 1946**

Os anos quarenta do século XX caracterizam-se por reformas educacionais que passariam à história como as Leis Orgânicas do Ensino. Além do Ensino Primário, Normal e Secundário, foram instituídos o Ensino Industrial, Comercial e Agrícola, além da criação do SENAI e do SENAC. Contudo, os primeiros anos da redemocratização revelam elementos de contradição, em sintonia com o contexto político da época, podendo-se afirmar que o conceito de democracia limitada

também se aplicou às ideias pedagógicas, com a convivência entre tendências conservadoras e liberais.

Assim, a Carta de 1946 retoma o espírito da Carta de 1934, mas enquanto essa atribuiu à União "traçar as diretrizes", em 1946 se estabelece a competência da União para "legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional" (art. 5º, XV). Quanto à laicidade da educação, ela não é assegurada nas escolas oficiais, embora haja a determinação de que a religião seja ministrada de acordo com as confissões de cada um, mesmo considerando a hegemonia do catolicismo.

O texto de 1946 também retoma o tema da educação como direito de todos, mas não há um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado em um mesmo artigo, como no texto de 1934. Diz que "o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem" (art. 167). Determina-se que "o ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos" (art. 168, II).

Sobre a vinculação de recursos para a educação, estabelece que a União deve aplicar nunca menos de 10% e Estados, Municípios e Distrito Federal, nunca menos de 20% (art. 169). Ainda em matéria financeira, é de se observar que a União deve colaborar com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, prestando "auxílio pecuniário", que, no caso do ensino primário, "provirá do respectivo Fundo Nacional" (art. 171, parágrafo único). Na organização da educação escolar mantém-se a orientação de que os Estados e o Distrito Federal organizem seus "sistemas de ensino" (art. 171), cabendo à União organizar o "sistema federal de ensino e o dos Territórios, tendo este um caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais" (art. 170).

Para Bulos (2019, p. 497), a Constituição de 1946 experimentou o mesmo drama dos textos prolixos e pleonásticos, ou seja, a dificuldade de ser cumprida. Segundo o autor, "como documento de transição, a Carta de 1946 ficou obsoleta, ao longo de seus anos

de vigência, restando-lhe recorrer ao expediente da reforma constitucional, como caminho para não perder a autoridade e não cair no descrédito”.

## **A Educação na Constituição de 1967**

Com o golpe de 1964 a centralização retorna como marca da gestão pública. Durante o regime militar avançam os processos de urbanização e industrialização iniciados nos anos trinta, há um aumento significativo da população urbana, a indústria passa a responder por parcela importante do PIB, projetos de grande porte são concebidos e, com isso, um novo marco legal, a começar por uma nova Constituição. Como esta é pensada antes das medidas que instauram o estado de exceção, as características do novo regime nem sempre são visíveis no texto.

No campo da educação é concebida a reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/68) e depois a reforma da educação básica, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71). A reforma universitária tem por objetivo oferecer resposta às demandas crescentes por ensino superior, buscando formar quadros para dar substância ao crescimento econômico gerado pelo "milagre brasileiro". A reforma do ensino de 1º e 2º graus, por sua vez, pretende atingir um duplo objetivo: de um lado, conter a crescente demanda sobre o ensino superior; de outro, promover a profissionalização de nível médio.

Como foi concebida em um cenário onde a supressão das liberdades políticas ainda não atingira seu estágio mais agudo, no caso da educação os dispositivos não chegam a traduzir uma ruptura com os conteúdos das constituições anteriores, e expressam interesses políticos já manifestos em outras Cartas, sobretudo àqueles ligados ao ensino particular. A "liberdade de ensino", tema chave do conflito entre o público e o privado desde meados dos anos cinquenta, é visível no texto produzido no regime militar. Outros temas advindos dos textos nacionais de 1934, 1937 e 1946 são reeditados, fazendo com que nos

dispositivos relativos à educação a Constituição de 1967 esteja mais próxima da LDB de 1961 do que da legislação aprovada em pleno vigor do estado de exceção.

Mantendo orientação do texto de 1946, a Carta de 1967 define a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Orientações e princípios de Cartas anteriores são reeditados, tais como o ensino primário em língua nacional, obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, ensino religioso de matrícula facultativa. A noção de educação como "direito de todos", já presente no texto de 1946, a Constituição de 1967 acrescenta "o dever do Estado" (art. 176).

Nos mesmos termos da Carta de 1946 (art. 167), a Carta de 1967 determina que o ensino seja "ministrado nos diferentes graus pelos poderes públicos" (art. 176, § 1º). Embora ambas definam que este seja "livre à iniciativa particular", nota-se, porém, uma importante diferença entre elas. O texto de 1946 observa que devam ser "respeitadas as leis que o regulem" (art. 167), ao passo que a Carta de 1967 avança visivelmente no terreno do subsídio ao ensino privado, uma vez que este "merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo" (art. 176, § 2º).

Admite-se a "intervenção do Estado no município" que não aplicar "no ensino primário, em cada ano, de vinte por cento, pelo menos da receita tributária municipal" (art. 15). Registra-se, ainda, o flagrante retrocesso representado pela desvinculação dos recursos para a educação. Enquanto na Carta de 1946 a União está obrigada a aplicar "nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino" (art. 169), na Carta de 1967 tal obrigação desaparece. A vinculação seria reeditada muitos anos depois, por força de Emenda Constitucional (EC) aprovada já na década de oitenta.

## A Educação na Constituição de 1988

No contexto do movimento democrático e do esgotamento progressivo do regime militar, o Brasil retomou os anseios pela instauração do Estado de Direito. Nesses termos, o compromisso de revogação da legislação autoritária e a convocação de uma nova Assembleia Constituinte foi uma das medidas adotadas pelo novo governo civil. E diante dos anseios populares à época, o resultado não poderia ser outro a não ser uma Constituição de amplitude e garantias de direito inéditas. Para Bulos (2019, p. 501),

Ao final dos trabalhos constituintes, a estrutura formal da Constituição de 1988 diferia dos textos pregressos: 245 artigos no corpo permanente, e 73 na parte transitória de normas, distribuídas em nove títulos distintos, disfarçados em numeração romana por itens. Somando tudo, tínhamos 318 artigos, 946 incisos, 596 parágrafos e 203 alíneas. Cerca de 200 dispositivos dependiam de leis futuras, complementares e ordinárias (...). Com o correr do tempo, a Carta de Outubro vem sendo submetida a diversas mudanças formais em seu texto originário. Nunca uma Constituição brasileira foi tão modificada como a de 1988.

No que se refere à educação, mesmo considerando o contexto de redemocratização e a existência de documentos com anseios de mudança, os instrumentos de política educacional permaneciam os mesmos do período autoritário. Com isso, a atenção dos educadores também convergiu para a Constituinte, que passou a receber inúmeras contribuições dos atores ligados ao campo educacional (VIEIRA, 1997, p. 303-304). Assim, a Carta de 1988 será a mais extensa de todas também em matéria de educação, sendo detalhada em dez artigos específicos, além da presença em outros dispositivos.

Em sintonia com o momento de abertura política, a Constituição de 1988 trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos e com espírito de cidadania expressa, sobretudo no princípio da

"igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206, I).

Além desse princípio, a educação foi assegurada como direito público subjetivo, adotou o princípio da gestão democrática do ensino público, o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade, a oferta de ensino noturno regular, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria, e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências.

Os princípios norteadores do ensino são tratados em um mesmo artigo (art. 206). Além dos já mencionados destacam-se os seguintes: "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber"; "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino"; "gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais"; "valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União"; "garantia de padrão de qualidade".

A Constituição de 1988 mantém a competência privativa da União para "legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional" (art. 22, XXIV) e compartilhada com os Estados, Distrito Federal e Municípios para "proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência" (art. 23, V). A vinculação de recursos para a educação recebeu tratamento prioritário, sendo estabelecido que a União aplicaria "anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino" (art. 212).

A "liberdade de ensino", predominante nas constituições anteriores, é colocada em novos termos, e a ambígua expressão do passado é substituída por outra mais próxima do papel reservado ao ensino particular no ensino brasileiro contemporâneo, ou seja,

"o ensino é livre à iniciativa privada", observando-se o "cumprimento das normas gerais da educação nacional" e a "autorização e avaliação de qualidade pelo poder público" (art.209, I e II). A concessão de benefícios pode ser feita por meio de "bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos. São também possíveis beneficiárias de apoio financeiro do Poder Público "atividades universitárias de pesquisa e extensão" (art. 212, § 2º).

Ressalta-se, finalmente, a previsão de lei para estabelecer o Plano Nacional de Educação, assim como esforços para eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental (ADCT, art. 60). O PNE, discutido intensamente depois da aprovação da Carta de 1988 e da LDB de 1996, foi votado pelo Congresso Nacional e aprovado com vetos pelo Presidente da República. Mais recentemente, foi aprovado o novo PNE, que terá vigência de 2014 a 2024, cujas metas serão apresentadas no segundo tópico.

Ao concluir essa breve reflexão, recuperamos Viera (2007) para destacar a importância em considerar as Constituições no estudo das políticas educacionais, pois "a presença ou ausência da educação nas constituições brasileiras evidencia seu menor ou maior grau de importância ao longo da história. Nesse sentido, se nas constituições de 1824 e 1891 as referências à educação são mínimas, o interesse no tema cresce as constituições seguintes, o que só pode ser compreendido, como afirmamos antes, quando se relaciona o texto constitucional com o contexto social, político e econômico do momento. Assim, podemos resumir, nos termos da autora:

Se alguns temas perpassam o conjunto das constituições, outros são exclusivos de determinados momentos históricos, expressando suas marcas. Vale observar, também, que existe uma sintonia entre as expectativas mais amplas da sociedade e os conteúdos educacionais que acabam por aparecer nos textos das sete cartas magnas brasileiras. As constituições expressam esses desejos de reforma, apontando possibilidades sem, entretanto, assegurar garantias. Ao mesmo tempo, reforça privilégios de grupos que fazem valer seus interesses junto ao Legislativo, como foi o caso do ensino religioso e

do ensino particular. A reflexão sobre esses discursos permite apreciar o contraditório movimento da educação enquanto um valor que passa a incorporar-se aos anseios sociais sem, contudo, oferecer a cidadania plena. (VIERA, 2007, p. 307)

A partir das conclusões de Vieira (2007), fica a questão de quais seriam, atualmente, os anseios e interesses em reformar a educação no Brasil, e em que medida essas reformas estariam ou não em sintonia com os preceitos constitucionais vigentes. Assim, tão importante quanto conhecer esses preceitos que fundamentam a educação como um direito humano fundamental, é conhecer como as políticas públicas e os planos de educação dialogam com esse direito fundamental. Para tanto, no tópico seguinte apresentaremos uma breve reflexão sobre o Plano Nacional de Educação, com destaque para as metas relativas ao ensino superior.

### **As metas do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)**

Para Cury (1998, p. 163-164), o Plano Nacional de Educação (PNE) pode ser compreendido como um “[...] programa de realizações para ser cumprido e executado em certo período (definição cronológica), dentro de objetivos a serem atingidos e para os quais se pleiteiam os meios, inclusive pecuniários, necessários para implementação adequada”, ou seja, é uma importante ferramenta do Estado para planejar, orientar, executar e avaliar as políticas públicas do setor. A Lei 13.005/2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação, estabelece:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

Portanto, o PNE é um dos instrumentos utilizados para que o Brasil supere os desafios existentes devido a sua extensão territorial e as peculiaridades regionais, e que devem ser incorporadas nos seus planos estaduais conforme suas características. O art. 2º da Lei 13.005/2014 estabelece as seguintes diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O PNE reconheceu e deu contornos legais às necessidades que tangem o desenvolvimento da Educação no país, e para atingir tal propósito estabeleceu 20 metas estratégicas a serem cumpridas no prazo de dez anos (2014-2024), abrangendo todos os níveis de formação, da educação infantil ao ensino superior, educação inclusiva, melhoria da taxa de escolaridade média dos brasileiros, valorização dos professores, assim como a gestão democrática e o financiamento do ensino público. No que se refere ao ensino superior, os objetivos estão estabelecidos nas metas 12 a 16, quais sejam:

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e

três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta) por cento das novas matrículas no segmento público.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais de educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar, de nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência de PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica 2019, em 25 de junho desse ano o PNE chegou à metade de sua vigência, e esperava-se que nesse momento teríamos um avanço no alcance das metas. Contudo, o ritmo do avanço estava aquém do desejado, conforme mostra o monitoramento contínuo da metas do PNE. Esse marco despertou o senso de urgência e prioridade dos governos em garantir o alcance das metas propostas no PNE.

Para uma melhor análise de como o sistema de ensino superior está organizado e distribuído no Brasil, seguem alguns indicadores:

**Quadro 1:** Educação Superior: grandes números da Educação Superior – Brasil - 2019

	Total	Público	Privado
Ingressantes	3.633.320	559.293	3.074.027
Matrículas	8.603.824	2.080.146	6.523.678
Concluintes	1.250.076	251.374	998.702
Docentes	399.428	186.217	213.211
Instituições	2.608	302	2.306

Fonte: MEC/INEP/DEEP- Censo da Educação Superior. Elaboração: Todos pela Educação.

**Quadro 2:** Porcentagem de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam a Educação Superior em relação à população dessa faixa etária – 2012 a 2020

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Brasil	16,6	17,1	18,2	19,3	20,7	19,9	21,8	21,5	23,8
Região Norte	11,6	12,7	13,3	14,4	15,1	15,3	17,8	18	21,7
Região Nordeste	11,5	12,3	13,7	14,5	16,0	15,2	17,4	17,1	18,2
Região Sudeste	18,5	19,3	21,1	21,6	23,7	21,4	23,3	23,2	25,8
Região Sul	21,5	21,4	22,3	22,8	23,9	25,2	26,7	25,9	28,7
Região Centro-Oeste	21,9	21,8	23,2	24,2	24,1	25,2	26,9	25,4	28,2

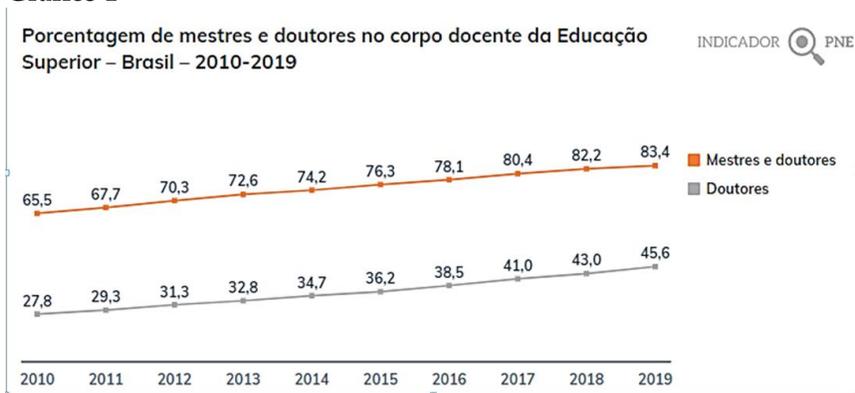
Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica 2021: MEC/INEP/DEEP

**Quadro 3:** Porcentagem de mestres e doutores no corpo docente da Educação Superior – 2019

Unidade da Federação	Mestres e doutores	Doutores
Brasil	83,4	45,6
Região Norte	78,0	37,5
Região Nordeste	82,8	42,9
Região Sudeste	84,5	48,1
Região Sul	85,9	48,3
Região Centro- Oeste	78,4	41,9
Número de mestres e doutores titulados- 2019 Por unidade da federação		
	Mestres titulados	Doutores Titulados
Brasil	68.877	24.290
Região Norte	3.873	782
Região Nordeste	13.822	3.939
Região Sudeste	31.087	13.142
Região Sul	14.524	4.883
Região Centro- Oeste	5.571	1.544

Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica 2021 MEC/INEP/DEEP

**Gráfico 1**



Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica 2021: MEC/INEP/DEEP.

O PNE estabelece, na meta 12, a necessidade de elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, garantindo a expansão de pelo menos 40% das novas matrículas no setor público. Nesse sentido, os dados demonstram que em 2018 as taxas líquidas na Educação Superior voltaram a crescer, mas no panorama geral a meta ainda está longe de ser cumprida

## Considerações finais

Esse trabalho teve como objetivo refletir sobre a presença/ausência da temática da educação nas várias Constituições brasileiras, com o intuito de avaliar como se deu, historicamente, a preocupação com a educação no Brasil, e como esse processo se reflete na atual organização da educação e nas políticas públicas educacionais.

Para tanto, nos fundamentamos na análise de Vieira (2007). Segundo a autora, enquanto nas Constituições de 1824 e 1891 as referências à educação são mínimas, a preocupação foi se ampliando nas constituições posteriores (1934, 1937, 1946, 1967), até se consolidar na Constituição de 1988 que não apenas foi a mais extensa em matéria de educação, mas também, em sintonia com o momento de abertura política, abordou a educação com o espírito de cidadania, expresso sobretudo no princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206, I).

Daí a necessidade em levar em conta como o texto constitucional se relaciona com o ambiente social, político e econômico do momento. Na atualidade, importa ressaltar como o novo contexto social, político e econômico pode ser ou não determinante nas propostas de reforma à Constituição no campo da educação.

Como reflexo do desenvolvimento das políticas educacionais ao longo da história, nesse texto também refletimos sobre como tal desenvolvimento se reflete nas metas do Plano Nacional de Educação, previsto no art. 214 da Constituição de 1988 e que estabelece diretrizes relacionadas à erradicação do analfabetismo, à universalização do ensino fundamental, à superação das desigualdades educacionais, à melhoria da qualidade da educação, à formação para o trabalho e para a cidadania, à promoção do princípio da gestão democrática, à promoção humanística, científica, cultural e tecnológica, à aplicação de recursos públicos em educação, à valorização dos profissionais da educação e à promoção dos direitos humanos.

Destacamos, no PNE, os objetivos relativos ao ensino superior, que estão direcionados à elevação da taxa de matrícula na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*, bem como à qualidade da educação por meio da ampliação da formação e da titulação docente, especialmente para professores da educação básica.

Além das diretrizes e dos objetivos, o PNE também estabelece, entre outras, a meta de ampliação do investimento na educação pública para 7% do PIB na metade da vigência do Plano, e 10% do PIB ao final do decênio. Questiona-se, assim, se tais metas poderão ser cumpridas em função da atual conjuntura econômica marcada, sobretudo, pelos ajustes fiscais e pelas restrições orçamentárias que atingem, inclusive, a área da educação.

Por fim, ao analisar a presença/ausência da temática da Educação nas constituições brasileiras, bem como as metas do Plano Nacional de Educação, concluímos questionando se os desafios a serem superados no campo da educação poderão ser alcançados sem que violemos a Constituição vigente, ou estamos, na prática, vivenciando um processo de desconstitucionalização, tanto no que refere ao direito fundamental a uma educação gratuita e de qualidade, bem como a outros direitos fundamentais previstos na Carta Maior.

## Referências

BRASIL. **Constituição**. Brasília: Senado Federal, 1988

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2019.

COMPARATO, F. K.; TORRES, H.T.; PINTO, E.G.; SARLET, I.W. **Financiamento dos direitos à saúde e à educação: mínimos inegociáveis**. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2016-jul-27/financiamento-direitos-saude-educacao-minimos-inegociaveis>> Acesso em: setembro de 2022.

DIBBERN, T. A.; CRISTOFOLETTI, E.G.; SERAFIM, M.P. Educação em Direitos Humanos: um panorama do compromisso social da Universidade Pública. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, e176658, 2018.

LASSALE, Ferdinand. **O que é uma Constituição**. Trad. Hiltomar Martins Oliveira. Belo Horizonte: Ed. Líder, 2002. Acesso em: Agosto de 2019.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **A desconstitucionalização dos direitos sociais em tempos de retrocesso**: O desmonte da educação brasileira. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/adesconstitucionalizacaodosdireitossociaisemtemposderetrocessoodesmontedaeducacaobrasili.pdf> Acesso em: setembro 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

### Trajetórias escolares de estudantes negros que ingressaram na USP por meio de cotas raciais

Suellen Francine Silva e Silva<sup>1</sup>

Débora Cristina Piotto<sup>2</sup>

Márcio Mucedula Aguiar<sup>3</sup>

#### Introdução

A desigualdade racial que tem historicamente marcado as relações sociais brasileiras também está presente nas trajetórias escolares. Evidência disso são dados que mostram, por exemplo, que a escolaridade média entre autodeclarados brancos é de dez anos enquanto para pretos e pardos é de oito (IBGE, 2020). Além disso, na faixa etária dos 18 aos 24 anos, 78,8% dos jovens brancos estão no ensino superior, enquanto entre pretos e pardos apenas 55,6% frequentam esse nível de ensino (IBGE, 2019).

No contexto da promulgação dessa legislação, conhecida como “Lei de cotas”, as três universidades estaduais paulistas desencadearam uma discussão a respeito da adoção de reserva de vagas em seus vestibulares.

---

<sup>1</sup> Pedagoga e Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP.

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP e Professora Associada do Departamento de Educação, Informação e Comunicação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP.

<sup>3</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Associado do Programa de Pós-graduação em Sociologia e graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados.

No caso da Universidade de São Paulo (USP), campo deste estudo, a discussão sobre a necessidade de ampliação de estudantes negros entre seus alunos teve início no ano de 1995 e originou, onze anos mais tarde, o INCLUSP (Programa de Inclusão Social da USP), primeira política de ação afirmativa dessa universidade e que consistia em um sistema de bonificação voltado a estudantes egressos da rede pública de ensino, adotando critérios socioeconômicos em detrimento de cotas raciais. Implementado em 2007, o INCLUSP obteve êxito em ampliar o número de estudantes egressos da rede pública, como demonstra, por exemplo, o estudo de Matos *et al.* (2012). Todavia, o número de estudantes negros na USP não apresentou grandes avanços, como apontou a pesquisa realizada por Venturini (2015).

Em 2017, depois de mais de 20 anos do início dessas discussões, a Universidade de São Paulo aprovou um sistema de cotas raciais que passou a vigorar a partir do vestibular de 2018. A reserva foi feita de forma paulatina e, no ano de 2021, atingiu a meta de destinação de metade das vagas para egressos da rede pública de ensino. E dentre esses, 44% são estudantes autodeclarados negros<sup>4</sup> e indígenas (EM MUDANÇA..., 2020).

Foi nesse contexto que propusemos uma pesquisa que teve como objetivo compreender as trajetórias escolares de estudantes negros que ingressaram na Universidade de São Paulo por meio do sistema de cotas raciais.

Para isso, realizamos entrevistas em profundidade com três estudantes autodeclarados negros que estavam entre os primeiros a ingressar por meio desse sistema na USP. Os entrevistados eram alunos de três dentre os cursos mais seletivos de um dos *campi* da universidade: Direito, Psicologia e Ciências Biomédicas. Os cursos foram selecionados de acordo com critérios de seletividade (relação candidato/vaga e nota de corte) a partir de dados disponibilizados no *site* da Fundação para o Vestibular no período de 2015 a 2019.

---

<sup>4</sup> Conforme critérios do IBGE, a categoria “negros” é formada pelo conjunto de pessoas que se autodeclara “pretas” e “pardas”.

As entrevistas foram conduzidas e analisadas conforme pressupostos teórico-metodológicos de Michelat (1987), Bourdieu (1997) e Gonçalves Filho (2003).

Partindo de Bourdieu (2008) e de trabalhos no campo do sucesso escolar<sup>5</sup>, trajetória pode ser considerada como o resultante das relações entre o percurso de vida de um indivíduo e seu contexto social. Neste estudo, entendemos como trajetória escolar todo o percurso de escolarização anterior e atual do estudante, ou seja, toda a história escolar, os caminhos e as narrativas dos acontecimentos dessa história até o ingresso no ensino superior. Desse modo, as entrevistas realizadas buscaram conhecer os caminhos e as vivências escolares dos estudantes. Algumas das questões que mais se destacaram em suas trajetórias serão apresentadas a seguir.

### **Trajетórias escolares: fatores que contribuíram com o ingresso na universidade**

Os três estudantes negros entrevistados concluíram a educação básica em instituições de ensino públicas e realizaram cursinho pré-vestibular antes de ingressarem na USP. A ocupação dos pais variou entre a prestação de serviços domésticos e de outros tipos de serviços. No tocante à escolaridade, apenas a mãe de uma das estudantes havia concluído o ensino superior. Desse modo, pelas características sociais que relataram, os estudantes deste estudo também configuram-se como estudantes de camadas populares.

Analisando seus relatos, percebemos diferentes fatores que contribuíram para o ingresso no ensino superior. Dentre eles destaca-se a participação da família e de professores em suas trajetórias escolares e o sentido que os próprios estudantes atribuem a elas.

A busca da família por boas escolas, o acompanhamento atento à vida escolar dos filhos, o incentivo e a visão dos

---

<sup>5</sup> Como por exemplo os de PORTES (1993; 2001), VIANA (2000) e PIOTTO (2007).

professores sobre serem bons alunos, e são alguns dos aspectos que colaboraram para a continuidade da escolarização.

Em relação à participação da família, nas lembranças escolares relatadas pelos estudantes ganha evidência a forte presença familiar em suas trajetórias de escolarização.

**Maya**, 19 anos, aluna do segundo ano do curso de Ciências Biomédicas, autodeclarada negra, filha de um servidor público aposentado e de uma dona de casa, ambos com ensino médio completo, destaca, por exemplo, o papel do pai em sua vida escolar, que se efetivava através da busca por escolas de qualidade.

**Antônio**, 18 anos, estudante do primeiro ano do curso de Psicologia, autodeclarado negro, filho de uma costureira que cursou até o ensino fundamental, também aponta que a mãe o incentivava bastante e estava presente na escola para acompanhar o seu desempenho escolar<sup>6</sup>.

**Carolina**<sup>7</sup>, 18 anos, aluna do primeiro ano do curso de Direito, autodeclarada negra, filha de uma professora da educação básica que cursou ensino superior<sup>8</sup>, conta que em sua família o apoio para que ela estudasse foi constante: “...eu sempre fui incentivada bastante a estudar [...] a família tem muita influência [...] porque eu vejo que minha família sempre me incentivou muito a estudar[...]”

Essa participação ativa das famílias na vida escolar dos filhos é discutida em trabalhos sobre trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares como os realizados, por exemplo, por Portes (2000; 2001) e Viana (2000). Os autores pontuam a mobilização familiar contribuindo para a construção dessas trajetórias por meio da ajuda, do incentivo e do apoio na vida escolar da prole. Portes (2000) denomina de “trabalho escolar das famílias” todas aquelas ações intencionais ou ocasionais realizadas pela família para operacionalizar o estudo dos filhos. Segundo o

---

<sup>6</sup> Os pais do estudante são separados e ele não tem contato com o pai, não tendo fornecido informações que pudessem caracterizá-lo.

<sup>7</sup> Os nomes, assim como outros dados de identificação pessoal, são fictícios. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética da unidade em que foi desenvolvida.

<sup>8</sup> A estudante não forneceu informações que pudessem caracterizar o pai.

autor, esse trabalho, que, por vezes, se manifesta em situações cotidianas, influencia a trajetória escolar dos estudantes possibilitando o alcance de níveis mais altos de escolaridade.

Em relação à participação da família na busca por boas escolas e no incentivo à continuidade de estudos, a pesquisa de Lahire (1997) apontava que, dado a dura experiência vivenciada no mundo do trabalho em razão da ausência da escolarização, os pais de estudantes de meios populares, inclusive por não desejarem que os filhos tivessem o mesmo destino, se sacrificavam para mantê-los nas escolas, buscando aquelas que poderiam aumentar as chances de melhores condições futuras de vida para seus filhos (LAHIRE, 1997).

Associado ao apoio das famílias, também podemos destacar o incentivo e a participação dos professores nas trajetórias dos estudantes entrevistados. Ao comentarem sobre suas experiências escolares, os três estudantes relatam que, em algum momento de seus percursos, tiveram bons professores que admiravam ou com quem se identificavam. Antônio, por exemplo, comenta a importância de uma professora que teve durante o ensino fundamental e médio para que ele continuasse estudando e ingressasse na universidade, pois ela o apresentou com um cursinho que o ajudou com a preparação para o vestibular:

... eu adorava a matéria dela. E eu morava tipo cinco quarteirões dela, então nós tínhamos certo contato [...] Aí eu fui para o cursinho e no cursinho também eu era o único negro. Aí eu fiquei pensando: “ah tá, acontece...”, tipo assim, eu entendo as limitações das pessoas, tanto que, se não dependesse de outra pessoa, [referindo-se a professora] eu não estaria aqui, então o cursinho seria majoritariamente ou todo branco.

Outro tipo de incentivo que os estudantes relataram terem recebido de seus professores na escola foram os elogios. Ao rememorem suas trajetórias durante a educação básica, os estudantes descreveram-se como tendo sido bons alunos, e destacando-se por isso desde muito cedo em suas escolarizações.

Antônio descreveu-se como o *nerd* da turma; Carolina comenta que sempre foi estudiosa; e Maya lembra que era vista como a “aluna exemplo” desde a educação infantil. Nas palavras dessa estudante: “...desde lá eu já era uma aluna um pouco mais... não sei, diria, (riso) talvez um pouco mais esforçada que os outros...” e, segundo Maya, isso a possibilitava estar a frente dos colegas nos conteúdos a serem estudados, em parte também por ter acesso à antecipação dos conteúdos pela mãe, professora, que a ajudava em casa. Sobre a excelência nos estudos, a estudante também comenta: “a professora, na verdade, me usava como exemplo: ‘gente, a Maya ela fica lendo, fica escrevendo enquanto está todo mundo fazendo bagunça, (risos), vocês deviam ser mais que nem ela’ ”.

Segundo Viana (2014, p.18), a excelência escolar é um “fenômeno de constituição, múltipla e complexa”. Analisando casos de sucesso escolar nos meios populares, a autora expõe que a excelência escolar é constituída de diversos elementos que vão além das notas, envolvendo aprendizagens, comportamentos e disposições como boa vontade, desejo de aprender, memória e disciplina.

Essas disposições aparecem nas trajetórias dos estudantes entrevistados através do gosto e da vontade de continuar estudando e são materializadas pela disposição no tocante às atividades escolares. Entendendo também o estudo como forma de modificar sua realidade social, o estudante de Psicologia, Antônio, lembra que sempre teve o seguinte pensamento: “você tem que estudar pra ter um futuro diferente” e sobre a vontade de estudar, pontua: “...não por cobrança e sim por gosto, eu nunca fui aquela criança que não gostava de estudar, sabe? Eu sempre tive aquela vontade, uma boa relação com a escola.”. A fala desse estudante exemplifica como os entrevistados foram construindo uma boa relação com a escola, revelando sentidos positivos em relação às suas vivências durante a educação básica.

O fato de terem sido considerados bons alunos desde cedo em seus percursos escolares pode colaborar com a emergência do sentido positivo que parecem apontar ao relembrem sua

escolarização. Assim, “o sentido dado à vivência escolar” que corresponde à forma com que cada estudante se relaciona com a sua experiência de escolarização (PIOTTO, 2018) pode ter contribuído para que eles se lembrassem, de um modo geral, positivamente da escola. Em outras palavras, o fato de os estudantes perceberem-se como bons alunos durante seu percurso escolar pode ter feito com que eles atribuíssem sentidos subjetivos positivos às suas vivências na escola, motivando-os a nutrir ainda mais o ato de estudo. Assim, o sentido dado às vivências também é um ponto comum na trajetória dos estudantes entrevistados e pode ser destacado como um dos fatores que também incidiu sobre o prolongamento de seus estudos.

A participação das famílias, dos professores e o sentido dado à escolarização também foram fatores abordados em outras pesquisas como contribuidores para a longevidade escolar em meios populares. Assim, pela semelhança com trabalhos como os realizados por Portes (1993), Viana (2000), Zago (2006), Setton (2015) e Almeida (2020), podemos indicar que as trajetórias escolares dos estudantes negros analisadas na pesquisa assemelham-se às de estudantes das camadas populares estudadas nessas investigações. Assim, parece-nos possível afirmar que as razões que contribuem com o prolongamento dos estudos nas camadas populares também são relevantes para compreender as trajetórias de estudantes negros que ingressaram em cursos seletivos da USP por meio do sistema de cotas.

Contudo, em que pese essas semelhanças, há um aspecto que diferencia as trajetórias dos estudantes entrevistados das demais abordadas pelos estudos aqui mencionados: a vivência do racismo.

O tom predominante nos relatos dos estudantes em relação à escola é positivo. Não obstante, episódios de dificuldades foram narrados por eles principalmente no tocante à questão racial, demonstrando a especificidade de suas trajetórias escolares.

## O racismo e a escola

A vivência de manifestações de racismo foi relatada desde cedo nas trajetórias escolares dos estudantes. Os três entrevistados afirmaram que percebiam a ausência de outros alunos negros entre os colegas conforme avançavam nas etapas de escolarização e relataram a vivência de situações difíceis enfrentadas por serem negros.

Essas situações estiveram relacionadas, principalmente, a apontamentos depreciativos referentes a aspectos de suas identidades e características físicas. Nesse sentido, Maya relata uma ocasião quando, na educação infantil, a professora precisou olhar o cabelo de todas as crianças, mas se recusou a olhar o dela: “Ela falava assim: ‘Não! Seu cabelo pede pra sua mãe olhar, eu não vou!’. Ela não queria mexer em mim, no cabelo crespo...”. Carolina também relata que suas características físicas foram desvalorizadas na escola, pois, quando, durante o ensino fundamental II, alisou o cabelo foi elogiada por uma professora o que a fez pensar, na época, que seu cabelo crespo não era bonito e que seria melhor continuar alisando-o. Antônio, por sua vez, descreve chamamentos ofensivos de que era alvo durante o ensino fundamental por parte de colegas e que faziam referência direta à cor da sua pele, como “piche” e “carvão”.

Importante observar que os estudantes apontam a depreciação de atributos físicos associados à negritude. No caso de Carolina e Maya foi o cabelo, um dos marcadores raciais mais expressivos; enquanto para Antônio foi a cor da pele. Os três relatos são expressões do preconceito de marca, categoria por meio do qual Nogueira (1998; 2006) demonstrou a diferença entre o racismo existente no Brasil em comparação ao dos Estados Unidos. Em nosso país, quanto mais as características físicas se aproximarem do negro ou da pessoa de cor preta maior é a tendência ao menosprezo social. No caso dos cabelos, quanto mais crespos eles forem, maiores as chances de “brincadeiras” e associações que desvalorizam, inferiorizam, constroem ou humilham como se pode perceber no relato de Carolina. Sua fala indica como essas manifestações fazem parte da dinâmica escolar, e na maioria das

vezes, não são reconhecidas por professores e gestores, contribuindo assim para manutenção do preconceito e do racismo (AGUIAR, PIOTTO CORREA, 2014).

No caso de Antônio, a cor da pele é o principal marcador da diferença étnico-racial corroborando com as reflexões de Nogueira (1998) que mostram que na ideologia do branqueamento quanto mais a pigmentação da pele indivíduo se aproximar da cor preta maiores as probabilidades de sofrer humilhações. Ou seja, no Brasil o preconceito de marca manifesta-se na depreciação dos traços físicos mais acentuados da negritude, enquanto nos EUA o preconceito, segundo Nogueira (1998), é de origem e está associado à ascendência; assim, a pessoa é considerada negra ser for descendente de negros, mesmo que tenha pele clara.

Nos relatos das situações de racismo vividas pelos estudantes, percebe-se que, além da ausência de interferências educacionais que contribuíssem para a construção de uma identidade racial positiva, algumas situações foram, infelizmente, protagonizadas por professores.

O racismo manifesta-se em todas as instituições sociais, e sendo a escola uma delas, seus agentes reproduzem ideologias racistas ao não discutirem a questão racial e ao não intervirem intencionalmente no combate ao racismo por meio da própria ação pedagógica.

A reprodução do racismo pode se manifestar também na forma com que os professores classificam seus alunos. Bourdieu (1998) apontava que, nas avaliações, os professores expressam certas categorias de classificação que se relacionam a um sistema de classificação social que promovem a reprodução das desigualdades sociais na escola. Este sistema de classificação está dissimulado e tem como base as classificações sociais que as legitimam (BOURDIEU, 1998). Assim, as classificações que os professores produzem em seu cotidiano no modo como apreciam os alunos e suas produções expressam funções sociais desses sistemas de classificação e podem contribuir para a reprodução do racismo e das desigualdades sociais na escola. O autor apontava

que essas taxinomias revelavam a maneira com que os professores viam seus alunos e mostravam uma forte relação entre a nota e a origem social.

No caso brasileiro as categorias que estão na base das expectativas de sucesso ou fracasso escolar dos professores provavelmente articulam além da condição socioeconômica também a raça. Raça aqui compreendida enquanto uma construção social; isto é, com um sentido atribuído simbolicamente e compartilhado socialmente, sem qualquer sentido biológico para o termo. Destaca-se, assim, o significado simbólico que a cor assume nas relações e interações sociais (GUIMARÃES, 2003). Desse modo, não é improvável que alunos considerados “fracos”, “sem futuro”, “problemáticos”, “que gostam de confusão” sejam oriundos das camadas populares e também sejam negros. Ou seja, alunos(as) negros(as) e pobres teriam maiores probabilidades de terem suas características físicas depreciadas e maiores expectativas associadas ao fracasso escolar (AGUIAR; PIOTTO, 2018).

O conceito de interseccionalidade é uma contribuição importante do feminismo negro para pensar como as opressões de raça, classe e sexualidade atravessam a condição dos negros(as). Ou seja, a condição social menos privilegiada articulada à diferença étnico-racial cria condições desiguais mais complexas para esses grupos. (COLLINS, 20019; AKOTIRENE, 2019).

As representações associadas às camadas populares e especificamente aos negros(as) são marcadas pela depreciação e desumanização e refletem-se no ambiente escolar, marcando, grandemente, as formas como esses alunos são percebidos pelos professores. Ainda prevalecem representações sociais que associam os negros à força física e à emoção em detrimento da inteligência e da racionalidade (FANON, 2008) e isso está presente também na escola.

No entanto, a despeito do sofrimento causado pela vivência dessas situações, o sentido atribuído pelos estudantes às suas trajetórias escolares foi, de um modo geral, positivo.

Esse aparente paradoxo parece encontrar explicação no desempenho escolar dos estudantes. Como afirmamos, os três entrevistados possuem trajetórias escolares que podem ser consideradas como de “bons alunos”. Assim, levantamos a hipótese de que isso possa ter atuado como um “atenuante” das marcas da negritude que são socialmente desvalorizadas e inferiorizadas (NOGUEIRA, 2006). Isto é, muito embora tenham sofrido na escola em função de discriminações e situações de racismo vividos no âmbito das relações com colegas e professores, os estudantes recordam-se positivamente da escola porque desfrutavam de alguns “privilégios” de que dispõem aqueles considerados como bons alunos.

Uma relação positiva com o saber e com a escola pode favorecer a continuação dos estudos. Por isso a importância do estudo de trajetórias singulares que possibilitam a compreensão dos casos que “escapam” à regra. Ou seja, situações em que mesmo conjugando dois marcadores importantes de desigualdade social como a origem social e a condição étnico-racial, esses alunos obtêm sucesso (CHARLOT, 1996). Entender essas singularidades pode ser fundamental para a compreensão das formas mais contemporâneas de desigualdade social. Torna-se necessário compreender como certos hábitos constroem-se e são estruturados pelas condições de existência. Ou seja, o sujeito não é apenas produto do seu meio social ou de influências externas. Possui uma trajetória que é construída também por suas ações e interações, e que se modifica durante esse percurso (CHARLOT, 2016).

Assim, na medida em que os estudantes entrevistados tinham destaques em sala de aula, despertavam a atenção dos professores que provavelmente passavam a incentivá-los para a continuidade dos estudos. Essa situação provavelmente favoreceu uma visão positiva da escola por parte deles, a continuidade dos estudos e uma relação positiva com o saber (CHARLOT, 1996).

O sucesso escolar e o reconhecimento dos professores podem ter contribuído para que esses estudantes fossem resilientes às vivências de discriminação racial nos períodos anteriores ao ingresso

na universidade. E no caso dos professores pode ter funcionado como uma compensação para a condição racial desses alunos.

Além disso, ao relatarem as situações de discriminação e preconceito racial vividas nas escolas, não foi incomum os estudantes começarem com a frase “hoje eu percebo isso”, afirmando que à época em que vivenciaram os episódios de racismo não os interpretaram como tal. Para essa percepção, parece-nos que contribuiu a experiência dos estudantes na universidade. Por meio de seus relatos, é possível afirmar que ela tem oportunizado espaços positivos de construção de suas identidades raciais. Os três entrevistados participam, participaram ou tiveram algum tipo de contato com o coletivo negro do *campus* onde estudavam. O fato de circularem por esse espaço permitiu que eles tivessem maior contato com a cultura negra e buscassem informações para entenderem os processos discriminatórios pelos quais haviam passado, preenchendo uma lacuna e ressignificando suas trajetórias.

A identidade é construída a partir das relações sociais, não podendo ser vista como algo essencial, mas contingente e contextual. Pesquisas como as de Brah (2006) apontam como o termo negro modifica-se dependendo da situação histórica e política de determinada sociedade. A identidade é ressignificada constantemente, sendo inclusive importante pensá-la não como algo fixo como apontava Hall (1995). Nesse sentido, o termo identificação poderia ser mais útil, pois demonstra como no decorrer das trajetórias individuais, a percepção que temos de nós mesmos vai se modificando. No caso da identidade racial, a autopercepção dos indivíduos é fruto também das lutas sociais como a do movimento negro.

No caso brasileiro, observa-se que na década de 1970, o termo negro tinha um sentido mais positivo quando comparado ao período posterior ao final do período escravocrata. Essa mudança deveu-se também à influência do Movimento Negro norte-americano na luta pelos direitos civis e aos processos de independência de várias nações africanas da dominação colonial.

Lembre-mos de que os depoimentos dos estudantes apontaram a participação nos coletivos negros como importante na conscientização sobre o racismo e na sua afirmação enquanto negros. Isso ressalta a importância do acesso ao conhecimento dessas lutas nos vários níveis de educação. É provável que se esses estudantes tivessem tido acesso a esse conhecimento na educação básica teriam mais elementos para compreender as vivências de racismo que atravessaram suas trajetórias. A universidade é um espaço fundamental da desconstrução de uma concepção de conhecimento de viés eurocêntrico. Essa desconstrução é um aspecto imprescindível no combate às manifestações de racismo e discriminação racial. O conhecimento liberta, emancipa e transforma. Tal conhecimento também seria fundamental para a desconstrução da branquitude e para a conscientização dos estudantes brancos sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira.

Apesar de a Lei 10.639/08 definir a obrigatoriedade do ensino da história da África e indígena e cultura afro-brasileira na educação básica, os currículos de ensino superior ainda não incorporaram os conhecimentos e história desses povos. Mais que disciplinas pontuais que tratam das desigualdades étnico-raciais, os currículos precisam incorporar o conhecimento da contribuição de negros, indígenas, mulheres, dentre outras minorias políticas para construção do Brasil. Tal conhecimento não deve estar restrito apenas à formação de professores, mas deve estender-se à formação dos profissionais de todas as áreas. Não é improvável, por exemplo, que em cursos de psicologia, a maioria dos estudantes desconheça a obra de Franz Fanon, psicanalista negro que contribuiu para a compreensão dos problemas psicológicos advindos de uma sociedade racista. É preciso romper com um modelo de conhecimento hegemônico em nosso sistema escolar que torna invisível a contribuição histórica desses povos na formação da sociedade brasileira. Esse conhecimento é fundamental também para conscientização dos brancos sobre o poder da branquitude e suas implicações para a manutenção de uma das sociedades mais

desiguais do mundo. É esse conhecimento que permite a ressignificação da identidade não somente dos negros, mas também dos estudantes brancos, criando possibilidade do desenvolvimento de uma consciência de que o problema racial não é uma luta apenas dos negros, mas de todas e todos que almejam uma sociedade justa e democrática.

Adicionalmente, como vimos, a família dos estudantes entrevistados participaram ativamente de suas trajetórias escolares incentivando a continuarem estudando e buscando por escolas de melhor qualidade. Essas ações familiares refletem também a luta histórica do Movimento Negro no Brasil que sempre pensou na educação como principal política pública de inclusão racial e combate ao racismo. Desde seus primórdios, esse Movimento tem na educação uma das suas reivindicações mais importantes. Já na década de 1930, a Frente Negra Brasileira apontava a necessidade da educação para que houvesse uma efetiva integração do negro na sociedade. Posteriormente, além da reivindicação por uma educação pública de qualidade, apontou-se a necessidade do reconhecimento da história da África e da resistência dos negros à escravização no Brasil. As organizações negras, como a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental Negro e o Movimento Negro Unificado, ajudaram a construir o caminho histórico que culminou na aprovação da Lei 10.639/08 sobre a obrigatoriedade do ensino da História da África e Indígena, Cultura Afro-brasileira bem como a Lei 12.711/2012, já aqui citada (GOMES, 2019; SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012; AGUIAR, 2009).

### **Considerações Finais**

A análise das trajetórias escolares de três estudantes negros ingressantes por meio de cotas na USP indicou que vários fatores atuaram para que eles vislumbrassem a universidade pública como uma possibilidade concreta de continuidade educacional. Também observamos que a escola como instituição tem contribuído para a reprodução do racismo estrutural e dificultado a construção

positiva da identidade negra (ALMEIDA, 2019). As trajetórias escolares dos entrevistados, sobretudo na educação básica, indicam a presença de inferiorização racial e são resultados do racismo à brasileira, conforme discutido por Telles (2003).

A despeito disso, vimos que o sentido atribuído pelos estudantes às suas trajetórias escolares foi, de um modo geral, positivo. Esse paradoxo foi interpretado como estando relacionado ao desempenho escolar dos estudantes. O fato de serem bons alunos parece ter atuado como “atenuante” de discriminações e preconceitos raciais vividos. O incentivo e a visão positiva dos professores sobre esses estudantes como “bons” provavelmente possibilitaram uma resiliência maior a essas vivências do racismo. Os depoimentos também mostraram que o trato pedagógico do racismo na educação básica ainda é incipiente. Um dos estudantes relatou que só depois do ingresso no ensino superior com a participação nos coletivos negros percebeu que certas situações que vivenciou eram decorrentes do racismo. Tais dados mostram a importância que a formação de professores tem no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas fundamentais para a construção de uma sociedade mais equânime racial e socialmente.

Os dados também destacam a importância do incentivo familiar e da busca por melhores escolas. Ou seja, a família desempenha um papel fundamental no acompanhamento da vida escolar desses estudantes. Os pais tiveram papel importante no acompanhamento da vida escolar dos filhos. É provável que esses pais, ao almejam para seus filhos melhores condições de vida e escolaridade, favoreceram uma visão positiva da escola e das possibilidades que ela acarreta. Importante ressaltar que, como vimos, também a valorização da educação por parte das famílias está relacionada às lutas sociais do movimento negro.

Necessário destacar também que as trajetórias de sucesso escolar aqui analisadas não se devem apenas e isoladamente ao esforço individual desses estudantes, mas a uma configuração social favorável que envolveu tanto a família quanto a escola. Na medida em que os estudantes obtinham sucesso escolar,

despertavam a atenção dos professores que os incentivavam, junto com seus pais, favorecendo o desenvolvimento dos estudos e culminando no ingresso ao ensino superior.

A análise também mostrou que ao longo de suas trajetórias, e especialmente na universidade, os estudantes construíram identidade e compreensão das relações raciais que lhes têm possibilitado reconhecer o racismo e buscar combatê-lo. Assim, parece-nos possível afirmar, com Gomes (2017), que o coletivo negro tem desempenhado um importante papel educativo em suas vidas. Importante ainda ressaltar que a ressignificação da identidade negra devido à participação nos coletivos negros poderia ser reforçada na medida em que a universidade, nos diversos cursos que a compõem, incorporasse o estudo das relações raciais, as desigualdades étnico-raciais e antirracismo em seu currículo. Esse conhecimento pode ser fundamental na ressignificação da identidade negra e nos processos de conscientização do racismo e seus mecanismos também por parte dos estudantes brancos.

Ainda prevalece no meio acadêmico-científico um conhecimento e uma epistemologia que nega a contribuição dos negros e indígenas no desenvolvimento da humanidade. Muitos dos conhecimentos que deram origem à ciência moderna foram produzidos por povos africanos, situações que podem ser comprovadas na história, através dos estudos das grandes civilizações que formaram a humanidade. Na literatura, são os vários os(as) autores(as) negros(as) que poderiam dar visibilidade e possibilitar uma leitura crítica da sociedade brasileira, como a obra de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo.

O combate ao racismo é uma tarefa coletiva que implica a participação dos vários agentes que atuam na educação. As trajetórias de sucesso dos estudantes entrevistados mostram como a família e a escola favoreceram trajetórias de sucesso e o ingresso em universidades públicas. O ingresso desses estudantes nos cursos mais seletivos de universidades públicas é fundamental para a construção de uma nova universidade mais plural e democrática e

no sentido de se tornarem referência para nova geração de crianças negras que passarão a ver a universidade como algo possível.

## Referências

AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C. Desigualdade à brasileira: capital étnico-racial no acesso ao ensino superior. **Revista Educação**, PUC/RS, vol. 41, n. 3, 2018.

AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; CORREA, B. C. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 3., 2014, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: Compacta, 2014. p. 241-252.

AGUIAR, M. M. **A especificidade da ação afirmativa no Brasil**: o caso do Centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba- MG. Dourados: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2009.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Cordeiro: Polén, 2019. (Coleção feminismos plurais).

ALMEIDA, W. Revisitando “USP para Todos?”: desafios permanentes na inclusão dos estudantes de baixa renda no ensino superior público brasileiro. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 51, n. 3, p. 21–62, nov. 2020.

BRAH, A. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cadernos Pagu** (26), Janeiro-junho de 2006: pp.329-376

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BOURDIEU, P. Compreender. In: \_\_\_\_\_. (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à Cultura. In. Nogueira, M.A; Catani, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 74-82.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n°97, p.47-63, Maio de 1996.

CHARLOT, B. Relação com o saber e as contradições de aprender na escola. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, nº. 06, Outubro/2016. p. 11-19

COLLINS, P. H. **Pensamento feminismo negro: conhecimento, consciência e política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

EM MUDANÇA histórica, a maioria dos ingressantes na USP é de escola pública. **O Estado de S. Paulo**, 06 jun. 2021.

EVARISTO, C. **Olhos d`água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, N. L. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONÇALVES FILHO, J. M. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK, A. M. B. (org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-239.

GOMES, N. L. O Movimento Negro Brasileiro indaga e desafia as Políticas Educacionais. **Revista da ABPN** • v. 11, Ed. Especial - Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar?, v11.c.1.p141-162, abril de 2019.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HALL, S. A questão da Identidade Cultural. **Textos Didáticos**. IFCH/UNICAMP. Nº 18. Campinas, 1995.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. (Série Estudos e Pesquisas. Informações Demográficas e Socioeconômicas, n. 41).

\_\_\_\_\_. **IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação, 2020.

JESUS, M. C. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

LAHIRE, B. **O Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do Improvável. São Paulo: Ática, 1997.

MATOS, M. S. *et al.* O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior gratuito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. *In*: THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987. p. 191-211.

NOGUEIRA, O. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

NOGUEIRA, O. **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininca. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

PIOTTO, D. C. **Escola, sucesso e camadas populares**: o sentido da vivência escolar. 2018. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2018.

PIOTTO, D. C. **As exceções e suas regras**: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. 2007. 361 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PORTES, E. A. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 248 f. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, E. A. O Trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p.61-80.

PORTES, É. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SETTON, M. G. J. A escolha e o reconhecimento pela educação: o caso de Antônio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1405-1418, dez. 2015.

SILVÉRIO, V. R; TRINIDAD, C. T. Há algo de novo a dizer sobre relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012.

TELLES, E. E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

VENTURINI, A. C. **O Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP)**. Rio de Janeiro: Gemaa, 2015.

VIANA. M. J. B. Longevidade escolar em família de camadas populares: algumas condições de possibilidades. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 25-55.

VIANA, M. J. B. Em que consiste a excelência escolar nos meios populares? O caso de universitários da UFMG que passaram pelo Programa Bom Aluno de Belo Horizonte. *In*: PIOTTO, D. C. **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 13-46.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.



## CAPÍTULO VII

### **Limites da política inclusiva no ensino superior para os surdos: a ausência do reconhecimento da diferença surda na educação.**

Denise Fabiana Takarada<sup>1</sup>

Márcio Mucedula Aguiar<sup>2</sup>

Por muitos séculos a educação para as pessoas surdas foi regida, em sua maioria, pela língua majoritária de nosso país, a Língua Portuguesa. Recentemente, há duas décadas, foi reconhecida a Língua Brasileira de Sinais – Libras pelo Decreto nº 10.436 de 24 de abril de 2002, como meio legal de comunicação e expressão dos surdos (BRASIL, 2002), possibilitando a contribuição na emergência de um novo saber sobre a surdez no contexto educacional pela inclusão destes sujeitos até então excluídos.

Este artigo<sup>3</sup> propõe problematizar a política inclusiva das pessoas surdas com o foco no ensino superior fazendo uma crítica da inclusão da forma como está posta. Deste modo, este trabalho foi construído a partir das balizas teóricas de Michel Foucault e os

---

<sup>1</sup> Graduada em Arquitetura e Urbanismo e Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), mestranda em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Técnica Administrativa em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

<sup>2</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos. Professor do Programa de Pós-graduação em Sociologia e graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados.

<sup>3</sup> Este artigo resulta do capítulo II da dissertação de mestrado intitulada como: Análise sociológica da inserção político-social do curso de Letras-Libras da UFGD pela política inclusiva, que teve como objetivo problematizar a inserção político-social do Curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) pela política inclusiva, analisando-a num contexto mais amplo no país.

Estudos Surdos, a fim de romper com a invenção da surdez através do discurso de um corpo surdo deficiente tão difundido por séculos até os dias de hoje pelo discurso patológico<sup>4</sup>, por meio de perspectivas produzidas no corpo surdo pela lógica da diferença.

Ao problematizar a inserção do surdo na perspectiva de um ensino inclusivo, problematiza-se a política educacional inclusiva para surdos, apresentando como a realidade tem sido posta na atualidade por normativas construídas. A invenção da surdez marca relação com as propostas inclusivas quando se torna uma grande máquina homogeneizadora de sujeitos para encaixá-los somente em um espaço, um espaço para todos, como tem sido difundido na inclusão.

Para isso, serão apresentadas as políticas públicas para inclusão de surdos no ensino superior como estão postas pelas legislações, como também as políticas específicas para a surdez, reivindicadas pela militância surda, que possibilitam um novo olhar sobre esta. Nesse item, serão apresentadas também as principais lutas desse movimento surdo relacionado à educação.

Dando sequência, será exposto o cenário atual da educação de surdos no ensino superior com os números de surdos nesse nível e, por fim, serão demonstradas a prática inclusiva adotada pelos

---

<sup>4</sup> Historicamente, a surdez foi classificada pelo poder e saber como uma deficiência, discurso muito difundido ainda em nossa sociedade majoritariamente ouvinte. No entanto, compreender a surdez por uma perspectiva cultural significa retirar a condição deficiente e compreendê-la a partir da característica principal que marca o corpo surdo – a não audição – pela experiência da construção subjetiva através da visão, ou seja, pela compreensão de mundo pela experiência visual. A partir dessa diferença linguística e cultural – os surdos – este é o termo com que se nomeiam e de afirmação da diferença; utilizam uma língua visual, a língua de sinais, sendo a partir dela constituídas subjetividades em torno de si próprio, dos outros e do mundo. Essa questão é ponto crucial para compreensão da surdez como diferença, perspectiva à qual este trabalho é filiado, a partir do diálogo entre os Estudos Surdos e a Filosofia da Diferença de Michel Foucault, como também para o contexto educacional em que se inserem esses sujeitos, a fim de compreendê-los para além do olhar patológico.

poderes para o ensino de surdos pela perspectiva atual e as pistas para alguns dos motivos do fracasso educacional de surdos.

### **Políticas Públicas inclusivas para surdos**

O sujeito surdo passou a ser considerado sujeito de direito, no contexto educacional, pela legislação brasileira somente a partir da Constituição Federal de 1988. Portanto, pelo viés da deficiência, categoria na qual os surdos se enquadram pela legislação brasileira, ou seja, pela perspectiva patológica, na lógica da normalização e, conseqüentemente, dentro de um paradigma de exclusão.

Visto que a educação de surdos no Brasil é regulamentada pela perspectiva inclusiva, abordar-se-ão brevemente as legislações para melhor contextualizar o estudo. Ressalta-se que a maioria das legislações é construída com enfoque na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), então analisar-se-ão os textos normativos para verificar o que é aplicado no ensino superior, como também as voltadas especificamente para o ensino superior, foco de nosso trabalho.

Foi a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) que representou o marco histórico do reconhecimento do direito dos grupos minoritários. A CF/1988 culminou em uma importante conquista para as pessoas com deficiência, no contexto educacional, trazendo apontamentos a favor do diálogo em respeito às diferenças.

A CF/1988 acrescentou a “inclusão” das pessoas com deficiência na educação por meio de atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, Art. 208). Ou seja, em se tratando de rede regular de ensino é a que engloba apenas alunos da educação básica. E a responsabilidade única da Educação Especial somente se efetiva quando as crianças não são capazes de se relacionarem socialmente e, à vista disso, de aprenderem na rede regular. Assim, o AEE deve ser oferecido como um complemento, no contraturno, e, preferencialmente, nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares (BRASIL, 2009, Art. 5º).

Esse AEE, no contraturno, impedia que o aluno aprendesse os conteúdos, no caso dos surdos, como deveriam aprender em Libras, caracterizando-se somente como um apoio de um instrutor de Libras, muitos inclusive, sem conhecimento suficiente da língua de sinais para ajudá-los nas atividades. Essa forma de atendimento complementar gerava a segregação dos alunos, mascarando sua exclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, corroborou com o entendimento da CF/1988, explicitando que o atendimento educacional especializado deve atender às necessidades específicas do aluno, em todos os níveis de ensino, tendo o apoio especializado quando necessário, ou seja, um reforço para o aluno com deficiência em horário diverso das aulas em salas de recursos (BRASIL, 1996, Art. 4º, Inciso III).

Deve-se ressaltar que o AEE se fundamenta na perspectiva clínica através da prática de normalização das pessoas caracterizadas com “deficiência”, predominando práticas corretivas sobre a ação pedagógica. Dessa forma, o AEE constitui-se em um processo educacional substitutivo ao ensino comum, no caso dos surdos, para que se atinja a normalidade do padrão ouvinte. Assim, a educação especial

[...] se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2010, p. 11).

Dando continuidade à afirmação das diferenças, o Brasil foi signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990). Referência para a elaboração de outros documentos, como a Conferência Mundial sobre Educação

Especial, realizada na Salamanca – Espanha em 1994, que ficou conhecida como Declaração do Salamanca e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 1999, conhecida como Convenção da Guatemala.

A Declaração Mundial de Educação para Todos enfatizou que as pessoas com deficiência precisam de “atenção especial”, atentando-se para medidas que garantam a integração no sistema educativo (UNESCO, 1990).

A Convenção da Guatemala definiu: “o termo ‘deficiência’ significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999, Art. 1º). Através da condição de deficientes a partir da categorização de restrição sensorial é que foram baseadas as legislações subsequentes para os surdos. Como resultado dessa Convenção, no Brasil, promulgou-se o Decreto nº 3.956/2001. Esse decreto trouxe o entendimento de que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos que os demais cidadãos e não devem ser discriminadas em razão da deficiência (BRASIL, 2001).

Esses documentos – Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração do Salamanca e Convenção da Guatemala – reinterpretam a Educação Especial no entendimento que deveria ser superada a lógica da exclusão de grupos minoritários com deficiência que ainda permaneciam em sistemas de ensino segregados, incluindo-os junto com os demais no ensino regular na promessa de uma educação para todos.

A inclusão foi baseada no entendimento de que as pessoas com deficiência deveriam aprender juntas com os demais alunos, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais baseadas em suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994).

Nesse sentido, o Decreto nº 7.611 de 2011 revoga o Decreto nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o público-alvo da

Educação Especial. Dentre elas, a determinação de que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis e que a Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2011, Art. 1º, Inciso VII). A educação especial passa a ser oferecida através do sistema de inclusão pela promessa de uma educação para todos e, assim, a defender que o sistema inclusivo impeça a exclusão dos alunos sob a alegação de deficiência, incluindo-os também nos processos educacionais.

No entanto, a legislação deixa uma brecha quando diz que a Educação Especial deve ser realizada “preferencialmente” na rede regular, constituindo-se um entrave para a inclusão, possibilitando a contínua permanência das pessoas com deficiência apenas nas escolas especiais.

Com relação aos direitos específicos para as pessoas surdas, a Declaração do Salamanca, em seu Item nº 19, acrescentou um importante apontamento para a educação de surdos, inserindo pela primeira vez a importância da presença da língua de sinais (UNESCO, 1994):

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas (sic), a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994).

E o Decreto nº 7.611/2011, em seu Art. 1º, Inciso VIII, § 2º, estabelece que para os estudantes surdos serão observadas as diretrizes e os princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2011, Art. 1º, Inciso VIII, § 2º). O referido decreto, detalhado no próximo tópico, dispõe sobre a língua de sinais e reconhece que a inclusão da pessoa surda se dá através da educação bilíngue, com o uso da Libras como primeira

língua e/ou língua de instrução, e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (BRASIL, 2005). No entanto, diante da escassez de escolas bilíngues para surdos, a inclusão das pessoas surdas ainda acontece em salas de aulas regulares com a presença de intérprete de sinais que traduz o conteúdo passado pelo professor em Língua Portuguesa.

Claramente, a postura política adotada para as pessoas com deficiência é contrária ao posicionamento da comunidade surda cujos integrantes se afirmam como sujeitos possuidores de uma língua diferente da língua majoritária, com direito a uma política linguística que reconheça e valorize sua diferença cultural. Essa concepção de ensino dicotomiza os “normais” que seguem o padrão de aprendizado dos “especiais/anormais/deficientes” por apresentarem necessidades educacionais específicas, ou, no caso dos surdos, por possuírem um canal diferente de comunicação.

A reivindicação da comunidade surda é de que estudantes surdos aprendam conteúdos em sua língua materna por meio da educação bilíngue, não em momentos exclusivos e segregacionistas como os criados pelo AEE (LIMA, 2018).

Mesmo após duas décadas da criação da LDB, ações concretas continuam sendo implantadas, ainda que as condições de possibilidade de execução e de efetivação de uma nova realidade sejam, de fato, estabelecidas.

No caso dos surdos, a educação inclusiva é pautada na lógica hegemônica que apaga a diferença surda, tornando-se um sistema de ensino insuficiente e precário para alcançar a surdez. A prática educacional para surdos, no ensino superior, é realizada por meio da língua portuguesa como língua de instrução, e não em sua língua materna, com a presença de intérpretes para tradução para a Libras garantida por meio de legislação (BRASIL, 2005, Art. 14, inciso I, “c”; inciso III, “b”).

Percebe-se que a perspectiva clínica está presente na maior parte das políticas públicas brasileiras para os surdos, seja na educação básica ou no ensino superior, através da ideologia dominante ouvinte. Essa prática da inclusão dos alunos surdos pelo discurso da

deficiência tem sido realizada através da patologização da surdez, não garantindo um ambiente que acolha e valorize as diferenças, favorecendo uma inclusão excludente (SKLIAR, 1998).

A atual luta da comunidade surda é a de inverter lógicas universalizantes, com o objetivo de avançar o diálogo das diferenças no contexto educacional para alcançar uma educação que valorize sua singularidade linguística.

### **Políticas Públicas de reconhecimento e valorização da diferença surda e os impactos de sua inserção no ensino superior**

Atualmente, torna-se possível a identificação de um processo de crescente visibilidade de sujeitos que antes eram marginalizados. Objeto de políticas públicas, mesmo diante de inúmeros enfrentamentos que se fazem necessários para a inclusão social e educacional ser efetiva.

No Brasil, foi na década de 1990 que houve a mobilização e o fortalecimento dos movimentos surdos. Esses movimentos foram organizados a partir da inquietação e do descontentamento sobre o lugar que a surdez ocupava na sociedade e, principalmente, com o fracasso na educação de surdos que vinha sendo conduzida por mais de um século sem produzir resultados significativos.

Assim, a década de 1990 foi o marco do movimento surdo na participação de lutas, passeatas, reivindicações junto à Justiça, como também em organizações nacionais e internacionais, debates e manifestações. Outra forma de fortalecimento do movimento surdo foi a participação de intelectuais nos estudos surdos para esclarecimento da diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos (GAVALDÃO, 2017).

O movimento surdo teve como principal pauta política a necessidade do reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos, como também a sua oficialização. O reconhecimento da língua de sinais teve início em 1993, por um projeto de lei da senadora Benedita da Silva, sendo essa língua aprovada como meio de comunicação e expressão pela Lei nº

10.436, de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005 (DALLALBA, 2013). Essa conquista para o movimento surdo se deu a partir do estudo científico da língua de sinais, possibilitando a abertura do discurso da surdez pautada na perspectiva socioantropológica (MARTINS, 2013).

Em 1999, foi organizado o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdo, que resultou no documento intitulado *A educação que nós surdos queremos*. Esse documento tornou pública, como principal pauta, a reivindicação da comunidade surda pela educação bilíngue em contraposição à realidade posta do modelo inclusivo imposto pelos poderes à modalidade atual, que traz prejuízos à cultura, à língua e às identidades surdas (FENEIS, 1999, nº 22).

Passada mais de uma década da elaboração do documento *A educação que nós surdos queremos* e dez anos após a regulamentação legal desse meio de expressão linguística, no ano de 2012, foi organizada uma grande manifestação do movimento surdo a favor do ensino bilíngue, objetivando alavancar a implantação de escolas bilíngues para surdos no Brasil (DALLALBA, 2013). Ressalta-se que todo esse movimento a favor de escolas bilíngues é mais voltado para a educação básica de surdos; no entanto, têm-se ações e implicações dessa luta no ensino superior, principalmente na entrada da atuação do intérprete de língua de sinais.

Para além das lutas do movimento surdo, as pesquisadoras surdas Campello e Rezende (2014) se manifestam a favor de uma escola que possibilite a inclusão da diferença surda:

Somos intelectuais em busca de uma produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos; uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito de as crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 72-73).

Após muitas mobilizações e manifestações do movimento surdo, é que, ao longo dos anos, os surdos tiveram pequenos avanços na afirmação de seus direitos pela diferença linguística e cultural.

A aprovação da Libras como expressão e comunicação das pessoas surdas, pela Lei nº 10.436/2002, possibilitou o reconhecimento como um grupo minoritário possuidor de singularidade linguística e cultural (BRASIL, 2002), favorecendo a abertura de oportunidades para a comunidade surda fora do contexto da deficiência, principalmente no campo educacional. Essa legislação foi importante para abertura de novos caminhos, criando condições para a instauração de um novo campo de saber sobre a surdez nas relações sociais, culturais e educacionais.

A Lei nº 10.436/2002 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que fundamentou para a educação de surdos a tão almejada educação bilíngue. O referido decreto objetiva a inclusão social do surdo, através da educação bilíngue, reconhecendo a Libras como primeira língua e/ou língua de instrução e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (BRASIL, 2005). No entanto, como já foi visto, o Decreto nº 5.626/2005 continua corroborando com o discurso pautado na lógica deficiente, ou seja, com marcas da perspectiva clínica, conferindo uma educação ainda pautada em relações de poder por discursos universalizantes.

Seguindo as demandas da comunidade surda e da sua principal organização representativa – a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos –, para alcançar a educação que almejam, foi aprovado pelo Senado Federal recentemente, no mês de maio de 2021, o projeto de Lei nº 4.909 de 2020, do senador Flávio Arns (BRASIL, 2020). E, em agosto do mesmo ano, foi sancionada a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, inserindo a educação bilíngue de surdos na LDB como uma modalidade de ensino independentemente da educação especial (BRASIL, 2021). O objetivo dessa Lei é que a educação bilíngue seja desvinculada da educação especial, o que vem ocorrendo por muitos anos, mesmo já existindo científica, pedagógica e culturalmente razão suficiente

para que seja considerada uma modalidade de ensino independente (BRASIL, 2021).

De acordo com a Lei nº 14.191/2021, a educação bilíngue será aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos que deverá ser iniciada na educação infantil e deve se estender em todos os níveis, como também prevê a oferta de materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas em nível superior (BRASIL, 2021).

E ficará a cargo da União conceder apoio técnico e financeiro para esses programas que serão planejados com a participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas dos surdos (BRASIL, 2021).

Essa Lei faz parte das lutas da comunidade surda em concretizar a afirmação de seus direitos, garantindo um ensino na sua língua materna e desvinculando-o das amarras do poder que homogeneiza e discrimina a educação de surdos através da educação especial. Aguarda-se, agora, sua efetivação na prática e, por enquanto, fica-se na análise do que se tem posto atualmente.

Para a educação de surdos no ensino superior, o Decreto nº 5.626/2005 coloca que as instituições devem viabilizar serviços de intérprete de sinais para que os surdos tenham acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005, Art. 23).

### **Cenário atual no Ensino Superior Brasileiro para surdos**

Antes da década de 1990, ainda perdurava mecanismos excludentes de acesso ao ensino superior pelos grupos minoritários em razão da raça, etnia, deficiência, gênero dentre outros. Mas, ao longo dos anos 1990, é posto em questão o acesso a esses grupos por um processo de democratização nas universidades federais (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018).

A educação bilíngue de surdos passou a ser mencionada em legislação somente a partir da constituição do Decreto nº 5.626/2005. O processo de constituição do primeiro curso bilíngue

de graduação voltado especificamente para surdos, Letras-Libras, aconteceu no ano de 2006 na Universidade Federal de Santa Catarina, em uma parceria com o Ministério da Educação e Cultura (QUADROS; STUMPF, 2009).

Os demais cursos de Letras-Libras foram implantados pela adesão ao Programa Viver sem Limite do Governo Federal, instituído em 2011, com o objetivo de intensificar as ações já desenvolvidas para as pessoas com “deficiência”, como é citado no próprio programa. Foram pactuados 27 novos cursos de Letras-Libras, um por unidade da federação. E foram criadas 600 vagas para professores e 690 para tradutores e intérpretes de Libras (BRASIL, 2012), incentivando a propagação da Libras em nosso país.

Dados do Ministério da Educação mostram o crescimento da quantidade de surdos no ensino superior. Em 2003, antes da implantação do Decreto nº 5.626/2005, havia 665 surdos no ensino superior. Em 2005, essa quantidade aumentou para 2.428 surdos (BRASIL, 2006), mediante as ações desenvolvidas, a fim de possibilitar a inclusão de surdos, pela disponibilização de serviços de intérpretes de língua de sinais em sala de aula.

Com a criação do Programa Viver Sem Limite e do Programa de Acessibilidade na Educação Superior esse número cresceu significativamente. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, último divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2.556 alunos surdos, 6.569 deficientes auditivos e 157 alunos surdo-cegos, perfazendo um total de 9.282 alunos surdos no ensino superior (BRASIL, 2021). Fica evidenciado um grande aumento de ingresso de surdos, no ensino superior, pela implementação de políticas públicas na educação, como a inclusão, a partir do Decreto nº 5.626/2005.

Não obstante, outro item a se analisar é a continuidade nos estudos por esses acadêmicos, diante dos enfrentamentos da prioridade da Língua Portuguesa nos processos educativos. Mesmo diante do aumento da taxa de ingresso de alunos surdos no ensino superior, o Censo da Educação Superior de 2016 mostra a relação de matriculados/concluintes das pessoas declaradas surdas, observando-

se muitas evasões, constatando uma alta taxa de desistência (BRASIL, 2018), como pode ser visto no quadro a seguir.

**Quadro 1:** Relação de matriculados/concluïntes declarados com surdez no ensino superior

	<b>Deficientes Auditivos</b>	<b>Surdez</b>	<b>Surdo Cegueira</b>	<b>Total</b>
<b>MATRICULADOS</b>	5.051	1.738	96	6.885
<b>CONCLUÏNTES</b>	775	228	8	1.011

Fonte: Elaborado pela autora.

Questionamentos surgem, quando se visualiza um quadro com disparidades gritantes em relação à taxa de matriculados e a de concluïntes. Qual o motivo para que se tenha uma alta taxa de evasão de surdos no ensino superior? Não se têm dispositivos para assegurar a permanência destes alunos? Os serviços de intérpretes de língua de sinais têm sido eficientes e suficientes para garantir o aprendizado? E a diferença linguística tem sido pauta de políticas afirmativas no ensino superior?

Evidencia-se uma escassez de produções científicas que envolva a presença dos surdos no ensino superior. Mas de forma geral, os estudos demonstram que os surdos vivenciam uma série de enfrentamentos quanto à diferença linguística e ao desconhecimento de suas especificidades na universidade, conforme levantamento da produção disponível sobre a inclusão e a acessibilidade de estudantes surdos no ensino superior, no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD), a partir da pesquisa intitulada *Implicações para os surdos no ensino superior* (GAVALDÃO, MARTINS; 2016). Gavalvão e Martins (2016) ainda mencionam que a inclusão de surdos é pautada em um discurso de normalização do sujeito por uma política padronizante.

Viana e Gomes (2020) citam a partir do estudo *Desafios dos alunos surdos no ensino superior* que, apesar dos ganhos que o Movimento Surdo teve e da possibilidade de ingresso no ensino superior com a presença de intérpretes de língua de sinais, esses

acadêmicos ainda enfrentam a dificuldade de compreensão dos conteúdos. Freitas e Eulálio (2020) mencionam em seu estudo *Surdos e o Ensino Superior no Brasil: uma reflexão* que os docentes não estão preparados para receberem alunos surdos. E Daroque (2011), em sua pesquisa *Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária*, complementa que as instituições de ensino superior, em sua maioria, estão despreparadas para atender esse sujeito, oferecendo conteúdos e práticas educacionais impróprias para singularidades surdas.

[...] o que acontece nas instituições de Ensino Superior é que o processo educacional não é desenvolvido ou trabalhado para incluir as pessoas surdas, pois nessas falta o reconhecimento da diferença e da cultura Surda. As metodologias, recursos e estratégias de ensino, na maioria das vezes, são direcionados aos ouvintes (VIANA, GOMES; 2020).

Diante dessa problemática, evidencia-se que o ingresso na universidade onde a cultura ouvinte é o parâmetro, torna-se um grande desafio a ser enfrentado pelo acadêmico surdo. Esses fatores demonstram os motivos da alta taxa de evasão e da desistência de pessoas surdas no ensino superior e que a inclusão, subsidiada de forma democrática e acessível a todos, independentemente das diferenças, contradiz-se ao fazer o uso da língua nacional de forma prioritária, evidenciando o marcador de falta para o corpo surdo ao não se ter acesso por essa língua.

Com relação ao ingresso, Goularte (2014) afirma que da mesma forma que a Libras surge como forma de captura do surdo nos processos seletivos para inclusão destes nas universidades, respeitando-se a diferença linguística, esse surdo, em sua maior parte, ingressa na universidade por meio de reserva de vagas para pessoas com deficiência, constituindo uma contradição para com a aceitação da diferença. Goularte (2014) afirma que no lugar do discurso da diferença circula um discurso travestido da diversidade.

Essas discussões sobre a contradição da inclusão de surdos no ensino superior e, conseqüentemente, seu insucesso serão detalhadas no tópico a seguir.

O ensino superior, em sua maioria, continua reproduzindo diferentes experiências de um modelo de reparação e de tratamento da pessoa surda a partir da normalização. São recentes e escassas as experiências de educação bilíngue para surdos no ensino superior no contexto brasileiro.

Obviamente que as questões linguísticas (sic) são essenciais, mas não são exclusivas ao se falar de educação. Há várias implicações de ordem social, cultural e política que fazem parte da formação educacional do indivíduo. Todos sabem que o processo educacional da forma como está organizado não é nada ingênuo. As questões relacionadas com a formação de identidade, os tipos de interações sociais, as representações existentes e os papéis desempenhados pelos surdos dentro da sociedade estão presentes na sua formação dentro da escola e na própria discussão referente às línguas e nas línguas (QUADROS, 2003, p. 94).

O grande aumento de surdos no ensino superior mostra a necessidade de promover um ensino que possibilite atender a singularidade da pessoa surda. Percebe-se que há muito para se fazer ainda nesse contexto em relação às condições linguísticas, de ensino/aprendizagem, de inserção da identidade e cultura surda, a fim de oferecer uma educação que atenda as reais necessidades dos surdos.

### **Reflexos da Política Pública inclusiva para surdos no Ensino Superior**

A educação de surdos no ensino superior é fundamentada pela política inclusiva, ancorada em uma educação para todos, na qual os acadêmicos surdos frequentam aulas com a maioria das pessoas ouvintes. Conseqüentemente, o ensino é formulado metodologicamente para ouvintes, baseado em métodos que envolvem o uso da oralidade.

O Decreto nº 5.626/2005, em seu Art. 23, Inciso VI, trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de LIBRAS Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Por meio desse artigo fica estabelecido que as pessoas surdas têm direito aos serviços de tradutor e intérprete de Libras nas instituições federais de educação superior. E nesse mesmo inciso, no § 2º, são inseridas as instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, para estas assegurarem também esses serviços aos surdos (BRASIL, 2005, Art. 23, Inciso VI, § 2º).

A partir dessa legislação, o ensino para surdos no sistema inclusivo é transmitido pelos docentes através da Língua Portuguesa como língua de instrução e a inclusão dos surdos é realizada pela presença de intérpretes de língua de sinais, que fazem a tradução para a Libras simultaneamente. Ou seja, o surdo não tem acesso ao conteúdo diretamente pela língua de sinais, sua língua natural, o conteúdo é acessado pelo surdo através de intérpretes de língua de sinais que fazem a ponte entre professor e aluno surdo.

Esse acadêmico surdo, que vem de trajetórias escolares diversas, tem conhecimento da língua de sinais para que o ensino transmitido por intérpretes de sinais seja válido? Os conteúdos são repassados na íntegra pelos intérpretes de sinais? A aula dada com o serviço do intérprete de sinais garante que ocorra um aprendizado efetivo pelo acadêmico surdo?

Autores como Bisol *et al.* (2010), Fabris; Lopes (2013), Foster, Long e Snell (1999), Lima (2018), Martins (2008) e Nantes (2012), Skliar (1998), Witkoski (2012) mostram que a educação de surdos sob políticas de inclusão não garante o efetivo ensino/aprendizado,

pois somente a inserção de intérprete de língua de sinais nas aulas não favorece o aprendizado efetivo, causando ainda o enfrentamento de vários obstáculos. Um deles é a falta de conhecimento dos professores para lidarem com as especificidades da surdez, adotando metodologias que não favorecem a experiência visual, em sua maioria com aulas teóricas faladas (LIMA, 2018). Isso mostra que a estratégia de aula para surdos deve ser diferente da dos ouvintes.

Outra questão importante orbita em torno dos intérpretes de língua de sinais que precisam ter um bom conhecimento teórico dessa língua, como também os conhecimentos acerca da disciplina para realizar uma interpretação que favoreça o conhecimento. Contudo, Nantes (2012) afirma que ainda são ineficientes as terminologias específicas dos diferentes cursos de graduação, que não possuem sinais correspondentes para uma interpretação direta. Witkoski (2012), por sua vez, levanta outros problemas enfrentados pelos acadêmicos surdos em relação aos intérpretes de língua de sinais: negligenciamento das instituições de ensino superior ao oferecer o intérprete apenas em algumas disciplinas ou pelo alocamento desse profissional sem a formação necessária na área do conteúdo, não se obtendo uma atuação com qualidade.

Foster, Long e Snell (1999) expõem outros problemas enfrentados pelos acadêmicos surdos no que se refere aos intérpretes de língua de sinais: as informações interpretadas chegam em tempos diferentes – atrasado – do tempo falado pelo professor e ao prestar atenção no intérprete perdem o contato visual, enquanto o professor escreve no quadro ou apresenta um *slide*, ficando prejudicados em um ou outro.

Percebe-se que a presença do intérprete de língua de sinais, embora seja um grande ganho, como também essencial para os surdos, não é suficiente para um efetivo aprendizado que atenda às suas necessidades visuais. Não garantindo uma acessibilidade aos surdos comparável à dos ouvintes, mesmo em situações ideais, em que o preparo dos intérpretes seja excelente (BISOL *et al.*, 2010).

A simples presença do intérprete não resolve todas as dificuldades enfrentadas pelos surdos.

Percebe-se que somente com a presença do intérprete de sinais a inclusão não se efetiva de forma significativa. Desse modo, nota-se que a atuação do intérprete de língua de sinais pode manter a lógica da língua de sinais não como constitutiva do ensino, mas como um instrumento para reabilitação desse sujeito, caracterizando ainda um ensino baseado sob uma perspectiva patológica, de um corpo surdo deficiente.

Martins (2008) afirma que a inclusão de surdos, mediada pela presença de intérprete de língua de sinais, é um processo relacional complexo e que a aprendizagem decorre de um processo de ensino em que há certa “erótica do ensino”, ainda pouco estudada e afirmada.

O ILS (intérprete de língua de sinais) acredita que o surdo está entendendo o que ele traduz, o surdo acredita que o ILS tem o saber que lhe falta e que este se apropria das minúcias da fala do professor ao traduzir e, para completar este ciclo, o professor acredita que o ILS e o aluno surdo estão em consonância com as suas explicações. Essa é a erótica de ensino criada na inclusão educacional de surdos mediada pelo ILS (MARTINS, 2008, p. 116).

Martins (2008) ainda complementa que o grande problema está na falta de preparo das instituições para atender os surdos de forma que seja considerada sua diferença, acreditando que o serviço do intérprete de língua de sinais em si e de forma isolada garante a inclusão e soluciona a falta de audição das pessoas surdas, gerando a segregação desses alunos dentro da própria sala de aula. A prática inclusiva faz com que as diferenças sejam as menos diferentes possíveis, eliminando as singularidades surdas e os tornando iguais aos demais, ou seja, pela normalização do surdo em um quase ouvinte.

Outra situação recorrente é que muitas instituições ainda não contam com a presença de intérpretes de língua de sinais, apesar

de se ter legislação em vigor, sob a alegação de que os custos de intérpretes são muito altos ou pela dificuldade de contratá-los (WITKOSKI, 2012). Quando os intérpretes faltam, os alunos surdos precisam fazer leitura labial, isso quando eles têm domínio, para acompanharem as aulas, causando um desgaste físico e emocional e um fraco rendimento acadêmico.

Outra questão a ser considerada é que a maioria dos surdos cresceu em ambientes limitados linguisticamente, ingressando no ensino superior sem as mesmas competências linguísticas que os ouvintes para escrita e leitura da Língua Portuguesa, atrapalhando a leitura de materiais das aulas como também das avaliações (BISOL *et al.*, 2010).

No que concerne à comunicação surdo/ouvinte, os surdos sentem-se também prejudicados diante das interações informais, sendo raramente incluídos, perdendo conversas importantes relacionadas com a disciplina ou a trabalhos e avaliações (BISOL *et al.*, 2010).

Outro ponto que os surdos consideram fundamental é a falta de espaço de apropriação de múltiplas identidades pela diferença surda, ou seja, um ambiente despreparado para as diferenças, por estarem em um espaço majoritariamente ouvinte, o que causa ausência de relações afetivas e comunicacionais significativas com seus pares, tornando o aprendizado uma prova de resiliência pessoal, como relatado a seguir por uma pesquisadora surda.

Fui uma adolescente revoltada e vivia isolada porque a escola oralista orientou a minha família para que eu não tivesse contato com outros sujeitos surdos adultos. Havia muitos estereótipos em relação à língua de sinais e, conseqüentemente, eu não tinha amigos surdos e nem ouvintes. Os adolescentes ouvintes me achavam chata por eu ter comunicação limitada e sem graça e se afastavam. Então me isolava, me fechava no quarto e chorava todos os dias dizendo que Deus ter me feito surda era um castigo e eu queria morrer, já que na vida não tinha espaço para mim. Isto é inclusão? É inclusão a pessoa ouvinte resolver o que é melhor para o sujeito surdo sem “sentir na própria pele” as dificuldades e os sofrimentos dos surdos? (STROBEL, 2015, p. 125).

A inclusão torna-se uma experiência que sobrecarrega o acadêmico nas áreas cognitiva, emocional e social (BISOL *et al.*, 2010), o que acarreta um imenso sofrimento para o sujeito surdo que, diante dessas situações no campo educacional, fica em uma constante luta pelo desejo de dar prosseguimento aos estudos e a enorme vontade de desistir pelas dificuldades enfrentadas (WITKOSKI, 2012).

Vários são os desafios para a consecução de uma educação que seja efetiva para os surdos. De forma resumida, Lima (2018) afirma que a inclusão para surdos deve assegurar:

[...] um ensino significativo com conteúdos e organização curricular, com forte embasamento teórico/prático, que atenta aos aspectos linguísticos, cognitivos e culturais, promovendo sempre o desenvolvimento de ensino e aprendizado pleno, aos estudantes Surdos, sem margens para a simplificação, que torne a prática de competências e habilidades adequadas aos Surdos sem deixar de considerar a situação de bilinguismo dos mesmos e as implicações decorrentes dela [...] (LIMA, 2018, p. 30).

A lógica da inclusão, que parece incluir todos pelo esforço do Estado para a diminuição dos marginalizados, mostra que muitos desses grupos estão incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos; no entanto, uma boa parte ainda sofre com práticas de inclusão excludentes (FABRIS; LOPES, 2013), o que revela que a inclusão não é ocupar o mesmo espaço físico, não sendo suficiente para que a inclusão de fato se efetive.

Assim, o processo inclusivo, que se mantém na política de inclusão, traz o apagamento da diferença surda. Este é o grande desafio desses processos: tratar a surdez como uma diferença e não como deficiência, sem universalizá-la e torná-la única, normalizada ao padrão ouvinte.

Diante dessa inclusão excludente que os surdos vivenciam através de práticas inclusivas, vê-se um fracasso educacional das pessoas surdas. Diante de toda essa problemática na vida dos surdos,

pergunta-se: É a surdez a responsável de todo esse quadro de prejuízo que os surdos vivenciam atualmente no campo educacional?

Conforme Skliar (1998), o fracasso educacional é justificado impropriamente por três motivos: primeiramente, a atribuição se volta para os próprios surdos devido à surdez; em segundo lugar, fica a responsabilidade para os professores ouvintes e, por último, impõe-se que o insucesso é devido à limitação dos métodos de ensino que sejam adequados à realidade da surdez baseados em uma forma de apresentação do conteúdo que seja compreensível a eles.

Skliar (1998) complementa que o fracasso educacional dos surdos nunca é referido em virtude das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado. No entanto, Skliar (1998, p. 19) faz a seguinte afirmação: “[...] a educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes atuais”. E complementa:

O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. (SKLIAR, 1998, p. 18).

Concluindo, Skliar (1998) assegura que esse fracasso se deve pelos poderes e saberes das políticas ouvintistas que ainda insistem em definir o sujeito surdo a partir de um modelo de deficiência, pela imposição inapropriada da linguagem oral para educação dos surdos e pela falta de práticas pedagógicas ancoradas na experiência visual. De acordo com Lopes *et al.*, 2010, baseados em Foucault (2014), essa inclusão é um mecanismo de poder disciplinar que substitui as subjetividades surdas pela subjetividade deficiente, tornando-se um mecanismo de controle com objetivo de domesticar e dominar.

## Considerações Finais

As políticas inclusivas têm como objetivo assegurar o acesso de todos na educação, ampliando a participação dos grupos de sujeitos até então excluídos, como é o caso das pessoas com deficiência, independentemente de sua “deficiência”. No entanto, essa inclusão de todos no sistema educacional é viabilizada através de estratégias de normalização desses sujeitos pela submissão à lógica do Estado, no caso das pessoas surdas, com base na norma ouvinte.

Percebe-se que essa persistência da categorização dos surdos por uma ordem ontológica traz raízes arraigadas no contexto educacional e nas políticas públicas, influenciando fortemente a educação dos surdos. A inclusão dos surdos pela perspectiva atual – inserção de diferentes sujeitos no mesmo espaço –, contradiz com a ideia da inclusão para todos. O resultado desse discurso dominante na prática educacional dos sujeitos surdos, em sua maioria, tem ocasionado realidades segregacionistas baseadas em um processo perverso de inclusão excludente ao possuir uma norma que acolhe a diferença e ao mesmo tempo a exclui por práticas homogeneizantes e universalizantes.

Como foi visto, as práticas inclusivas no ensino superior devem utilizar o serviço de interpretação e tradução para a Libras, com base no Decreto nº 5.626/05, contudo na análise da literatura constatou-se que somente esse serviço de intérprete de sinais não garante um ensino/aprendizado almejado pelo movimento surdo ancorado na diferença.

Ainda é necessário que as instituições mudem a visão dos surdos e da Língua de Sinais, ainda extremamente influenciada pela perspectiva patológica, a fim de garantir aos sujeitos surdos uma formação universitária prazerosa e de qualidade.

Desta forma, fica evidenciado um apagamento da surdez nas práticas pedagógicas ditas inclusivas, pelo discurso do corpo surdo deficiente, permanecendo influenciada pelo poder e saber ouvinte, não se mostrando adequada para o atendimento dos surdos. A

inclusão da forma como está posta reforça a invenção de que a surdez é a única responsável pelo fracasso educacional das pessoas surdas.

Para alcançar mudanças na inclusão como esta tem sido posta, deve-se pensar em novos discursos e um novo saber sobre estas práticas, a fim de romper com verdades enraizadas que não se efetivam em um ensino significativo para surdos. Pensar em uma inclusão que seja significativa para os surdos é retirá-los desses espaços segregativos e trazê-los para espaços com iguais para que sua singularidade não seja apagada, e sim endossada com o uso de sua língua natural.

E essa é a principal luta do movimento surdo, desconstruir os discursos patológicos para se romper com a concepção opressora de surdez fixada à deficiência, na possibilidade de constituir sujeitos surdos com subjetividades a partir da diferença.

## Referências

BISOL, Cláudia Alquati et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 147–172, jan./abr. 2010.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 3 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 03 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 03 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 03 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial no Brasil. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica (CEB). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília, DF: Presidência da República: 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 03 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192). Acesso em: 24 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 03 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pronatec reserva 20 mil vagas para pessoas com deficiência**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35507-viver-sem-limite>. Acesso em: 05 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf). Acesso em: 25 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/A\\_presentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/A_presentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 25 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 4.909, de 2020**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Autoria: Senador Flávio Arns. Brasília, DF: Senado Federal, [2020]. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias//materia/145112>. Acesso em: 27 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 05 ago. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo

brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial n. 2/2014, p. 71-92, 2014.

DALL'ALBA, Carilissa. **Movimentos Surdos e Educação: Negociação da Cultura Surda**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

FABRIS, Eli Henn; LOPES, Maura Corsini. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte. Autêntica: 2013.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **Que educação nós surdos queremos**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 1999. Disponível em: <http://feneis.org.br/arquivos/A%20EDUCA%C7%C3O%20QUE%20N%D3S%20SUR%20DOS%20QUEREMOS.doc>. Acesso em: 07 jun. 2021.

FOSTER, Susan; LONG, Gary; SNELL, Karen. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v.4, n.3, p.225-235, Summer, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, Daniel Antunes; EULÁLIO, Wane Elayne Soares. Surdos e o Ensino Superior no Brasil: uma reflexão. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, v. 10, n. 15, 26 jun. 2020.

GAVALDÃO, Natália. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2017.

\_\_\_\_\_; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Implicações para os surdos no ensino superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, 2016.

GOULARTE, Ravele Bueno. **Acesso e permanência no ensino superior**: estratégias de governamento da conduta de alunos surdos incluídos. 2014. Dissertação (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LIMA, Marisa Dias. **Política Educacional e Política Linguística na educação dos e para surdos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

LOPES, Maura Corsini et al. **Inclusão e Biopolítica**. Ano 8, n. 144. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais**: relações de poder e (re)criações do sujeito. 2008. Dissertação (Dissertação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Posição-mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. 2013. Tese (Tese em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

NANTES, Janete de Melo. **A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos**: o cuidado de si e do outro. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 105–113, fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, 1990**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticos e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. Paris: UNESCO, 1998. Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: OEA, 1999. OEA, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

\_\_\_\_\_; STUMPF, Marianne Rossi. Letras Libras EaD In: QUADROS, Ronice Müller de. (org.). **Letras Libras: Ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. Cap. 1, p. 9-35.

SKLIAR, Carlos. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. In: SKLIAR, Carlos. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. Cap. 1, p. 732.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

VIANA, Marcos Vinícius Guimarães; GOMES, Márcia Regina. Desafios do aluno surdo no ensino superior. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, n. 53, p.197-214, jan./jun. 2020.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Educação de surdos, pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

## CAPÍTULO VIII

### **Com quantas interdições se (des)faz uma exposição? monstruosidade queer disputando arte, museus e currículos**

José Rodolfo Lopes da Silva<sup>1</sup>

Marcio Caetano<sup>2</sup>

Esmael Oliveira<sup>3</sup>

Vanessa dos Santos Jesus<sup>4</sup>

Para o presente texto, buscamos discutir acerca das potencialidades da cultura, em diálogo com a diversidade, enquanto produtora de deslocamentos e enfrentamentos de movimentos e saberes conservadores. Isto vem historicamente, através da produção do medo e do pânico moral, buscando criminalizar, patologizar, silenciar e invisibilizar sujeitos, corpos e saberes que rompem com a lógica cis-heteronormativa, patriarcal e capitalista. Ao nos debruçarmos sobre o caso de um museu da cidade de São Paulo e sobre algumas experiências pedagógicas, como fio condutor de nossa discussão, percebemos que nesse cenário de disputas e negociações, que é uma arena cultural e pedagógica, o conservadorismo vem buscando atuar, por meio de

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas e membro do Grupo de Pesquisa Políticas dos Corpos, Cotidianos e Currículos – POC's. E-mail jrodolfoledes@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação, docente do Programa de Pós-graduação em Educação e líder do Grupo de Pesquisa Políticas dos Corpos, Cotidianos e Currículos da Universidade Federal de Pelotas – POC's. E-mail mrvcaetano@gmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Antropologia Social (PPGAS/UFSC), docente dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) e Psicologia (PPGpsi) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Membro do Grupo de Pesquisa Políticas dos Corpos, Cotidianos e Currículos – POC's. E-mail: esmaeloliveira@ufgd.edu.br

<sup>4</sup> Acadêmica do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: vanessa.2000.santos@gmail.com

falácias e a legitimação de uma fictícia universalidade, levando a reprodução de exclusões, violências físicas e simbólicas no modo de se relacionar com as diferenças (CAETANO, OLIVEIRA, NASCIMENTO, MORAES, 2022).

Aproximamo-nos de contribuições da perspectiva pós-estruturalista, dos Estudos Culturais e dos currículos, pois eles nos possibilitam desestabilizar pilares que comumente são apresentados enquanto verdades inabaláveis e inquestionáveis. Pensamos que tais escritas, assim como as seleções que perpassam os currículos, buscam experimentações e inventividades que podem inspirar na elaboração de currículos outros (CAETANO, 2016).

Dessa forma, este capítulo é composto de quatro seções. Nesta primeira parte, realizamos uma breve introdução acerca do nosso objetivo. Logo depois, em um segundo momento, contextualizamos acerca do fechamento do Museu da Diversidade Sexual (MDS), e como as instituições culturais estão atravessadas por diferentes relações de poder e algumas estratégias do movimento conservador. Na terceira seção, discutimos a respeito de um currículo político que busca desestabilizar uma suposta normatividade a qual atravessa nossa sociedade e as relações sociais, e que também tem reverberado no espaço da escola e em torno dos currículos. Em nossas considerações finais, destacamos a importância da *arte-museu-currículo monstruoso-queer* para a produção de deslocamentos e produção de novos *sentidos-mundos*.

## Quem tem medo da diversidade? Tentativas de regulação e silenciamento

**Figura 1:** imagem que informa o fechamento do Museu da Diversidade Sexual (MDS).



Fonte: Instagram

Como disparador da presente seção, trazemos o post do evento ocorrido em abril de 2022, em São Paulo, capital: o fechamento do Museu da Diversidade Sexual (MDS), primeiro equipamento cultural da América Latina relacionado à Memória e Estudos da Diversidade Sexual. Localizada na estação de Metrô República, na cidade de São Paulo, a instituição foi criada através do decreto 58.075, em 25 de maio de 2012, e é vinculada à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo. O MDS tem como objetivo o fomento aos debates e oportunidade de diálogos sobre questões relacionadas à diversidade sexual, de gênero, raça, geração, territórios, dentre outros marcadores que envolvam discussões e a (re)produção de epistemologias e culturas diversas. O tensionamento e alargamento de diferentes conhecimentos como,

por exemplo, cidadania, direitos humanos, preconceito, discriminação, orientação sexual, identidade e expressão de gênero são alguns elementos que nascem e vivem em diálogo com movimentos sociais LGBTTI+<sup>5</sup>.

Assim, o museu torna-se uma importante iniciativa do campo de conhecimento, que vem sendo construída e defendida pelos estudos de gênero, sexualidade e educação, no que tange a acessos e visibilidades. Campo este que, dentre suas contribuições, defende que os processos educativos não se limitam aos muros da escola. Ao contrário, estão espalhados pelo tecido social, estando implicados na (re)constituição de sujeitos, e são atravessados por discursos, saberes e relações de poder (FERRARI, GOMES, BERTO, 2019). Nesse sentido, é importante dizer que da mesma forma que a escola, por meio de sua organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações, é produtora de sujeitos gendrados/as, outros equipamentos sociais, como os museus, também se constituem como artefatos culturais que fabricam, produzem, tencionam e disputam diferenças (LOURO, 1997, CAETANO, 2016).

As contribuições de Danilo de Oliveira, Anderson Ferrari e Érika Mathias (2022) nos levam a refletir sobre os currículos que se encontram espalhados não somente nas escolas, mas também em outros espaços como museus e a própria Bienal do Livro. Segundo a/os pesquisadora/es, elaborar o currículo implica seleções, pois lida com sujeitos e temas que são nomeados e silenciados. Não por acaso, percebemos, no diálogo com estudantes de graduação de uma Disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de História e em uma atividade prática da disciplina “Gênero, Sexualidade e Educação”, que o discurso antigênero — ou seja, quando escapa de

---

<sup>5</sup> A sigla LGBTTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais) será adotada para dar visibilidade às identidades de gênero e orientações sexuais. O sinal de + é utilizado como forma de incluir pessoas que não se sintam representadas pelas outras letras e indicar que o processo de (re)construção da mesma não se finda.

uma lógica cis-heteronormativa — atua como regulador da produção desse currículo.

Com relação à primeira experiência, Disciplina de Estágio Supervisionado, ficou evidente que o medo de uma possível reação desfavorável — de rejeição e denúncia — por parte das/os responsáveis e das crianças, fez com que três estudantes não incluíssem a família homoparental em seus planejamentos de aula. Elementos como doutrinação e o movimento Escola Sem Partido foram alguns dos pontos levantados como possíveis paralisadores e reguladores da atuação discente em sua formação. Com relação à segunda experiência, Disciplina Gênero, Sexualidade e Educação, ao solicitar às/aos estudantes que fizessem uma visita de observação em escolas da periferia da cidade para observar como as questões de gênero e sexualidade eram abordadas e mobilizadas, foram inúmeros os relatos de que, embora a presença dos/as acadêmicos/as não fosse inviabilizada no espaço das escolas, seus respectivos trabalhos de observação foram alvos de muitas perguntas, questionamentos e desconfianças.

Em uma dessas visitas, uma das acadêmicas relata que “em determinado momento da visita de observação fui interrompida por uma aluna que estava sentada ao meu lado direito, onde ela levanta de forma abrupta e coloca, sem autorização, o rosto sobre o meu caderno de campo e pergunta: ‘O que é isso que você está escrevendo? É pornô?’ Por ser surpreendida e sem saber como lidar com a situação, dei uma resposta automática: ‘Não, eu sou professora.’ Rapidamente, num tom de ironia, a aluna pega o braço da colega e diz: ‘Meu deus que vergonha! Vamos sair daqui pelo amor de deus!’” (Trecho de Diário de Campo).

Ambas as cenas são reveladoras de como a pauta da diversidade sexual no contexto da escola continua a constituir-se como um tema ameaçador. Seja pela via do apagamento, “não falar sobre”, seja pela via do pânico moral, “meus Deus!”, as práticas cotidianas no interior das escolas, “[...] não apenas transmite[m] conhecimentos nem mesmo apenas os produz, mas [...] também fabrica[m] sujeitos, produz[em] identidades étnicas, de gênero, de

classe [...] (LOURO, 1997, p. 85 – acréscimos nossos). A pergunta feita para a pesquisadora não foi inocente, nem ingênua. O roteiro é revelador de uma trama normativa assumida pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias e que permitem a norma “não fale de si” (SEFFNER, 2013).

Por que pensar gênero e sexualidade só pode ser algo atrelado ao “pornô”? Não seria essa a mesma lógica argumentativa de quem acusa que a arte queer estimula a “pedofilia” e “deturpa” a “moral” de crianças e adolescentes? Por que só o “amor de deus” para dar conta do sentimento de vergonha? Porque de acordo com essa inteligibilidade cis-heterocentrada, “haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico” (LOURO, 2013, p. 45-46).

É a partir de tal enredo que compreendemos a importância e as disputas em torno do MDS. Em seu histórico de programação, o MDS promoveu através de diferentes ações o resgate, a preservação e a (re)construção de memórias e sujeitos excluídas/os, estigmatizadas e/ou invisibilizadas/os por uma sociedade que vêm historicamente legitimando e (re)produzindo a heteronormatividade, o patriarcado e a branquitude enquanto sinônimo de cidadania, sucesso, caminho natural e desejável. O orgulho é uma marca do Museu em suas diversas frentes de atuação como, por exemplo, rodas de conversa, oficinas, lançamentos de livros, bloco de carnaval e exposições — que contam com diferentes suportes como fotografias, desenhos, documentos, matérias de imprensa, vídeos e ilustrações. Visitas de grupos escolares e acadêmicos também faziam parte das ações desenvolvidas pela organização.

Em 6 de dezembro de 2021, foi anunciada a expansão do MDS — assim como a criação de dois novos equipamentos culturais, o Museu das Culturas Indígenas e o Museu das Favelas. Com um investimento de R\$ 40 milhões — destinado para as três instituições —, o MDS passaria por uma ampliação, fazendo com que sua área fosse

expandida cinco vezes — de 100 m<sup>2</sup> para 540 m<sup>2</sup>. Após a obra, parte do museu também subiria para a superfície. Durante o ano de 2020, em função da pandemia de COVID-19, o MDS, assim como outras instituições culturais, disponibilizaram parte de suas exposições de forma virtual. Os acessos, 2,3 milhões<sup>6</sup>, fizeram com que o MDS fosse o segundo mais procurado do estado de São Paulo — a Pinacoteca foi a instituição com o maior número de acessos no período.

Segundo Cláudio Alves e Marlucy Paraíso (2021) os museus não são instituições neutras. Os mesmos também atuam de forma pedagógica e são ao mesmo tempo produzidos pelo gênero e produtores do gênero. Dessa forma, as/os pesquisadoras/es defendem um currículo-museu “com” gênero que possibilita, através de seus encontros, a produção de inquietações, desconfortos e deslocamentos. Tal currículo se dá de forma fluida e contingente na interação com o acervo e com o território do museu, fazendo com que sejam produzidos modos de subjetivação não pensados até então. Pensamos o MDS como um espaço potente que pode nos capturar, inspirar, alertar e deslocar para outros lugares, saberes e possibilidades. Tal equipamento cultural, através de sua curadoria, reúne diferentes epistemologias, propondo outra forma de olhar para os fenômenos sociais. Mas não apenas. Trata-se de oportunizar, por meio da arte, da dimensão estética, o estranhamento dos modos pelos quais nos tornamos sujeitos e o deslocamento dos processos de subjetivação. Assim é que podemos compreender porque o MDS tornou-se alvo de intensas disputas e tentativas de interdição (BALIEIRO, 2022).

A partir disso, é possível afirmar que o fechamento do MDS teve princípios e motivações conservadoras e políticas. Não é algo recente ou isolado, mas parte de uma estratégia que busca administrar e manter uma prática que visa preservar uma visão de mundo limitada e falaciosa: o silenciamento, a invisibilização e a marginalização da população LGBTTI+ (CAETANO, OLIVEIRA,

---

<sup>6</sup>Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/sp-anuncia-r-40-milhoes-para-expansao-do-museu-da-diversidade-sexual/> . Acesso em: jun. 2022.

NASCIMENTO, MORAES, 2022). Podemos aludir a outras circunstâncias como, por exemplo, o *Queermuseu – Cartografia da Diferença na Arte Brasileira*<sup>7</sup>, realizado na cidade de Porto Alegre no ano de 2017 (BALIEIRO, 2022), e a *Bienal do Livro*, realizada na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2019. Na capital do estado do Rio Grande do Sul, grupos religiosos e políticos de extrema direita realizaram protestos através de cartazes com mensagens fundamentalistas e infundadas acusações de pedofilia e zoofilia. A mobilização foi tamanha que fez sentir no Congresso Nacional:

Nós estamos vivendo, neste momento, um momento sensível, terrível, de um ataque sistemático, organizado *contra a família*, Deputado Alan. Esse ataque sistemático é o *texto próprio do Karl Marx*, na sua tese, quando começou a discutir o comunismo para o mundo: "Destrua a família. Destrua os seus valores. Exponham as crianças. Erotize as crianças. Mostre às crianças a bestialidade, o sexo com animal." Trata-se da zoofilia, mas o termo mais correto é bestialidade. "Mostre a elas. Homens... Dois, três homens, abusando de uma só criança. Conjunção carnal. Desmoralização. Faça isso. Exponha o nu. E aí, sim, destruiremos esses valores." Disse ele que o grande problema da sociedade é a família, porque elas detêm o patrimônio. "Destrua a família. Aí o *Estado vira Deus*. *Distribuiremos renda*." Isso é um acinte contra a *natureza* de Deus (Senador Magno Malta - PR-ES). Pronunciamento de 18.10.17. Grifos nossos)<sup>8</sup>. Sabe por quê? Porque somos um País atrasado, sim. Porque essa filosofia que colocaram aqui dentro, de Antonio Gramsci, de *vamos destruir o Estado por dentro*, que era a outra moeda – porque, enquanto Lenin queria destruir pela violência, ele queria destruir por dentro, por dentro das escolas, por dentro da família –, é o que está

---

<sup>7</sup> A exposição, de curadoria de Gaudêncio Fidelis, apresentava inúmeras obras de distintos artistas do país, a exemplo de Lygia Clark.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/pronunciamento/437521>. Acesso em: 11/04/2018.

acontecendo (Senador José Medeiros<sup>9</sup> - Podemos-MT). Pronunciamento de 18.10.17. Grifos nossos)<sup>10</sup>.

Cabe destacar que o contexto destes discursos refere-se ao da exposição no Santander Cultural, quando grupos de extrema direita, a exemplo do Movimento Brasil Livre (MBL), exigiram o fechamento da exposição argumentando que ela era imprópria e promovia a apologia à pedofilia, à zoofilia e a erotização de crianças. A iniciativa museológica parece ter reascendido as discussões a respeito da necessidade de vigilância sobre o conteúdo que esses espaços educativos apresentam<sup>11</sup>.

Durante a edição carioca da bienal, o então prefeito Marcelo Crivella determinou que uma História em Quadrinhos (HQ) que trazia o beijo entre dois super-heróis fosse retirada de circulação. A distorção de informações, o uso do pânico moral, assim como a tentativa de censura e controle foram mais uma vez utilizados sob a justificativa de que a HQ teria uma influência negativa sobre o comportamento de crianças e adolescentes. Como estratégia de interdição, a recomendação de que o material fosse embalado em plástico preto, lacrado e também contivesse um “aviso” sobre o conteúdo pretensamente “inapropriado” para determinada faixa etária. A ação, liderada por um pastor fundamentalista e matizada de “proteção”, deixava evidente o caráter lgbtfóbico da ação.

---

<sup>9</sup> No último pleito, o senador disputou o cargo de deputado federal. É importante destacar que o parlamentar é também militar e vinculado a Igreja Presbiteriana.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/pronunciamento/437202>. Acesso em: 11/04/2018.

<sup>11</sup> O Centro Cultural foi processado pelo Ministério Público e se viu obrigado a pagar indenização de 400 mil que se voltou para atividades culturais LGBT no estado. Parte da multa pelo fechamento da exposição Queermuseu custeou a Parada Livre LGBTI+ das edições de 2022 e 2023 na capital gaúcha. Vale lembrar que a exposição acabou ocorrendo no Rio de Janeiro, quase um ano depois com ampla frequência. No dia 27 de julho de 2022, o blogueiro bolsonarista Allan dos Santos, que nesse contexto estava foragido e morando nos Estados Unidos, foi condenado pela 1ª Câmara Criminal do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (TJ-RS) a um ano, sete meses e um dia de detenção em regime inicial aberto.

Wendy Brown (2019) em sua obra *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente* destaca o mantra “Deus, família, nação e livre iniciativa” (p. 109) como um mote em que se balizam e harmonizam elementos essenciais do sistema neoliberal. Enquanto o mercado supostamente promove ideais como inovação, liberdade, progresso e entusiasmo, a família, a religião e o patriotismo atuariam na manutenção e produção da tradição, autoridade e moderação tendo como efeito a preservação “dos costumes” (diga-se, cis-heteropatriarcais). Nos termos de Brown, “aquele inova e perturba; esta assegura e sustenta.” (2019, p. 110). Portanto, a manutenção de valores e códigos morais tradicionais, de um passado ainda tão presente, se torna uma necessidade estratégica e ferramenta de controle, uma vez que a partir do momento que perdem seu peso, sua relevância social — ou seja, sua inteligibilidade —, o edifício cis-heteropatriarcal estaria comprometido e fragilizado. Afinal, “A liberdade, mais do que limitada pela tradição moral, é em parte constituída por ela.” (BROWN, 2019, p. 120). Dessa forma, assim como **não há** um masculino, feminino, homossexual, heterossexual, dentre outros *a priori*, universal, também não há moral e bons costumes “naturais” — código de valores — aos quais deveríamos nos ater e “preservar”.

Com o fechamento do MDS, a exposição *Duo Drag*, prevista para estrear no dia 30 de abril de 2022, foi adiada sem data prevista para retorno. A exibição, com fotografias de Paulo Vitale e curadoria de Leonardo Birche, reunia fotografias de 50 *drag queens* da cena paulistana, contando com artistas que atuam desde a década de 1980, até aquelas iniciantes em suas carreiras. Silvetty Montilla, Marcia Pantera, Kaká Di Polly, Miss Judy Rainbow e Lysa Bombom foram algumas fotografadas. A mostra também continha um vídeo com entrevistas em que as participantes compartilhavam relatos sobre suas carreiras e vidas pessoais; um material audiovisual que possibilitaria as/os visitantes não apenas conhecerem um pouco do universo *drag queens*, mas acessarem vozes daquelas e daqueles que têm sido historicamente silenciados no espaço público: LGBTQIA+, putas, pretos, pobres, periféricos. Se nos termos de Caetano (2016, p.

105), “o esquecimento foi um dos mais eficientes instrumentos que buscou instituir o poder hegemônico na modernidade”, podemos acrescentar que a outra face da medusa é o arbitrário e deliberado silenciamento moralista-autoritário que os movimentos neoconservadores buscam a todo instante impor.

**Figura 2:** cartaz da exposição Duo Drag



Fonte: Instagram

Assim, o MDS se apresenta como um espaço em que constantemente se encontra, transita, atravessa e é (re)produzido aquilo que Jack Halberstam (2020) propõe pensarmos enquanto *arte*

*queer do fracasso*. Em sua concepção, o fracasso se apresenta como uma contra-hegemonia àquilo que aprendemos a ver como sucesso, produzido e administrado pela lógica capitalista, do patriarcado, da branquitude, dentre outras hierarquias socialmente construídas. “Também podemos reconhecer o fracasso como maneira de se recusar a aquiescer a lógicas dominantes de poder e disciplina e como forma de crítica.” (HALBERSTAM, 2020, p. 109). As proposições do acadêmico estadunidense fazem com que coloquemos sob suspeita discursos e práticas naturalizadas tal como sobre a produção das sexualidades. Há uma mudança no século XIX na forma de lidar com sexualidades não heterossexuais — que são tratadas como desviantes e que necessitam ser silenciadas. Para tal feito, tornam-se necessárias atualizações das estratégias de controle, sejam elas nas leis, nos espaços, práticas, ou mesmo nas tentativas de delimitação-vigilância dos espaços de circulação e sociabilidade. A sexualidade se torna, assim, um dispositivo de controle e manutenção da população em que “um discurso onde o sexo, a revelação da verdade, a inversão da lei do mundo, o anúncio de um novo dia e a promessa de certa felicidade, estão ligados entre si.” (FOUCAULT, 1988, p. 12).

### **Por um currículo de vidas, democrático, da desestabilização da normatividade e da universalidade**

O fechamento do MDS — assim como do *Queermuseu* e a violenta ação na *Bienal do Livro* — mostram como a cruzada moralista do movimento conservador não se limita ao espaço escolar. Ela se encontra espalhada por amplos setores da sociedade, buscando cercear epistemologias, modos de vida, narrativas, existências, e interditar as diferenças. Segundo Marcio Caetano e Carlos Henrique Lima (2016), o projeto da modernidade trouxe como uma de suas preocupações a normatização e naturalização de diferentes discursos sobre gênero, sexualidade, raça e etnia. Tal projeto investiu em uma nação governada pelo e para o heteropatriarcado, assim como na construção de identidades de forma hierárquica, levando a

inferiorização, exclusão e marginalização de diferentes sujeitos. “É, em síntese, um projeto de nação que aparta de si a negritude e a homossexualidade e reserva um papel secundário às mulheres. Para o projeto decimonônico de nação, portanto, não interessam nem mulheres, nem muito menos homossexuais.” (CAETANO, SILVA, 2016, p. 29). Desejamos e consideramos necessário e urgente a construção de currículos, espaços e processos educativos outros nos aproximando do que as autorias propõem enquanto uma *literatura “fora do armário”* — que seja plural, diversa e ciente de sua relacionalidade —, uma vez que a cultura não atua meramente como um sistema de representação dos sujeitos; ela também atua como um dos meios pelos quais nos (re)constrói.

Para Elizabeth Macedo (2017), a norma age de forma violenta, buscando expulsar a diferença, aquilo que não pode ser controlado. Dessa forma é preciso reconhecer a norma para que possamos seguir questionando as formas de ação do poder regulatório e desconstruir as hegemonias (SEFFNER, 2013). Acessar o conhecimento que se dá pelas margens, currículos outros, como os propostos pelo MDS, possibilitam a (re)construção de um saber crítico que valoriza e legitima a alteridade e os saberes que até então vinham sendo marginalizados e/ou silenciados.

Sueli Carneiro (2005), em sua tese de doutorado, se debruça acerca do epistemicídio e da produção de conhecimento racista-eurocentrada. A filósofa defende que o epistemicídio também atua por meio de continuidades e da produção da carência e da restrição cultural ao negar o acesso à educação de qualidade — consequentemente à oportunização do debate e desenvolvimento de um pensamento crítico acessível a todas/os —, ao impor a assimetria cultural e o comprometimento da autoestima da população negra. Como resultado, também se daria uma desqualificação pela sensibilização, ou seja, daquilo que sentimos a respeito de nós mesmas/os e de nossas comunidades, pois “não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-

lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado.” (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Jeffrey Jerome Cohen (2000), em seu texto *A cultura dos monstros: sete teses*, procura compreender as culturas a partir dos monstros que elas constroem. Qualquer distinção pode ser tratada como algo monstruoso, mas é comum que essa diferença seja cultural, política, racial, econômica e/ou sexual. Dessa forma, ao distorcer e manipular informações, certas ações — como invasões, usurpações e colonizações — tornam-se justificáveis e até mesmo heroicas, uma vez que a moralização e representação de determinada cultura e/ou sujeitos enquanto monstruosos — ou seja, “inferiores”, “perigosos”, “anormais”, “sujos”, “desviantes” — justificariam o seu deslocamento ou extermínio. Entretanto, o medo do monstro — esse imaginário que a normatividade cis-heteropatriarcal vem construindo, atualizando e subjetivando — também é revelador das instabilidades dessa inteligibilidade normativa. Não por acaso, Jorge Leite Jr (2011) ao debruçar-se sobre como as categorias “travesti” e “transexual” foram inventadas no discurso científico, aponta que etimologicamente o termo monstro alude à ideia de “mostrar”. De acordo com o autor, “‘monstro’ é aquele que ‘mostra’ algo” (LEITE JR. 2011, p. 52).

Portanto, o que “monstram” (sic) as táticas de produção e controle das “monstruosidades”? Que a norma é menos coerente, estável, óbvia, do que revela. Nos termos de Letícia Carolina do Nascimento, trata-se, portanto, de “Pensar numa educação esdrúxula, pedagogia das monstros, produzir subjetividades que resistam às cafetinagens dos regimes de verdade, que insistem em limitar as experiências em caixas pré-moldadas” (NASCIMENTO, 2021, p. 302). Assim, ao termos contato com a história do outro a partir de seus termos e de sua humanização (não antropocena!) podemos também enxergar currículos que se empenham em produzir deslocamentos, subjetividades outras, questionamentos sobre nós mesmas/os e aquilo que até então entendíamos como o “natural”.

Em celebração aos 50 anos de *Stonewall*<sup>12</sup> o MDS organizou a exposição *Devassos no Paraíso: o Brasil mostra a sua cara*. Com estreia realizada em 8 de junho de 2019, a mostra tem como inspiração a obra *Devassos no Paraíso* de autoria de João Silvério Trevisan<sup>13</sup>. A exibição contou com diferentes suportes visuais — como documentos, matérias de imprensa, depoimentos em vídeo e ilustrações de Laerte e Paulo Von Poser — e apresentava uma trajetória da construção das sexualidades e diferentes expressões de gênero, no território brasileiro tendo como foco principal a homossexualidade e a homoafetividade. A obra — que se encontra em sua 4ª edição revista, atualizada, ampliada e lançada em 2018 — reúne informações sobre história da homossexualidade e do movimento LGBT no Brasil, constituindo-se como um importante instrumento de memória e de estratégia de não apagamento e não silenciamento das minorias sexuais e de gênero do país. Ao traduzir o livro em forma de exposição, o MDS possibilita que a história do movimento LGBT ocupe a esfera pública e saia da invisibilidade a qual tem sido relegada ao longo do tempo. Tornando possível a constituição de um território de luta contra a heteronormatividade (ROSA, VASCONCELOS, OLIVEIRA, PASSAMANI, 2022).

Não por acaso, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais em seu último dossiê (ANTRA, 2022) propõe como ações a inclusão e fomento à discussão sobre diversidade no espaço

---

<sup>12</sup> A manifestação de *Stonewall*, ocorrida em 28 de junho de 1969, foi uma série de mobilizações espontâneas da comunidade LGBTI contra as ações abusivas correntes da polícia de Nova York. No dia 28 de junho de 1969, as ações policiais resultaram em motins que são amplamente considerados como eventos que levaram o movimento social à agenda de libertação sexual e à luta por direitos civis (CAETANO, RODRIGUES, NASCIMENTO, 2018).

<sup>13</sup> João Silvério Trevisan é escritor, jornalista, dramaturgo, tradutor, cineasta e ativista do movimento LGBTTI+. Um dos precursores do movimento LGBTTI+ no Brasil, antes nomeado movimento homossexual. É um dos criadores do *Somos* — o primeiro grupo de liberação homossexual brasileiro — e do jornal *Lampião da Esquina* — uma referência da imprensa homossexual no Brasil que surge durante a ditadura militar.

escolar e diferentes espaços educativos como as mídias, as redes sociais dentre outros, pois são questões culturais e pedagógicas, que necessitam de debate e mobilização social.

**Figura 3:** Cartaz da exposição *Devassos no Paraíso: o Brasil mostra a sua cara* com ilustração da cartunista Laerte



Fonte: Instagram

Conseguimos assim refletir acerca dos corpos e suas multiplicidades enquanto potências políticas, pois esses podem romper com a noção de que somos sujeitos dóceis, dados e finalizados. “As identificações negativas como “sapatas” ou “bichas” são transformadas em possíveis lugares de produção de identidades resistentes à normalização, atentas ao poder totalizante dos apelos à “universalização”.” (PRECIADO, 2006, p. 15). Assim, as *multidões queer* (e aqui ousamos dizer os Museus Queer, os currículos Queer, as pedagogias Queer, a arte Queer, as existências Queer, as epistemologias Queer, as minorias Queer) atuam através da não sujeição, na desnaturalização e estilhaçamento da norma, “na apropriação das disciplinas de saber/poder sobre os sexos, na rearticulação e no desvio das tecnologias sexopolíticas específicas de produção dos corpos “normais” e “desviantes”.” (PRECIADO, 2006, p. 16). A luta é contra os dispositivos universalizantes, homogeneizantes, patologizantes, normativos e que são reveladores das inteligibilidades hegemônicas contemporâneas e produtoras de processos de subjetivação sexopolíticas — subjetivação esta que

busca controlar as vidas através da elaboração e regulação de discursos sobre o sexo e das sexualidades.

### **Considerações finais**

O Museu da Diversidade Sexual vinha preenchendo uma lacuna para a população LGBTQIA+ no que tange a circuitos culturais e oferecendo acesso a epistemologias e sociabilidades outras. Constituindo-se como o primeiro equipamento cultural da América Latina relacionado à Memória e Estudos da Diversidade Sexual, emergiu como uma potente estratégia de resistência contra o sistemático silenciamento e apagamento de pessoas que questionam a normatividade cis-heteronormativa.

Se o Brasil de longa data tem se constituído como um dos países mais letais para pessoas LBTTI+ no mundo – sobretudo para travestis e transexuais – (MESQUITA, ARAUJO, OLIVEIRA, 2021), há que se reconhecer que as disputas no plano cultural não estão desvinculadas da vontade de verdade sobre nossos corpos, nossos desejos, nossas identidades, nossas formas de vida. No momento em que finalizamos este texto, nos deparamos com a emergência de um novo pânico moral agora em torno da “varíola dos macacos”.

Uma narrativa que se constrói em torno da atualização da “monstruosidade” homossexual e cuja tática em muito se assemelha ao que se viveu ao longo das décadas de 1980 e 1990 do século passado, em torno da epidemia de HIV/Aids no Brasil e no mundo e que teve como efeito a discriminação de homossexuais. Portanto, é preciso afirmar que a emergência de movimentos conservadores e ultraconservadores, tanto Brasil quanto em outros países do mundo em torno da escola e dos processos educativos, em torno dos currículos, em torno dos espaços sociais e culturais, das políticas de saúde, não estão descoladas de estratégias necrobiopolíticas neocoloniais (BENTO, 2022).

Ao tentar limitar e silenciar o debate, percebemos que sujeitos e valores conservadores buscam manter continuidades como a produção e naturalização do medo e de diferentes violências que atingem historicamente grupos minoritários. É preciso lutar por uma arte, por uma educação, por um currículo outro. Uma arte não capturada pela lógica neoliberal, pelo racismo, sexismo, moralismo. Museus, pedagogias e currículos monstruosos, uma monstruosidade que mostre, revele, evidencie não apenas as arbitrariedades das inteligibilidades hegemônicas e normativas, mas que fomente, estimule, inspire, possibilite, crie outros mundos possíveis. Esse que está aí já não nos serve mais, como nunca serviu (MOMBAÇA, 2021). Agonizante, canceroso, carcomido, o *cistema* sente-se ameaçado pelo queer, pelo monstruoso. Na tentativa de interditar, ele atesta seu caráter provisório, precário, arbitrário, ficcional.

## Referências

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; PARAÍSO, Marlucy Alves. UM CURRÍCULO-MUSEU COM GÊNERO: experimentações para produzir (des) objetos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 950-968, 2021. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss2articles/alves-paraiso.pdf>

ANTRA - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017**. 2018. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf> Acesso em: jun. 2022.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. Uma sociologia do escândalo da Mostra Queermuseu: disputas de enquadramento midiático entre o jornalismo profissional e o Movimento Brasil Livre. **Revista Sociedade e Estado**, v. 37, n. 2, p. 551- 573, 2022. <https://www.scielo.br/j/se/a/F7575JWYKBMXzhLxWjhMywh/?lang=pt>

BENTO, Berenice. Gênero: uma categoria útil de análise? **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 15-50, 2022. <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/48966>

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CAETANO, Marcio; RODRIGUES, Alexsandro.; SILVA, Cláudio Nascimento. A mobilização social e resposta comunitária LGBT à AIDS – itinerários reflexivos. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 8, n. 1, 2019. DOI: 10.35819/tear.v8.n1.a3405. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3405>

CAETANO, Marcio; OLIVEIRA, Esmael; NASCIMENTO, Letícia Carolina; MORAES, Lorena. “A ferro e fogo”: questionamentos à linguagem e aos corpos educados. In: MOARES, Lorena; CAVALCANTI, Larissa (Orgs). **Deslocamentos e permanências**: trabalho, educação e interseccionalidades. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 223-241.

CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas**: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, p. 22-60, 2000.

OLIVEIRA, Danilo Araújo; FERRARI, Anderson; MATHIAS, Érika Kelmer. ONDE QUEREM MEDO, FAZER-SE BRUTA-FLOR: criações de possíveis no território curricular com gênero e sexualidade em tempos que amedrontam. **Currículo sem**

**Fronteiras**, v. 22, p. e1801, 2022. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/oliveira-ferrari-mathias.pdf>

FERRARI, Anderson; GOMES, Claudete Imaculada de Souza; GOMES, Cláudio Magno. “Trabalho gênero e sexualidade quando o assunto chega nas minhas aulas”: a escola nas discussões de gênero e sexualidades a partir da demanda dos/as alunos/as. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 3, p. 19-31, 2019. <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5442>

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HALBERSTAM, Jack. **A arte queer do fracasso**. Recife: Cepe Editora, 2020.

LEITE JR., Jorge. **Nossos corpos também mudam: a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico**. São Paulo: ANNABLUME, 2011.

LIMA, Carlos Henrique Lucas; CAETANO, Márcio. Em defesa de uma Historiografia Literária Fora do Armário. **Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, Porto Alegre**, 08, n. 19, p. 24-36, 2016. <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/69139>

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-53.

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

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, p.539 - 554, 2017. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>

MESQUITA, Daniella Chagas; ARAUJO, Jow; OLIVEIRA, Esmael Alves de. "MAS A RUA É RUA, NÉ, ENTÃO A LUTA CONTINUA": considerações sobre o papel do movimento trans brasileiro na resistência à violência transfóbica e na luta por uma vida vivível. **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim, v. 12, p. 150-169, 2021. [https://revistarascunhos.ufms.br/files/2022/05/Rascunhos\\_Culturais\\_v12\\_n24.pdf](https://revistarascunhos.ufms.br/files/2022/05/Rascunhos_Culturais_v12_n24.pdf)

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. Mostra-Florescer: feminilizando práticas educativas. *In*: ADAD, Shara Jane Holanda; LIMA, Joana D'Arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. (org.). **Práticas educativas: múltiplas experiências em educação**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2021. p. 286-306.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.1, p.11-20, 2011. <https://www.scielo.br/j/ref/a/yvLQcj4mxkL9kr9RMhxHdwk/>

ROSA, Marcelo Victor da; VASCONCELOS, Alexandre Meira; OLIVEIRA, Esmael Alves de; PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. Sexualidade e violência: análise a partir de uma Parada da Diversidade em Campo Grande-MS. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 25, p. 1-32, 2022. <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/70444/38497>

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013. <https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/abstract/?lang=pt>

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.



### **A Comissão de Heteroidentificação da UFGD: uma análise da perspectiva dos seus agentes**

Elizangela de Souza Bernardes Campos<sup>1</sup>

Márcio Mucedula Aguiar<sup>2</sup>

#### **Introdução**

Este artigo é parte dos resultados de uma pesquisa que procurou compreender o papel das Comissões de Heteroidentificação enquanto mecanismo de controle de política pública e suas implicações para a ressignificação da identidade étnico-racial de alunos pardos ingressantes nos cursos de Medicina e Direito na Universidade Federal da Grande Dourados no ano pelo PSV e SiSU (2019-2021). Compreender como os membros que atuam nessas comissões concebem e dão sentido ao trabalho que realizam pode ajudar a entender os mecanismos de funcionamento dessas comissões. Ressalta-se também que, na perspectiva dos que atuam nas comissões, estas favorecerem nos estudantes pardos uma ressignificação de suas identidades contribuindo para que se afirmem enquanto negros.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Direito pela UFGD; Especialista em Direito do Trabalho pela UNIDERP/Anhanguera; Mestre em Sociologia pela UFGD; Técnica Administrativa na UFGD e membra da Comissão de Heteroidentificação Racial da UFGD.

<sup>2</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos. Professor do Programa de Pós-graduação em Sociologia e graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados.

## **A criação e importância das comissões no olhar dos seus agentes**

A compreensão da identidade racial de uma pessoa e, conseqüentemente, da população brasileira é uma tarefa complexa, implica numa correlação das experiências vividas na dimensão cultural, social, econômica e psíquica.

Petruccelli (2013) apresenta este ponto de vista, afirmando que o “tornar-se negro” no processo identitário, passa pelo questionamento da cor, sobretudo pela percepção de como é o cabelo, nariz ou boca. Para o estudioso, estas características fenotípicas, principalmente o cabelo, informam se alguém é negro ou branco em determinadas regiões do país e por isso “a tonalidade da cor da pele não pode ser vista como critério exclusivo para se definir os diversos grupos que compõem a população residente nas diferentes regiões do Brasil” (NASCIMENTO e FONSECA, 2013, p.58).

À vista disso, neste artigo deseja-se apresentar as perspectivas da Comissão de Heteroidentificação da UFGD, analisando as informações obtidas com as entrevistas que foram realizadas com dois dos seus membros e que acompanharam desde o início os embates travados dentro da instituição para a criação deste mecanismo de controle. O fato deles participarem e vivenciarem as experiências dos estudantes no procedimento de validação da autodeclaração, propicia impressões que podem revelar como seus agentes concebem o papel dessas comissões para a ressignificação da identidade negra nos alunos negros pardos dos cursos de Medicina e Direito da UFGD.

Marcos (nome fictício), homem negro, é pesquisador na temática de políticas públicas sobre ações afirmativas e possui vasta experiência com relação à Comissão de Heteroidentificação. Teresa (nome fictício), mulher branca, é uma das pessoas responsáveis pela institucionalização da atuação das Comissões na UFGD. É servidora na Instituição e pesquisadora da temática das Ações Afirmativas na UFGD.

Marcos contou que a Comissão de Heteroidentificação foi criada inicialmente para apurar denúncia de servidor docente que

teria passado em concurso público da instituição em vaga de cota para negro no ano de 2014. Na época, não havia comissões, era aceita somente a autodeclaração étnico-racial.

Em razão dessa situação, houve a instauração do Processo Administrativo e, por fim, a autodeclaração do servidor foi confirmada pela Comissão de Heteroidentificação. O relatório de conclusão dos trabalhos recomendou (antes da legislação vigente no país sobre o assunto) que fosse constituída uma Comissão Permanente de Heteroidentificação. A partir da recomendação do Relatório, foi constituída a Comissão de Heteroidentificação da UFGD que passou a atuar de forma mais ampla, apurando denúncias de graduandos sobre ocupação de vagas por estudantes que não eram negros dos cursos de Medicina e Direito, majoritariamente.

Um grupo grande, ao todo quase 20 alunos, a maioria deles de medicina e 02 deles do curso de Direito. A Comissão também atua em processo administrativo e neste caso alguns se comprovam na condição de negro e outros não. E novamente a Comissão faz um parecer da necessidade de avaliação prévia dos candidatos, inclusive para atender interesses dos candidatos para evitar traumas, por exemplo, a recomendação quase é aceita pela UFGD na época.

A administração estava para atender esta recomendação da Comissão, até porque as denúncias foram aumentando, aumentando e os trabalhos da Comissão seriam o ano todo, porém, houve um parecer contrário do Procurador que entendia a desnecessidade da Comissão, argumentando que isto violaria ou implicaria na presunção de falsidade das pessoas (Marcos, 09 de março de 2022).

A Comissão de Heteroidentificação foi criada somente após orientação do Ministério Público para que as Instituições Públicas de ensino superior adotassem a banca de verificação da autodeclaração dos candidatos negros às vagas reservadas para as cotas étnico-raciais nos processos seletivos da Universidade (concursos, PSV, SiSU, seletiva de estagiários). A partir desse

momento, a UFGD formaliza a atuação da banca de validação de autodeclaração étnico-racial.

Por sua vez, Teresa confirmou os fatos narrados pelo Professor Marcos, relatando que as Comissões da UFGD foram instituídas, após a Publicação da Orientação Normativa nº 03/2016 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público e enriquece os detalhes da história narrando que em 2017 houve a aprovação para atuar na Pós-Graduação, o que levou alguns programas da UFGD a adotar este mecanismo de controle da ação afirmativa.

Paralelo a isso, em 2018, ocorreram às denúncias nos cursos de Medicina e Direito, na realidade 99% no curso de Medicina e 1% no curso de Direito e a comissão atuou nestas denúncias. Mas é importante ressaltar que desde 2016, o NEAB/UFGD vem alertando e provocando a instituição, por meio de memorandos, sobre a atuação das Comissões de Heteroidentificação nos cursos de graduação, dos ingressantes por causa da Lei 12.711/2012. Então, quando a gente resgata esta história, a gente percebe o NEAB fazendo essa pressão, essa provocação... e a UFGD se mostrou resistente à implantação da Comissão. A gente tem o Parecer do Procurador argumentando que ela não estava prevista na Lei 12.711 e, como não tinha nada previsto na legislação vigente a respeito de toda a operacionalização da Comissão – recursos, pessoal, etc. – ele utiliza estes argumentos para vetar a atuação da Comissão [...]. No entanto, ele recomenda que a Comissão atuasse na averiguação nas denúncias que surgissem. Esse foi o controle social que ele recomendou. (Teresa, 11 de março de 2022) .

Teresa justifica a importância da atuação do mecanismo de controle da ação afirmativa, principalmente nos cursos de alta concorrência:

Eu acredito que em grande parte, as pessoas se utilizaram dessa autodeclaração em virtude da concorrência. Quando você pega a concorrência das vagas com recorte racial, tanto do SiSU quanto do Vestibular, você vê uma pontuação não tão grande, não tão diferente.

Mas considerando o curso de Medicina, cinco pontos fazem muita diferença. Então, se você pegar lá na escola pública 46 pontos é pra corrigir a redação, mas com recorte racial, é 41. É uma questão de ver uma brecha e pensar que 'a diferença de eu ter a minha redação corrigida é eu assinalar a autodeclaração dizendo que eu sou pardo, e que não vai ser verificado em algum momento, que diferença vai fazer isso'. Isso no contexto das denúncias, quando não tinha a Comissão na Graduação. E depois ainda tem a grande questão de quem é o pardo no Brasil. Este saco de gatos, que muitas pessoas não compreendem quem é o pardo dentro da categoria do IBGE. (Teresa, 11 de março de 2022).

Quando questionados se a Comissão de Heteroidentificação pode se constituir num meio de favorecer construção da identidade negra, Marcos respondeu que a Comissão de Heteroidentificação observa somente as características fenotípicas, não considerando a ascendência/descendência ou cultura. Nas palavras do Docente, apesar de algumas Comissões utilizarem uma interação com os candidatos por meio de uma entrevista, alguns candidatos, ao se deparar com os membros da comissão atuantes nas questões do movimento negro, descobriram-se negros em razão da comissão declarar que aquele indivíduo era negro, principalmente os candidatos pardos.

Na percepção de Marcos a comissão de heteroidentificação:

[...] sinaliza para a comunidade acadêmica quem é negro. Negros são aquelas pessoas que passaram pelo procedimento de verificação e se entraram por aquela vaga de recorte racial é que foram socialmente reconhecidas como pessoas negras. Então não dá para o candidato, na hora da matrícula se declarar negro e, depois, esquecer que é negro. Tem-se uma visibilidade negra na comunidade universitária (Marcos, 09 de março de 2022).

Para o professor a atuação da comissão pode favorecer a construção da identidade negra, pois embora a legislação vigente tenha omitido a categoria negro, adotando somente as cores de pele preto, pardo e indígena, até mesmo nos editais do vestibular, em que

se adota a sigla PPI (pretos/pardos/indígenas), a validação da autodeclaração racial confirma para o candidato a sua condição de negro. *“A atuação dessas Comissões serve para diluir a ideia da grande nação parda, na qual o branco é um pardo claro, o negro é um pardo escuro, e não se tem preto e não tem negro mesmo”* (Marcos, 11 de março de 2022).

Semelhantemente, Teresa declarou que a autodeclaração racial trouxe implicações significativas para a construção da identidade negra, porque a partir do momento do preenchimento do documento, o candidato deve se autoafirmar como negro/negra de cor preta ou parda. Para a servidora a banca de verificação da UFGD pode favorecer a afirmação dos candidatos(as) enquanto negros (as):

Quando a gente entrega a declaração da comissão em que se confirma a autodeclaração dele, se ele não sabia que ele era negro, a partir daquele momento ele passa a saber. E isto tem impacto tanto na vida indivíduo quanto no seu círculo social, familiar e as relações estabelecidas da vida social. E a gente quer que o pardo se veja como uma pessoa negra, enquanto uma identidade política na vida dele. (Teresa, 11 de março de 2022).

Após estas reflexões, a entrevista encaminhou-se para uma análise sobre o mecanismo de controle. Nesse sentido, pediu-se a opinião de Teresa e Marcos sobre os estudiosos contrários à atuação da Comissão que argumentam que ela estigmatiza e essencializa o indivíduo negro ou, ainda, que as estatísticas de fraudes são muito pequenas para justificar a atuação da Comissão.

O Docente admitiu que as estatísticas de fraudes de cotas raciais são de fato muito pequenas, mas rebateu a ideia, afirmando que elas não podem ser desconsideradas, justificando que a atuação da Comissão não é uma questão quantitativa, mas qualitativa. Segundo Marcos, estes números colocados dentro de um curso como o de Medicina ou Direito ou até mesmo das Engenharias, que são cursos muito procurados, é possível encontrar dois ou três alunos denunciados na mesma turma.

O mecanismo da Comissão não se justifica por causa da fraude, mas apenas para garantir que a vaga seja ocupada para quem tem o direito. Embora o número de fraudes seja pequeno, nos cursos mais concorridos estes números são concentrados, estes cursos geram uma comoção social, isto é, se há fraudes nesses cursos passam uma mensagem de que a sociedade não é justa, a universidade não é justa e o Estado não é justo. Com relação à essencialização e a estigmatização, muitas pessoas pensam que a Comissão é um tribunal racial, no entanto na nossa sociedade existe um tribunal que identifica quem é o negro que é barrado no shopping, quem é negro para ser perseguido pela polícia, quem é negro para ser pisado no pescoço ou quem é negro para negar um emprego. Eu acho que a gente tem que se preocupar com este tipo de tribunal do que com os constrangimentos que a atuação da Comissão de Heteroidentificação pode causar, o que não nego [...], porém a Comissão de Heteroidentificação existe para garantir o direito da política pública para o negro, não para pegar o fraudador, porque a vaga racial não é estatística, é sonho, é uma vida. A gente tem que se preocupar com situações que negam direitos e não com situações que existem para se afirmar direitos. É muita hipocrisia pensar (a comissão) em tribunal racial porque a nossa sociedade faz isso o tempo todo fazendo violência com o negro e negando direitos e na hora e a comissão existe para garantir direitos (Marcos, 09 de março de 2022).

Teresa ponderou que em uma sociedade justa ou no mundo ideal seria desnecessária a existência da Comissão. No entanto, ao se considerar de como foi forjada a identidade racial no Brasil, que leva em conta os marcadores raciais, ou seja, o “preconceito de marca” a banca é ainda um mecanismo de defesa do direito necessário:

Eu entendo em parte, estes estudiosos,... porque eles têm um receio, que é legítimo, na medida em que a gente possa indo em direção num outro caminho, de uma sociedade doída, distópica, vamos dizer assim, vão ser usados estes marcadores raciais para identificar as pessoas, como por exemplo, alguns fatos que aconteceram ao longo da história o nazismo ou massacre de Ruanda, em que grupos extremistas se utilizaram destes marcadores para justificar o massacre destas pessoas.

Então isso, não deslegitima a preocupação destes estudiosos. Entretanto, na realidade concreta do Brasil, o que a gente percebe é que, por exemplo, num curso de Medicina, mesmo com a reserva de vagas, a gente não via essas pessoas, muito menos os indígenas. Os indígenas conseguiram ingressar, agora recentemente, no curso de Medicina por causa de uma reserva específica da instituição, porque se você olhar os dados, não tem nenhuma pessoa autodeclarada indígena antes de 2020 no curso de Medicina. Então, a atuação da Comissão se faz necessária por isso: diante da realidade concreta da política da nº Lei 12.711/2012, não se via dentro da sala de aula esse reflexo da política (Teresa, 11 de março de 2022).

Diante desta constatação, Teresa disse que a instituição falhou na implementação da política pública por não evitar que alunos brancos ingressassem no curso de Medicina pela reserva de vagas de recorte étnico-racial. Na renovação de matrículas no sistema do SIGECAD, estes alunos se declararam brancos.

[...] Com relação à justificativa de que as fraudes são muito pequenas para ser desculpa para a Comissão, isso foi um argumento usado contra, lá no começo da história, para impedir a criação deste mecanismo de controle. Mas é impossível mensurar qual foi o índice de fraudes de fato. Por exemplo, somente no curso de Medicina, pelas minhas contas, ficou em torno de 22%. Se esses pesquisadores que se dizem democráticos e progressistas e defensores das ações afirmativas, se eles chegam numa sala de aula e veem somente alunos brancos, estão pactuando com o sistema do preconceito racial. Eu entendo a preocupação, mas não concordo! (Teresa, 11 de março de 2022).

### **Os perfis étnico-raciais desafiantes diante da Comissão de Heteroidentificação**

No prosseguimento das entrevistas, foi perguntado sobre alguns perfis considerados mais desafiantes à comissão. Utilizou-se de perfis da classificação proposta por Jesus (2018):

a) o Branco idealizado, isto é, o pardo que não é loiro e não tem olhos claros e nem é negro com traços fenotípicos;

b) O pardo des-racializado (que sofreu o apagamento das suas características fenotípicas)

c) O negro essencializado, essa categoria considera somente negros pele preta conhecidos como retintos. (a política de cotas seria apenas para negros retintos).

Para responder esta questão, Marcos explicou que ser identificado como negro implica num conjunto de características fenotípicas, não somente uma única característica. O negro é negro, ele tem as suas características fenotípicas. Não há que se pensar que se não for branco-branco, já por si só, é considerado pardo e já entra na política de cota.

A condição negro é um conjunto fenotípico, não é de traço isolado, não é só de pele. Se o sujeito tem a cor de pele parda, mas se ele não tem as outras características fenotípicas, ele não é negro. O próprio IBGE destaca isso e o reconhecimento social confirma isso. Ele pode ter a cor da pele parda, mas se ele não tem nariz de negro, lábio de negro, cabelo de negro, então ele não é negro. (Marcos, 09 de Março de 2022).

O professor argumentou que se o indivíduo, mesmo tendo nascido negro, em algum momento da vida sofre o “apagamento” de certas características fenotípicas, já não pode ser beneficiado pela cota racial.

Essa pergunta não considera a precisão do termo fenotípico, ou seja, as características físicas observáveis a olho nu naquele momento. Então, se alterou aquele fenótipo cirurgicamente ou quimicamente, ou alterou com o tempo... Então, a cota é taxativa, o que você analisa para conceder a cota é naquele momento (do procedimento). A questão é considerar socialmente aquelas características físicas observadas a olho nu, se elas influenciam nas oportunidades na relação que o sujeito tem com a sociedade. A heteroidentificação tem o respaldo social [...].O grande desafio é o pardo que só tem a característica a cor da pele e não possui as outras características fenotípicas de pessoa negra. Então, estes perfis acoplados não são desafios e as cotas não são destinadas somente aos negros retintos,

identificados como negros de pele preta. A maioria dos candidatos que ingressam são pardos. (Marcos, 09 de março de 2022).

Por conseguinte, Teresa refletindo sobre os três perfis apresentados como desafios para uma banca de verificação fenotípica, ressaltou que os membros que compõem uma Comissão de Heteroidentificação devem estar preparados e capacitados para poder identificar quem é o pardo que é o “objeto” alvo da política pública. A servidora também destacou que o olhar da Comissão é coletivo e não individual.

Teresa destacou, ainda, que o sujeito social pardo se apresenta como o maior desafio, mas para identificá-lo a comissão deve sempre levar em conta se este perfil apresenta uma diluição das características fenotípicas do negro-preto. Com relação ao perfil do branco idealizado, a entrevistada declarou que deve ser feito um combate, porque na sua visão, a sociedade tem a tendência de amenizar a branquitude da mesma forma que ameniza a negritude:

Assim, como a gente tem a tentativa de amenizar a sua negritude, a gente também tem a tendência de amenizar a branquitude por uma etiqueta social. Por exemplo, eu posso olhar para você e dizer que você não é negra, você é moreninha, tem a cor do pecado, você é marrom bombom. Todos esses artifícios... esse moreno, o que cabe dentro desse moreno? Eu sou morena! Você é morena, também! As pessoas nos colocam num mesmo lugar que a gente tem que analisar o contexto social que a pessoa vive. E esse branco idealizado, a gente tem o nosso imaginário que o branco é Xuxa ou qualquer outra pessoa semelhante a ela e as coisas não são assim. Nós temos aqui no Brasil a categoria amarelo, que são os orientais e são lidos como brancos. Então, a gente que está dentro da Comissão tem que ter este olhar social. (Teresa, 11 de março de 2022).

Ao se referir ao pardo desracializado, Teresa defendeu que este indivíduo é aquele que sempre se declarou como pardo, negando a sua negritude e, defrontando-se com a experiência da

Comissão, afirma-se como negro pela validação de sua autodeclaração racial pela banca de verificação, ou seja,

[...] ele vai descobrir ali que ele é negro. Vai ser igual ao Neymar que descobriu que era negro lá fora quando deram uma banana para ele. E aí, essa pessoa vai ter que correr atrás, ler e entender para descobrir o que é e em que contexto (Teresa, 11 de março 2022).

Concluindo suas reflexões no que se refere ao perfil do negro retinto, a servidora apontou que os trabalhos da Comissão já avançaram bastante e todos sabem que as políticas de ação afirmativa não se resumem somente aos pretos, pois devido à miscigenação do país, os pardos são a maioria da população negra no Brasil e os pretos são minoria.

Foi relatado aos entrevistados que durante o levantamento de dados se descobriu que a autodeclaração racial usada nos vestibulares da UFGD sofreu algumas alterações. Nos vestibulares de 2019 e 2020 da UFGD, a autodeclaração racial era delimitada somente pelas cores de pele preta, parda e etnia indígena.

No vestibular para o ingresso em 2021, houve uma pequena alteração: o candidato deveria assinalar 02 ou 03 campos diferentes: ( ) negro/negra; ( ) preta; ( ) parda; ( ) indígena.

Por ocasião do vestibular para 2022, mais uma alteração na autodeclaração racial: negro/negra de cor preta; negro/negra de cor parda; indígena/etnia. Neste sentido, perguntou-se para Marcos e Teresa se tinham conhecimento das razões das mudanças no formulário.

Então, inicialmente, a autodeclaração vem com estas três opções PPI (preto, pardo e indígena), mas isto gerou uma série de dificuldades não só identitárias, mas também técnicas. [...] O sujeito pensava 'eu estou no meio ali entre o pardo e o indígena, o que eu marco? Se eu marcar preto e a comissão me considerar como preto, eu perco a vaga?'. Outro elemento é o indígena, porque etnicamente o sujeito é indígena, mas fenotipicamente ele é pardo. Então isso gerou dúvida na hora de preencher a autodeclaração racial. Depois, num segundo momento,

houve uma alteração, em que dentro da categoria negro tínhamos os dois elementos preto e pardo, mas gerou confusão também [...]. A versão mais recente foi mais acertada por conta de uma evolução nos termos e o amadurecimento da atuação da Comissão de Heteroidentificação na Universidade. A Comissão diminuiu dúvidas, a Comissão diminuiu judicialização, a Comissão diminuiu o número de pessoas que tinham receio de não passarem no procedimento, enfim, a Comissão de Heteroidentificação se empoderou e passou a ter um protagonismo nestes assuntos, sendo chamada e participando da redação dos documentos dos processos seletivos da instituição, o que possibilitou o melhoramento dos termos no formulário da autodeclaração racial (Marcos, 09 de março de 2022).

Como Marcos, Teresa explicou que a autodeclaração racial usada pela UFGD nos seus vestibulares repetiu em seu texto os mesmos termos usados pela Lei de Cotas no que se refere à identificação racial, porém o primeiro modelo do documento não conseguia alcançar as pessoas a quem a política pública foi pensada:

Essa questão do pardo não se ver como negro ou também as pessoas lidas e percebidas como brancas pela sociedade, mas que não carregavam o fenótipo do branco idealizado e por isso acabaram se autodeclarando como pardo... E aí a gente não está aqui para avaliar se isto é intencional ou não é... E também considerando os diversos recursos questionando a autodeclaração não confirmada... a gente observou que muitos falavam assim 'eu sou pardo, mas não sou negro'... Então, até como uma forma educativa, porque a autodeclaração está disponível na página do vestibular desde a abertura do Edital e quem tiver a curiosidade de entrar na autodeclaração, vai observar que está lá negro-preto ou negro-pardo. (Teresa, 11 de março de 2022).

A entrevistada confirmou que o texto da autodeclaração racial sofreu um aprimoramento para evitar questionamentos ou dúvidas a respeito da identidade racial; a palavra negro não estava presente no documento nos primeiros anos implantação das cotas étnico-raciais na UFGD.

Acabou que as pessoas liam aquilo como três categorias diferentes e não era para ser assim. Era para ser lido como uma categoria (negro) que abria duas possibilidades. E a partir desta nossa experiência, em 2021 aprimoramos o texto e a pessoa não tem como só assinalar pardo. Acabou isso, a pessoa agora vai ter que assinalar negro. E tudo isso aconteceu porque a Resolução que aprova os trabalhos da Comissão autoriza intervenções da banca nos Editais e documentos referentes ao vestibular (Teresa, 11 de março de 2022).

## **O papel da universidade para afirmação da identidade negra**

Ainda, procurou-se saber dos entrevistados sua opinião sobre como a UFGD pode contribuir na afirmação da Identidade Negra dos candidatos do vestibular que vão passar pela experiência da Comissão de Heteroidentificação, bem como dos alunos já matriculados nos cursos de graduação.

A respeito da contribuição que a UFGD pode oferecer para a ressignificação da identidade negra dos alunos que passam pela experiência da banca de verificação, Teresa contou que as pessoas que estão à frente, administrativamente, deste mecanismo de defesa de direito têm se empenhado em deixar explícito como é feito o procedimento da banca de verificação/heteroidentificação na UFGD. Tais informações estão disponíveis na página do Centro de Seleção no portal da UFGD, entretanto, ela reconhece que há muito para melhorar e ser feito:

A UFGD pode trabalhar mais na divulgação, convidar alunos do ensino médio para explicar como tudo é feito, fazer roda de conversa com quem já passou por esta experiência. Agora com relação à graduação é a questão curricular, porque hoje na UFGD quem trata do assunto é o NEAB, que faz ações muito boas. Mas a gente não tem apoio da gestão, o que acaba contribuindo para o racismo institucional. (Teresa, 11 de março de 2022).

Ao ser questionada como a UFGD poderia incrementar a discussão étnico-racial no currículo, Teresa lembrou que os

Projetos Pedagógicos Curriculares da instituição já à preveem em razão da nova Diretriz Curricular Nacional e do REUNI. Ela afirmou que grande parte dos cursos das Licenciaturas, principalmente na área de humanas, tem disciplina obrigatória sobre a questão racial brasileira, todavia, com relação aos outros cursos que compõem o eixo REUNI, não há como garantir este aprendizado sociológico, uma vez que as disciplinas deste eixo não são obrigatórias e o aluno pode optar, ou não, por cursar:

As licenciaturas, de certa forma, têm uma disciplina específica sobre isso, mas não por decisão da UFGD, isso a gente tem que deixar claro. Isto é uma decisão externa. Primeiro veio a DCN que foi aprovada lá em 2004 que reflete nos currículos dos nossos cursos. E isso só acontece assim, por meio de uma política pública. Não acontece por conta da decisão de uma gestão ou de um governo. E só hoje a gente consegue ver os reflexos dela (DCN) na universidade e a gente tem alguma coisa. No caso da UFGD, as coisas só acontecem assim, por determinação de órgãos externos. Eu não vejo uma política institucional da UFGD. Antes da Lei 12.711/2012 não tinha nada. Lá em 2009, a UFGD só usava as cotas sociais e foi assim até a Lei 12.711 sair, porque do contrário não existiria cotas raciais na UFGD. O não quer dizer muita coisa, o não fazer nada quer dizer muita coisa. (Teresa, 11 de março de 2022).

Por sua vez, Marcos enfatizou que na UFGD são três momentos que contribuem para a afirmação da identidade negra dos novos alunos que ainda vão passar pelo procedimento da Comissão e os alunos que já estão dentro da Universidade, a saber: i) “trabalho de formiguinha” para levar informação nas escolas públicas de ensino médio a fim de informar para os alunos e professores para quem a Lei de Cotas se dirige e, ainda, esclarecer quem é a pessoa negra reconhecida socialmente no Brasil, aquelas que possuem traços fenotípicos negros.

O Docente apontou a necessidade de fortalecer o papel do NEAB no momento do ingresso do aluno negro e reafirmar a posição de alunos, bem como dos servidores que ocupam esta condição social e

que já se encontram dentro da instituição. Por fim, o Professor explicou que a UFGD, embora já possua algumas iniciativas de reconhecimento simbólico dos alunos negros, elas ainda são muito discretas e precisam ser fortalecidas em nível institucional. Entretanto, o entrevistado reconhece que nesse ponto, a universidade tem obtido mais sucesso que nos momentos anteriores:

Depois de matriculados, eu acho que a UFGD já tem boas iniciativas, mas podem aumentar em termos de coletivos, de projetos (...). Neste ponto, eu acho que dos três, é o que a UFGD mais se aproxima de algo razoável. Depois que as pessoas entram, há mecanismos, há espaços, há coletivos e organização dos próprios estudantes, há ações da Universidade de acolhê-los e reconhecê-los como negros, mas ainda é incipiente. (Marcos, 09 de março de 2022).

O Professor ainda ressaltou que é primordial a Universidade trabalhar a identidade e a permanência simbólica dos alunos negros, com a criação forte de uma política institucional, que vise o reconhecimento da identidade negra do aluno, que previna a evasão, que busque a afirmação da negritude, desconstruindo um ambiente acadêmico que nega e destrói tudo aquilo que os movimentos negros têm lutado e conquistado há tanto tempo.

### **A ocupação indevida das vagas**

Continuando com as entrevistas, Teresa e Marcos foram questionados se tinham conhecimento dos alguns alunos aprovados pela ampla concorrência, ocuparem vagas de recorte racial. Constatou-se que cinco (05) alunos aprovados pela ampla concorrência, ocupavam vaga com recorte racial.

Para explicar esta ocorrência, o Professor elencou que a ocupação de aluno da ampla concorrência em vaga da cota racial pode se dar por três razões: 1<sup>o</sup>) por decisão judicial; 2<sup>o</sup>) por erro do sistema e 3<sup>o</sup>) a ocupação em decorrência da mobilidade de cotas. Esta terceira razão, o Professor elucida que a mobilidade de cotas

obedece a uma hierarquia que a Lei nº 12.711/2012 estabeleceu, em que a ampla concorrência é o nível mais alto e a subcota racial e/ou indígena de renda menor de 1 salário mínimo e meio se constitui o menor nível. *“A legislação estabelece que se não houver candidatos para ocupar aquela vaga, você chama o seguinte”*, ou seja, chama-se o candidato aprovado na cota ou sub-cota imediatamente de nível hierárquico maior.

Então, por exemplo, da vaga de negro de renda livre para a ampla concorrência, a gente tem só três degraus. Ela vai de negro de escola pública de renda livre, depois, vai para aluno de escola pública de baixa renda, depois aluno de escola pública e por fim ampla concorrência [...] (Marcos, 09 de março de 2022).

Marcos afirmou, veementemente, que este problema ocorre principalmente no curso de Medicina. Por ter concorrência extrema, muito acima de oito candidatos por vaga, é a nota de corte que determina o número de redações corrigidas, isto é, todos têm a prova objetiva corrigida, entretanto a redação só é corrigida se o candidato alcançou a nota de corte.

O docente reiterou que o número de redações corrigidas de candidatos que concorrem pela vaga de recorte racial é muito pequeno e isto contribui para que a vaga de recorte racial seja ocupada por candidato advindo da ampla concorrência, principalmente em cursos que apresentam grande disputa por vaga, como é o caso dos cursos de Direito e Medicina.

Então, quando compõe a lista de negros (aprovados) a lista roda muito, roda muito a lista de Medicina. O cara presta vestibular em várias universidades, e se ele passa em outra, ele dá preferência por outra universidade. Por isso, a vaga não é ocupada. A lista vai rodando, chamou-se todos os 08 negros que tiveram suas redações corrigidas, que não ocuparam as vagas. Após, chamou-se os 08 candidatos de escola pública e as da mesma forma as vagas não foram ocupadas. A lista vai rodando e estas vagas acabam sendo

ocupadas por candidatos da ampla concorrência. (Teresa, 11 de março de 2022).

Mesmo diante deste entrave, o entrevistado apontou outro problema que segundo ele, pode ser o fim das cotas, se não for combatido. Marcos interpreta a Portaria nº 4.512/2021 do Ministério da Defesa como um meio de eliminar os avanços que as ações afirmativas tiveram por meio das comissões de heteroidentificação.

Para o Docente, o documento criou brechas para que indivíduos (não negros), que disputam vagas em processos seletivos (vestibular e concursos) pela reserva de vagas, tirem a chance de pessoas negras de ocuparem tais vagas, uma vez que aqueles primeiros, caso não tenham sua autodeclaração validada, não serão mais eliminados do certamente de disputa, permanecendo na disputa na vaga de ampla concorrência no mesmo lugar em que se encontra aprovado.

Para fins de esclarecimento, o artigo 11 da Portaria diz o seguinte:

Art. 11. Os candidatos cujas autodeclarações não forem confirmadas em procedimento de heteroidentificação concorrerão às vagas de ampla concorrência, em igualdades de condições, em ordem decrescente de nota final, salvo se comprovada a má-fé da autodeclaração.

Parágrafo único. A eliminação de candidato por não confirmação da autodeclaração não enseja o dever de convocar suplementarmente candidatos não convocados para o procedimento de heteroidentificação (BRASIL, 2021).

Até então, antes da existência desta nova Portaria, o candidato que não obteve a confirmação de sua autodeclaração racial, era obrigatoriamente eliminado do processo seletivo.

No tocante à Teresa, ao fazer suas colocações sobre a ocorrência de alunos não negros ocuparem vagas da cota racial, ela revelou que em suas pesquisas, encontrou cinco alunos da ampla concorrência que ocuparam vagas de cota racial no curso de

Medicina e que isso não é um erro do sistema. A servidora complementou ainda que a Comissão tem trabalhado no sentido de mudar a nota de corte do curso de Medicina no PSV, isto é, aumentar entre dez e doze o fator que multiplica o número de redações a ser corrigidas dos candidatos inscritos nas vagas raciais, para impedir que candidatos da ampla concorrência as ocupem.

No levantamento que eu fiz, eu encontrei 5 vagas do curso de Medicina que a política não conseguiu alcançar. Então, das 24 vagas que nós tínhamos para PPI, só 21 foram preenchidas por negros. Estão acontecendo distorções e a gente tem que ter muito cuidado (Teresa, 11 de março de 2022).

### **Os aspectos positivos e negativos das Comissões de Heteroidentificação**

Pediu-se para os entrevistados que listassem os aspectos positivos e negativos da atuação das Comissões de Heteroidentificação. Para Marcos, o aspecto positivo é a garantia que indivíduos negros ocupem as vagas de recorte racial, além de transmitir a justiça durante o processo de disputa de vaga, não dando margem para possíveis fraudes. Reforçou também a diminuição da judicialização, pois favorece confirmação da identidade negra de indivíduos que tenham dúvidas da sua negritude. Quanto aos aspectos negativos, ele enfatiza que é um trabalho árduo que não é reconhecido institucionalmente.

Existem universidades que possuem a Pró Reitoria de Ações Afirmativas dentro da Pró Reitoria, tem a divisão... o setor da Comissão de Heteroidentificação, que tem servidores para isso, tem suporte e orçamento. E tem instituições, como é o caso da nossa, em que os servidores, os técnicos e professores se organizam para isso. Não há institucionalização. Todo mundo que trabalha no processo seletivo é reconhecido, é remunerado, desde a pessoa responsável pelo transporte do malote das provas, até o servidor que avalia os laudos dos candidatos com deficiência. Mas os membros que participam da nossa

Comissão não são remunerados. Tem uma falta de estrutura que tende a enfraquecer a atuação das comissões de heteroidentificação nas universidades (Marcos, 09 de março de 2022).

Nesta questão, Teresa demonstrou que o principal aspecto positivo da criação da Comissão de Heteroidentificação é garantir a eficácia da política pública. Concluiu que se não houvesse os trabalhos da banca de verificação, os números estatísticos diriam uma coisa, mas a concretude da sala de aula mostraria outra diversa, principalmente nos cursos mais concorridos.

Ela, ainda, elencou outros aspectos positivos do funcionamento da Comissão dizendo que

[...] a Comissão tem uma pedagogia educativa, no sentido de quem nunca se deparou com a questão racial, ela suscita este debate, seja na hora do procedimento, seja dentro da família, seja na roda de amigos... Então eu acho que ela dá este start. Eu acho que coliga as pessoas nesta pauta de identidade. Nós aqui da UFGD somos um exemplo disso, porque fizemos um grupo dentro da Comissão que a gente trabalha além da Comissão, porque lá a gente conversa e tem conhecimento (Teresa, 11 de março de 2022).

Elencando os pontos negativos referentes ao funcionamento da Comissão, a servidora cita a difícil operacionalização dos trabalhos da banca, porque ao mesmo tempo em que há o apoio institucional, e este apoio não aparece quando se precisa dele, a universidade poderia proporcionar muito mais formação, visitar as escolas para esclarecer os estudantes sobre a existência da política de cotas na universidade e como ela se aplica na prática.

Mas, o que pega mesmo é a operacionalização da Comissão. Existe aquela coisa que o Procurador falou que há um custo institucional e este custo quer dizer que lá atrás, antes da existência da Comissão, tinha dentro do gabinete da Reitoria uma pilha de processos de denúncias e isto é o custo Institucional; no sentido de fazer todo o trâmite (investigatório), depois desligar estes alunos, aí vai para a mídia, depois debate no COUNI. A gente não conseguiu visualizar de fato este custo,

porque o Ministério Público chegou antes e mandou a UFGD instaurar a Comissão (Teresa, 11 de Março de 2022).

A entrevistada relatou que, atualmente, a maior dificuldade é encontrar pessoas que queiram trabalhar voluntariamente na banca de verificação como também o enfrentamento que se dá com pessoas que não têm sua autodeclaração racial validada e busca meios judiciais e que sempre apresentam dificuldades materiais e subjetivas.

### **A contribuição das comissões na afirmação da identidade negra**

Por fim lhes foi perguntado se acreditavam que as comissões poderiam contribuir para que pardos se afirmassem como negros. Para o professor, a Comissão pode sim confirmar a identidade negra de pessoas pardas, principalmente em comissões que estabelecem uma conversa ou entrevista com o candidato.

No entanto, como é o caso da UFGD, em que não há conversa com o candidato, a confirmação da identidade negra acaba se transformando em momento técnico:

Você olha e não pode conversar com a pessoa, não pode perguntar ou dizer para ela o que ela tem ou não tem de negro; então a afirmação da identidade dos pardos acaba sendo dois momentos: na aprovação, porque 80% dos aprovados nas vagas de negros são pardos e também na preparação, naquele momento de se divulgar nas escolas, em que eu vou lá e explico que o negro não é só o preto, o pardo também é. Então, tem um monte de gente lá que se julga moreno, que se julga queimadinho do sol, que diz que é encardido... Ele sai de lá convencido de que ele é negro tanto para o bem, quanto para o mal. Para o mal ele já sabe o que é, mas para o bem ele sai de lá sabendo que quem tem direito à cota racial não é só o negro de pele bem escura, não... Eu, tal... que tenho estas características posso pleitear estas vagas também. Eu também sou negro (Marcos, 09 de março de 2022).

Marcos reiterou que o fato de estar nestes ambientes escolares como um representante da universidade, promovendo esclarecimentos sobre cotas raciais e as comissões de heteroidentificação da UFGD, é também o Estado se fazendo presente na vida destes alunos negro-pardos e confirmando para eles que também têm o acesso ao direito da política pública de educação da ação afirmativa.

Nestas experiências, eu visitei uma sala de ensino médio em que, ao entrar tinham três alunos negros, e ao sair, depois da minha aula sobre as ações afirmativas na UFGD e as Comissões, a sala tinha 08 alunos negros. Então sim, as comissões contribuem grandemente para a afirmação dos pardos enquanto pessoas negras (Marcos, 09 de março de 2022).

Concluindo a entrevista, a servidora afirmou que a Comissão de Heteroidentificação é um meio que auxilia os pardos a se auto reconhecerem como pessoas negras, uma vez que o primeiro contato com a banca se dá no momento do preenchimento da autodeclaração racial e como o modelo atual documento traz as categorias negro-preto e negro-pardo, isto é um choque para muitas pessoas:

É um choque de realidade! E aí talvez, ele vai voltar lá em toda sua história de vida e começar a repensar uma série de situações e perceber que viveu discriminações que ele não sabia e que a partir de agora (do procedimento da Comissão) ele vai saber. As coisas vão se encaixar. A gente tem membro na Comissão, detalhe que é negro preto, que ainda dúvida do racismo escrachado no Brasil, e aí uma vez eu perguntei pra ele: Fulaninho, você tem casaco de capuz? E ele me respondeu que sim. E tornei a perguntar se ele sai na rua de noite com o casaco e de chinelo havaiana e ele me respondeu firmemente que não, porque o pai nunca deixou ele sair mal arrumado de casa. (Teresa, 11 de março de 2022).

Ao finalizar a sua entrevista com esta provocação feita a um dos membros da banca de verificação da UFGD, Teresa traz à baila

um aspecto do racismo velado que acontece dentro comunidade brasileira, isto é, a preocupação que mães e pais negros têm, na medida do possível, em apresentar seus filhos negros em trajes mais alinhados. Tal preocupação relatada na fala acima, confirma os estereótipos do menino, rapaz ou homem negro no Brasil, que via de regra, se estiver vestido de maneira casual ou mais simples, é reconhecido como o “trombadinha”, traficante, ladrão, vadio, etc.

### **Considerações finais**

A Lei 12.711/2012 foi criada para democratizar o acesso a universidades federais de grupos historicamente marginalizados: negros, pardos e indígenas. No decorrer dos anos em função de denúncias de fraude ou ocupação indevida de vagas por pessoas não consideradas negras foram criadas as comissões de heteroidentificação.

Tais comissões geraram uma série de críticas, dentre elas, as que apontavam que os procedimentos e categorias utilizadas por essas poderiam contribuir para a essencialização da categoria negra, principalmente no sentido de estabelecerem unicamente a cor como principal critério na definição do ser negro.

A análise dos seus procedimentos e as concepções daqueles que as viabilizam na prática é importante no sentido de esclarecer melhor seus mecanismos e se de fato tem alcançado o objetivo de garantir que as vagas reservadas pelo sistema de cotas étnico-raciais sejam efetivamente ocupadas por aqueles que tem esse direito.

Observou-se que a constituição dessas comissões, no caso da UFGD, só foi efetiva a partir da orientação externa do Ministério Público. Mesmo ocorrendo casos de denúncias de fraudes e com a demanda do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros pela criação de uma comissão permanente, sua efetivação só foi possível dado a pressão externa.

As perspectivas do “olhar de dentro” da comissão demonstra que seus membros acreditam que a função dessas comissões é garantir o direito do acesso das cotas étnico-raciais aos pretos,

pardos e indígenas. Para seus membros atuantes, tais comissões também cumprem uma função pedagógica no caso da validação dos que se declaram pardos. Na medida em que estes estudantes têm sua autodeclaração avaliadas por esta comissão são levadas a uma reflexão sobre sua identidade étnico-racial favorecendo a ressignificação da identidade parda como negra. Ou seja, as comissões contribuiriam para a afirmação negra desses estudantes. As categorias usadas para a autodeclaração refletem o movimento das comissões no sentido de ampliar a noção de negro para além da cor, como a categoria negros de pele parda.

Os depoimentos também mostraram que os trabalhos realizados carecem de apoio institucional através de recursos que possibilitem formação aqueles que desejam contribuir para consolidação das ações afirmativas na universidade. Também apontaram certas distorções que o sistema de cotas ainda não conseguiu resolver e que favorecem a ocupação das vagas por pessoas que não tem o perfil étnico-racial exigido pela lei. Este trabalho mostra a necessidade de maiores pesquisas sobre as comissões e seu papel na efetivação do acesso de negros, pardos e indígenas e na ressignificação da identidade negra.

## **Referências**

ANDRADE, Rogério. **Avaliação do processo de implementação das ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados: o acesso da população negra no período de 2011 a 2013.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, [S. l.], 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 03 jun. 2022.

**BRASIL, Orientação Normativa nº 03, de 1º de Agosto de 2016.** Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/23376081/do1-2016-08-02-orientacao-normativa-n-3-de-1-de-agosto-de-2016-23375906](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/23376081/do1-2016-08-02-orientacao-normativa-n-3-de-1-de-agosto-de-2016-23375906). Acesso em: 10 abr. 2022.

**BRASIL, Portaria Normativa da Secretaria De Gestão De Pessoas/Ministério Do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão nº 04, de 06 de abril de 2018.** Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em: <https://legis.sigepe.planejamento.gov.br/legis/detalhar/14766>. Acesso em 10 jun. 2022.

**BRASIL. Portaria do Gabinete Ministerial - Ministério da Defesa n. 4.512, de 04 de novembro de 2021.** Disciplina o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros nos processos seletivos públicos para ingresso nas escolas de formação de militares de carreira das Forças Armadas, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-gm-md-n-4.512-de-4-de-novembro-de-2021-358686853>. Acesso em 10 abr. 2022.

CARNEIRO, S. Negros de de pele clara. **Jornal Correio Braziliense.** Portal Geledés. Disponível em <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/>. Acesso em 31 de maio de 2022.

JESUS, R.E. Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto das políticas de cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil. *In*: SANTOS, JS; COLEN, N. S; JESUS, R.E. (org.). **Dois décadas de**

**políticas afirmativas na UFMG: Debates, Implementação e Acompanhamento.** Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002, [s. l.], ed. 117, p. 197-217, novembro de 2002.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, ed. 88, p. 757-776, Especial - Out. 2004.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra.** 5. ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 45 p. 2002.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. **Sociedade e Cultura**, [s. l.], ano 2001, v. 4, ed. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

NASCIMENTO, A.S.; FONSECA, D.J. Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça. *In*: PETRUCCELLI, J.L.; SABOIA, A.L. (org.). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades.** Rio de Janeiro: IBGE, 2013, p. 51-82.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo. 2006, v. 19, n. 1, p. 287-308, novembro de 2006.

NUNES, G.H.L. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. *In*: DIAS, G.R.M; JUNIOR, P.R.F.T (org.). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**, – Canoas: IFRS campus Canoas, 2018, p. 11-30.

OLIVEIRA, F.C.G.P. **O ingresso de negros/as nos cursos de graduação nas universidades federais do Brasil: análise da implantação das comissões de heteroidentificação.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora Professora

Doutora Eugênia Portela de Siqueira Marques. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

OSÓRIO, R.G A classificação de cor ou raça do IBGE foi revisitada. *In: PETRUCCELLI, J.L.; SABÓIA, A.L. (org.). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades.** Rio de Janeiro: IBGE, 2013, p. 83-99.*

PETRUCCELLI, J.L. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. *In: PETRUCCELLI, J.L.; SABOIA, A.L. (org.). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades.** Rio de Janeiro: IBGE, 2013, p.31-50*

PETRUCCELLI, J.L. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. *In: PETRUCCELLI, J.L.; SABOIA, A.L. (org.). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades.** Rio de Janeiro: IBGE, 2013, p. 13-29.*

RIOS, R.R. Pretos e pardos nas ações afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação. *In: DIAS, G.R.M; JUNIOR, P.R.F.T (org.). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos** – Canoas: IFRS campus Canoas, 2018, p. 215-249.*

RODRIGUES, G.M.B. **(Contra) mestiçagem negra: pele clara, anti-colorismo e comissões de heteroidentificação racial.** 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, [S. l.], 2021.

ROSA, Aline Anjos da. **A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e a contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014).** 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal da Grande Dourados, [S. l.], 2016.

ROSA, A.A.; SANTOS, A.P.O.; MARQUES, E. P. S. Comissões de Heteroidentificação no Centro-Oeste: o caso da UFGD e da UFGD. **REPECULT - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 5, n. 9, p. 159–172-159–172, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29327/>

211303.5.9-10<https://doi.org>. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/REPECULT/article/view/785/964>. Acesso em 31 de maio de 2022

SANTOS, S. A. Comissões de Heteroidentificação ÉtnicoRacial: lócus de constrangimento ou de controle social de uma política pública?. **O Social em Questão**, v. 24, n. 50, p. 11-62, 2021.

SANTOS, S.A. Ambiente acadêmico brasileiro: branquidade e exclusão de direitos dos estudantes negros<sup>1</sup>. **Revista Sociedade e Cultura.**, [s. l.], v. v.24, ed. e65859, 2021.

SOUZA, A. E. P. **Políticas de ação afirmativa e as construções identitárias exigidas, manipuladas e disputadas por seus beneficiários**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, [S. l.], 2019.

UFGD. **Resolução COUNI Nº 54/2019**. Estabelece procedimentos para a heteroidentificação prévia, obrigatória e complementar para todos os candidatos convocados para matrícula em vagas reservadas para negros (pretos e pardos) em processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação da UFGD. Disponível em: Regulamento Geral dos Cursos de Graduação. Acesso em 16 de março de 2022.

VAZ, L. M. S. S. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. *In*: DIAS, G.R.M; JUNIOR, P.R.F.T (org.). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos** – Canoas: IFRS campus Canoas, 2018, p. 32-79, 2018.

VIEIRA, Guilherme Augusto do Santos. **Políticas de Acesso e Permanência Material na Universidade da Grande Dourados (2014-2017): sistemas de cotas e inclusão étnico-racial**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, [S. l.], 2018.

Em um tempo marcado pela desvalorização da educação pública, laica e democrática, agravadas por uma Pandemia que afetou principalmente estudantes da escola pública, essa coletânea apresenta uma discussão crítica sobre os fundamentos da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como sobre outros temas relacionados à importância da educação para a construção de uma sociedade efetivamente plural e democrática.

