



# Diversidade, Inclusão Social e Educacional

LARISSA MOTA DE CERQUEIRA  
|ORG|

**Bordô-Grená**



## **DIVERSIDADE, INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL**

### ***Comissão Editorial***

Ma. Gislene Alves da Silva  
Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda  
Ma. Marcelise Lima de Assis  
Ma. Silvana Nascimento Lianda

### ***Conselho Editorial***

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)  
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)  
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)  
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)  
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)  
Dr. Washington Drummond (UNEB)

Larissa Mota de Cerqueira  
Organizadora

DIVERSIDADE, INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL

  
Bordô-Crená  
Editora

Alagoinhas  
2019

© 2019 by Editora Bordô-Grená

*Organização do volume – Diversidade, inclusão social e educacional:* Larissa Mota de Cerqueira

*Projeto gráfico:* Gislene Alves da Silva

*Editoração e revisão:* Editora Bordô-Grená

*Capa:* Gislene Alves da Silva

*Editora Bordô-Grená*

*E-mail:* bordogrena@editorabordogrena.com

*E-mail para orçamentos:* orcamento@editorabordogrena.com

*Sítio da Internet:* <https://www.editorabordogrena.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

D618 Diversidade, inclusão social e educacional [recurso eletrônico] / org. Larissa Mota de Cerqueira. — Alagoinhas : Bordô-Grená, 2019. Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-80422-09-8

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Inclusão escolar.  
3. Integração social. 4. Diversidade. I. Cerqueira, Larissa Mota de. II. Título.

CDD 370.114

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

Todo o direito dessa edição reservado à Editora Bordô-Grená

## SUMÁRIO

Apresentação <i>Larissa Mota de Cerqueira</i>	9
A Pastoral do Surdo: espaço e experiência de inclusão <i>Larissa Mota de Cerqueira</i>	13
Ensino superior e mercado de trabalho: desigualdades de gênero e raça no Brasil <i>Thiago Rafael Corrêa de Almeida e Rafael Lara Mazoni Andrade</i>	25
Educação especial na perspectiva inclusiva: mapeamento dos trabalhos finais de conclusão de curso (TFCC) do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) dos participantes do grupo de estudos (GEEDICE) (2016 à 2018) <i>Juliana Costa, Elciana Andrade, Inglis Gomes e Juliana Salvadori</i>	41
A população negra no Brasil e os direitos humanos: re(afirmando) a dignidade em tempos de intolerância <i>Delton Aparecido Felipe</i>	55
Queixa escolar — uma revisão sistemática <i>Juliana Mota Lima e Juliana Cristina Salvadori</i>	75
Ensino de literatura no contexto da surdez: bilinguismo e interculturalidade em propostas pedagógicas <i>Vanderléa Oliveira Franca e Alessandra Gomes da Silva</i>	89
Contribuições do movimento feminista brasileiro para uma educação igualitária: apontamentos a partir do processo de redemocratização no contexto paulista <i>Matheus Estevão Ferreira da Silva e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo</i>	103
Educação e desigualdade: aspectos teóricos e conceituais <i>Rafael Lara Mazoni Andrade e Thiago Rafael Corrêa de Almeida</i>	119



## APRESENTAÇÃO

Este e-book intitulado de *Diversidade, Inclusão Social e Educacional* teve a participação de inúmeros pesquisadores de perspectivas inclusivas diferentes, mas que contribuíram de forma brilhante com sua proposição. Neste volume contaremos com oito artigos com pesquisas diversas, que demonstram uma vasta possibilidade de estudos, principalmente no campo da diversidade e da inclusão. Este trabalho apresenta uma potencialidade de pesquisas e pesquisadores que, espalhados pelo Brasil, têm pesquisas similares que por dialogarem romperam distâncias e estão aqui juntas, sendo descritas e apresentadas a seguir.

O primeiro trabalho é o da pesquisadora, e proponente deste E-book, Larissa Mota de Cerqueira, sua pesquisa intitulada: *A pastoral do surdo: espaço e experiência de inclusão* é resultado de um trabalho de conclusão de curso da Pós-graduação, sendo embasado em teoria sobre a história da Pastoral do Surdo na Paroquia Nossa Senhora do Raso em Araci – Bahia. Apresentando a participação da Igreja Católica nos relatos históricos de educação e evangelização do surdo, fomentado o desejo de pesquisar e descobrir como ocorre a relação surdez e fé dentro da igreja, bem como os processos de ensino, catequização e evangelização e inclusão dos surdos nas atividades eclesiais a partir de libras.

No segundo capítulo, intitulado *Ensino superior e mercado de trabalho: desigualdades de gênero e raça no Brasil*, os pesquisadores, Thiago Rafael Corrêa de Almeida e Rafael Lara Mazoni Andrade buscam neste medir as desigualdades no acesso de alunos ao sistema educacional (sobretudo no ensino superior) e a diferenciação também no mercado de trabalho. Assim, deseja-se quantificar tais desigualdades, com base em dados do INEP, PNAD, CAGED e Demografia das Empresas, enquadrando a análise desses dados dentro do contexto teórico das discussões sobre conceitos de capital humano, meritocracia,

desigualdade de acesso, estratificação social, prêmio educacional e eficácia escolar.

Ao chegar ao terceiro capítulo, temos o trabalho de Juliana Costa, Elciana Andrade, Inglis Gomes e Juliana Salvadori, capítulo este chamado de *Educação especial na perspectiva inclusiva: mapeamento dos trabalhos finais de conclusão de curso (TFCC) do mestrado profissional em educação e diversidade (MPED) dos participantes do grupo de estudos (GEEDICE) (2016 a 2018)*. Neste é feita uma revisão bibliográfica com o objetivo de analisar os trabalhos finais de conclusão de curso apresentados ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) entre os anos de 2016-2018, particularmente aqueles desenvolvidos por pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) ligado ao grupo de pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA) do MPED da UNEB, Departamento IV, identificando as contribuições que o programa e sua proposta têm trazido para o debate a respeito da inclusão educacional de pessoas com deficiência no estado da Bahia. As pesquisas aqui analisadas entrelaçam o debate sobre educação inclusiva e Educação Especial de pessoas com deficiência na Perspectiva da Inclusão. Um trabalho muito rico para as perspectivas da Educação Especial e Inclusiva.

O quarto capítulo, a pesquisa intitulada de *A população negra no Brasil e os direitos humanos: Re(afirmando) a dignidade em tempos de intolerância*, por Delton Aparecido Felipe, apresenta que Apesar dos avanços na situação social da população negra desde a aprovação da Constituição, quando comparamos o exercício e o gozo dos direitos fundamentais entre cidadãos brancos e negros, ainda, há uma manifesta desigualdade. Desigualdade essa que, de acordo com os estudiosos das relações raciais no Brasil, só pode ser amenizada com o reconhecimento de que somos um país estruturalmente racista e que grupos sociais específicos foram, historicamente,

impedidos de ter as mesmas condições sociais por causa da sua cor, origem, raça e/ou etnia.

Juliana Mota Lima, Juliana Cristina Salvadori<sup>2</sup> nos apresentam no quinto capítulo que as queixas escolares fazem parte das demandas frequentes na área da Psicologia Escolar e engloba problemas comportamentais, emocionais e familiares. Por isto, a referente pesquisa visa deixar sua contribuição apresentando uma ampliação de dados sobre a temática e aprofundando a compreensão das variáveis que influenciam a produção da queixa escolar.

No sexto capítulo, a pesquisa que tem por título *Ensino de literatura no contexto da surdez: bilinguismo e interculturalidade em propostas pedagógicas*, de Vanderléa Oliveira Franca e Alessandra Gomes da Silva, analisam os aspectos relacionados à recepção da literatura, tendo como foco alunos surdos da Educação Básica do INES. Neste trabalho é apresentado que sujeitos surdos nem sempre se sentem valorizados no uso de sua língua ou seus elementos culturais. E que a literatura tem a possibilidade de favorecer o aprendizado e a discussão de temas relevantes para o grupo em questão.

No capítulo seguinte, temos o seguinte trabalho: *Contribuições do movimento feminista brasileiro para uma educação igualitária: apontamentos a partir do processo de redemocratização no contexto paulista*, tendo como proponentes Matheus Estevão Ferreira da Silva e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. O texto proposto reflete sobre a participação do movimento feminista no processo de redemocratização da sociedade brasileira e sobre o desafio da atualidade para “democratizar a democracia”, no tocante da educação das mulheres. Utiliza de revisão bibliográfica e análise documental como percursos metodológicos e apresenta em seu recorte temporal de 1980 a 1990, por terem sido décadas de grande eferescência nas áreas da administração pública e educação,

tendo em vista o processo de redemocratização ocorrido no Brasil.

*Educação e desigualdade: aspectos teóricos e conceituais* é o título do texto de Andrade e Almeida, que encerra o e-book. Nele são apresentadas várias discussões teóricas sobre os seguintes conceitos: capital humano, meritocracia, desigualdade, acesso e estatificação social, prêmio educacional e eficácia escolar. No texto, seus autores refletem educação a partir do pano de fundo teórico citado.

Como explanado, este e-book apresenta trabalhos riquíssimos sobre a perspectiva da inclusão social e educacional. Estas temáticas são de grande importância para o cenário sócio educacional em que o nosso país se encontra hoje. Por isto, e por muito mais, é que desejo que a leitura deste livro suscite maior conscientização sobre as políticas de inclusão e novas pesquisas. Finalizo esta apresentação com a frase de Helen Keller, surdo-cega, que deixou um legado valiosíssimo para se pensar inclusão “Nunca se deve engatinhar quando o impulso é voar”. Voemos nesta leitura.

Larissa Mota de Cerqueira

# A PASTORAL DO SURDO: ESPAÇO E EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO

Larissa Mota de Cerqueira<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Tem se visto muito nas últimas décadas maiores discussões sobre a inclusão e, de forma especial, sobre a surdez. É nítido que a sociedade tem passado por transformações sociais, culturais, religiosas e econômicas. Vê-se muito pouco tratar sobre a historiografia dos estudos no âmbito religioso católico, porém, este silêncio se rompeu na descoberta da Pastoral do Surdo na Paróquia Nossa Senhora do Raso, cidade de Araci – Bahia, paróquia esta, pertencente à Diocese de Serrinha – Bahia.

Incompreendendo a ausência de Pastorais como essa e compreendendo a necessidade e importância da inclusão na igreja católica é que esta pesquisa justifica-se como relevante, uma vez que é pertinente reconhecer a existência de grupos cuja centralidade é a inclusão.

Para este trabalho, objetiva-se: descrever a história da Pastoral do surdo, apresentando seus desafios e possibilidades de inclusão. Também, reconhecer a relevância da Pastoral do surdo como conquista do Povo surdo, bem como, demonstrar a análise das ações e da história da Pastoral do surdo na paróquia de Araci. A pesquisa desenvolvida é conceituada de qualitativa fazendo uso metodologicamente de entrevistas, pesquisa de campo, diário de bordo (ANDRÉ, 1995) a partir das visitas realizadas.

---

<sup>1</sup> Licenciada em História pela UNEB- Campus XIV; Pós-graduada em Libras pela FAEC, e Mestranda em Educação e Diversidade pelo MPED/ UNEB-CAMPUS XIV. E-mail: laricerqueira25@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2288084395034550>

Este artigo terá o embasamento da Lei 101.436, o decreto 5.626/2005, os referencias bibliográficos de teóricos sobre a surdez e Libras: Quadros 2004, Skliar 2010, Gesser 2009, Carmozine, Noronha 2012 e o livro base da CNBB intitulado de *Pastoral dos surdos rompe desafios e abraça sinais do Reino na igreja do Brasil* (2006).

Para tanto, este trabalho contribuirá para visibilizar a presença dos surdos dentro da igreja, a necessidade da inclusão e de mais pastorais que atuem com grupos minoritários ou marginalizados dentro das comunidades cristãs católicas.

O presente artigo está assim subdividido, na primeira parte, será feito um breve histórico da Pastoral do surdo, em seguida um levantamento da surdez na atualidade e por fim, apresentação da história da Pastoral dos surdos de Araci, analisando a pesquisa de campo e apresentando os resultados da pesquisa de campo.

## TUDO TEM UMA HISTÓRIA...

É relevante que para compreender o surdo na igreja, entenda-se a trajetória histórica na qual os surdos oficialmente conhecidos e ou se reconheceram como tais, bem como, a participação da igreja católica na história do mundo surdo. A surdez não é contemporânea, ao longo dos milênios os surdos acompanharam os processos históricos, como os Egípcios (2000-1500) a.c, em Roma (493-492) a.c, na Grécia (384 a.c). (CNBB, 2006)

No século XVI, na Espanha, surgiu Ponce de Leon que, sendo Monge Beneditino, conseguiu ensinar os surdos a leitura labial, e foi também ele que utilizou o método tecnológico, muito importante para romper o silêncio. Após a morte de Leon, outro nome continuou o trabalho: Juan Boret, considerado um dos grandiosos defensores do método oralista. “Método de ensino utilizado com os surdos, no qual acreditava-se que a forma mais

eficaz de desenvolver as potencialidades de um indivíduo surdo é através da Língua oral” (CARMIZINE; NORONHA, 2012, p. 44).

Não muito diferente da Espanha, na França no século XVIII, surgia um nome de relevante para educação dos surdos: o Abade Charles de L’Epee, este que recebeu destaque pela criação do alfabeto manual, forma esta, que sobressaiu ao método oralista já adotado na Espanha.

Na França então, funda-se a primeira escola pública para surdos, que tinha como objetivo “que surdos aprendessem a ler e escrever em francês, utilizava indicações temporais (passado, presente e futuro). Inventou alguns sinais para expressar artigos, preposições e conjunções. Ele criava os sinais junto com os surdos”. (CNBB, 2006, p. 12) Noutros países, como Alemanha e Estados Unidos foram também criados de educação e instrução para surdos. Mesmo com a predominância do oralismo, no século XIX foi demonstrada a importância da Língua de Sinais.

É importante ressaltar a relevância de L’Epee na construção do alfabeto para surdos, assim, como a direção do novo instituto nacional dos surdos, e mesmo com a iniciativa do alfabeto, é nítido ressaltar que o oralismo mantinha a predominância principalmente quando na conferência de Milão, houve o menosprezo com as línguas de sinais.

É pertinente salientar que membros da igreja católica no contexto medieval, chegaram a condenar o infanticídio e atribuíam à causas naturais as anormalidades que as pessoas apresentavam (SILVA, 2012).

## IGREJA E SURDEZ NO BRASIL

Os surdos adentram a história oficial do Brasil em 1855 “Com a vinda do professor Francês Ernesto Huert, surdo que fundou no Rio de Janeiro o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no dia 26 de setembro de 1857. Este instituto incluía o ensino da doutrina cristã” (CNBB, 2006, p. 13).

A pastoral do surdo, nos seus passos iniciais, envolveu várias congregações religiosas, ex-alunos de escolas de surdos, padres, etc. Teve também alguns nomes não oficialmente reconhecidos por contribuírem com o surgimento da Pastoral do surdo no Brasil, sendo eles: Padre Pierre, Bonhomame, francês que foi ordenado sacerdote em 1827 e faleceu em 1861, sendo beatificado em 2003, Pierre “Em suas missões tinha especial atenção para com as pessoas surdas e começou a se preocupar com a dificuldade que eles tinham em se comunicarem e com o isolamento que viviam em relação à sociedade” (CNBB, 2006, p. 14). Durante uma missão, o Padre Pierre teve uma afonia, começou a perder a voz e, segundo relatos em sua biografia, a partir deste contexto foi intensificada a sua preocupação com os surdos e em 1854, foi aberta por Pierre Bohamme a primeira escola de educação para surdos no sul da França.

Outro exemplo de participação religiosa católica foi com o congresso das irmãs de Nossa Senhora do Calvário, é importante ressaltar que a escola da congregação foi transferida para São Paulo em 1933 e teve o apoio de Freis, bem como da ordem do Carmo, outra congregação. A escola citada oferecia catequização e aulas de formação seguindo as regras da Pastoral, que foi formando catequistas ouvintes para dar aulas a surdos, bem como, catequistas surdos dando aulas aos seus iguais (CNBB, 2006).

Sendo que a CNBB, a missão na igreja do Brasil, recebeu influências italianas, o Bispo Dom Guiseppe Gualandi e monsenhor Vicente Burnier fizeram convites a alguns padres para que acompanhassem a missão dos/com surdos. E no Brasil tiveram esses trabalhos iniciados em Londrina e Cascavel, no Paraná.

A educação religiosa para os surdos no Brasil foi se firmando no século XX, abrangendo para Belém, Distrito Federal, Goiás e Ceará. Nestes estados, as ordens salesianas e dos sagrados corações (de Jesus e Maria) deram apoio e

continuidade ao processo de educação e catequização aos surdos. Um dos destaques em meio aos estados foi no Paraná, a criação de uma escola chamada de Epheta, a mesma foi fundada por uma religiosa que se tornou surda aos sessenta anos.

Segundo o reconhecimento oficial da igreja católica no Brasil, a Pastoral do surdo se firma em 1950, sob o impulso do Padre Eugênio e do Monsenhor Burnier. Tendo por objetivo visar à promoção humana, a Pastoral do surdo busca cumpri-lo, tendo seus desafios também “por se tratar de uma cultura de língua diferente e conseqüentemente de uma estrutura pastoral diversificada, a Pastoral do surdo é muito original, mas, ela quer ser uma unidade com toda a igreja, articulando a corresponsabilidade de seus trabalhos de evangelização” (SILVA, 2012, p. 12).

Para ser fundada e funcionar, a Pastoral do surdo propicia o conhecimento e a vivência da Boa Nova de Jesus de Nazaré, através da evangelização atualizada a vivência da fé, integrada a vida através da celebração comunitária da Palavra de Deus (CNBB, 2006). Além do que objetiva-se “Criar condições para que o surdo torne-se agente de evangelização da sua própria comunidade [...]. Buscar a verdadeira inclusão dentro da igreja, ao mesmo tempo, superando preconceitos e respeitando as individualidades e diferenças de cada pessoa” (CNBB, 2006, p. 22).

Nos objetivos citados acima, entende-se que os surdos buscam na igreja conhecimento da fé em Jesus Cristo, e também, serem incluídos, respeitados e entendidos. E um dos exemplos que demonstra isto é quando os surdos querem protagonizar, evangelizando outros surdos, dialogando, ensinando e aprendendo, na igreja a vivência com a Pastoral proporciona isto.

Em sua estrutura hierárquica, a Pastoral esquematiza-se de: coordenação nacional, tesouraria, coordenação regional, coordenação arquidiocesana e coordenação paroquial, seguidos

dos seus membros a equipe de surdos e alguns fieis ouvintes que são militantes e ou simpatizantes.

Após décadas se passarem da oficialização da Pastoral do surdo, 1950, foi lançada em 2006 a campanha da fraternidade. Escolhida pela CNBB, o tema da campanha era *Fraternidade e Pessoas com Deficiência* com o objetivo de sensibilizar e conscientizar os membros da igreja católica, poderes públicos e demais cidadãos, para a realidade da exclusão, dentro e fora da igreja. O lema de reflexão, foi retirado do Evangelho de Mateus 3, 3 que dizia “Levanta-te e vem para o meio” o trecho é uma provocação a inclusão de todos, não tão somente da surdez como expõe o Hino da CF 2006:

Levanta-te,  
Chega pra cá e vem para o meio!  
Levanta-te,  
Une teu canto a nosso cantar!  
Levanta-te,  
Chega pra cá e vem para o meio!  
Levanta-te,  
Vem companheiro(a) à vida brindar!  
João Batista mandou perguntar:  
"És tu aquele que Deus enviou?"  
Contem a João o que estão a olhar:  
Os cegos vêem, escutam os surdos,  
Os coxos andam e falam os mudos  
Boas notícias a anunciar!  
Se o teu olhar mais além enxergar,  
Se o teu ouvido escutar as entranhas,  
Se a tua mão a do manco apertar,  
Dos excluídos se atendes o anseio,  
E o solitário, se o trazes pro meio,  
Um novo tempo vais inaugurar!

(Link de acesso:  
<https://www.vagalume.com.br/campanha-da-fraternidade/hino-da-cf-2006.html>)

O Hino mesmo narrando fatos sobre a vida de Jesus, é uma possibilidade de ver exemplos de inclusão e possíveis de serem feitos pelos seus seguidores Cristãos Católicos através de sua igreja.

É nítido que deve ser reconhecido o quanto que a igreja católica por também ser uma instituição social foi importante para a história do surdo, e no Brasil não foi diferente:

Com a organização nacional centralizada da Pastoral do surdo no Brasil em 2006, no contexto da campanha da fraternidade, a categoria surda tem se imposto como legítima sobre outros, o que está em plena consonância com os processos políticos e acadêmicos de classificação dos sujeitos (SILVA, 2012, p. 2).

Mas, mesmo com a igreja oportunizando que surdos sejam inclusos nas atividades, o período medieval, bem como a adoção de métodos oralistas em escolas católicas, contribuiu para dificultar o processo de inclusão e de maior efetivação desta, na própria igreja bem como, na sociedade.

## A PASTORAL DO SURDO EM ARACI: UM ESTUDO DE CASO

A cidade de Araci está localizada no interior da Bahia. Religiosamente falando, a sua Padroeira é Chamada de Nossa Senhora do Raso, tendo uma organização paroquial (igreja matriz e igrejas menores, núcleos, pastorais, movimentos e grupos) pertencente à Diocese de Serrinha.

Nesta paróquia, há a única Pastoral dos surdos da Diocese, e partindo das inquietações iniciais deste artigo, a participação do surdo na história da igreja, foi e é de muita importância conhecer uma Pastoral que reconhece a surdez como uma necessidade específica, e não como anormalidade, e busca através do conhecimento de Libras, evangelizar sem perder a identidade surda. Para tanto, foram de imensa importância as

visitas, a pesquisa de campo<sup>2</sup>, e as entrevistas realizadas à Pastoral e seus membros.

A Pastoral do Surdo na referida cidade/paróquia, surgiu em 2008 com a vinda de um seminarista na época, hoje Padre Gilmar, que a pedido dos surdos ao Pároco Padre Marcio, o então seminarista, foi ofertar um curso de Libras para os fiéis, uma vez que dentre eles existiam muitos surdos.

Inicialmente, os surdos Roque e Jair, e alguns ouvintes participaram da formação sobre a Pastoral de deram passos significativos para a oficialização desta, na referida comunidade de fé católica. Segundo a coordenadora da Pastoral, o empenho e protagonismo para a Pastoral ser efetivada foram sempre dos surdos, que contavam com o apoio do pároco. E mesmo com desafio, após a saída do Padre Marcio, os surdos e demais membros da Pastoral foram protagonizando e ocupando os lugares dentro da comunidade de fé católica em Araci.

A primeira coordenação foi composta de Roque (surdo) e Risoneide (ouvinte) e um dos critérios adotados pela Pastoral era e é: o uso de libras e ter formação prática e religiosa, para que o diálogo e a formação ocorram. É nítido que houve e há os desafios “poucos trabalhadores para a messe” (COORDENADORA, 2018), pois muitos que sabem libras saíram da cidade para trabalhar e ou estudar, o que diminui o número dos integrantes da Pastoral.

No entanto, no período de julho a outubro deste ano de 2018 a Pastoral estará fornecendo formação para novos intérpretes, e segundo a coordenação o número de inscritos tem superado as expectativas.

---

<sup>2</sup> As visitas à Paróquia nas missas e encontros da Pastoral ocorrem em novembro de 2017 e Junho de 2018.

Atualmente a coordenação é composta por um surdo e uma ouvinte, e as interpretações são sempre feitas pelos ouvintes, e em alguns casos quando os surdos proclamam a leitura (momento de ler a Bíblia ou lecionário) é que a tradução é feita de Libras para o Português, uma vez que a língua oficial utilizada pela comunidade surda é a língua de sinais, que segundo Quadros:

Línguas de sinais — São línguas que são utilizadas pelas comunidades surdas. As línguas de sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela Linguística. As línguas de sinais são visuais-espaciais, captando as experiências visuais das pessoas surdas (QUADROS, 2004, p. 8).

Durante a festa da Padroeira, que ocorre em dezembro, há uma noite dedicada a surdez, na qual o Padre fundador da Pastoral vai celebrar na Paróquia. Todas as atividades da noite são organizadas pela Pastoral do Surdo, estes que também se organizam e cobram para que não falem intérpretes e eles possam participar da missa e do momento festivo do novenário.

Além dos desafios citados acima, houve outros: “o não entender dos fieis o porquê daquelas pessoas com as mãos mexendo lá na frente, a interpretação da missa para os surdos, já que eles não tinham o costume de permanecer na igreja e prestar atenção aos detalhes da missa” (COORDENADORA, 2018). E segundo ela, para ser superado foi um processo que se estende até outro.

Nos relatos da história da Pastoral na Paróquia de Araci, foi citado que houve padres que não deram a devida atenção a Pastoral, e um dos motivos citados é por ser a outra língua, nem todos sabem. Mas, apesar disso, a coordenadora aponta como positivo o apoio dos padres, e um dos que compõe a paróquia atualmente, ao ser questionado sobre a proposta de inclusão, diz “a pastoral não inclui a todos, pois temos surdos nas

comunidades rurais e como os agentes da pastoral são poucos, limita o trabalho” (PADRE 1, 2018).

Sobre a metodologia de trabalho: os encontros ocorrem aos sábados, paralelo o estudo dos sinais em Libras, a coordenação e os intérpretes estudam sinais religiosos, fazendo também orações em libras. Sentam sempre em círculos ou semicírculos, utilizam de livros e sinais religiosos e livros propriamente de libras, a cada sábado há uma “temática religiosa” onde são ensinados os conceitos e sinais destes. Utilizam também do Datashow, e na formação há participação central dos surdos, bem como da coordenadora ouvinte.

Outras situações são nas missas, os surdos sentam na banca da frente, pois podem melhor visualizar o que o padre faz, bem como, da intérprete, assim a missa é interpretada passo a passo pela equipe de intérpretes frequentadores da pastoral. Sendo assim, ao menos duas missas devem ser interpretadas, a fim de que os surdos possam estar participando integralmente da celebração.

Segundo a coordenadora há em torno de seis a oito surdos que frequentam os encontros da Pastoral assiduamente, e mesmo tendo muitos surdos, a distância e a locomoção dificultam a participação. Para a pastoral inclusão “ofertar o direito de todos, os ouvintes e surdos também, de ouvir a palavra de Deus” (COORDENADORA, 2018). E um dos exemplos de inclusão é notório quando os surdos passam a ocupar seu lugar de protagonismo dentro da igreja, demonstrando que ele é capaz, como cita o padre ao ser questionado sobre atividades de inclusão aos surdos: “Agora estamos realizando a formação com novos coroinhas e tem um (surdo), Danilo, e no serviço dos Amantes do Templo tem dois” (PADRE 1, 2018).

Nas visitas foi percebida a importância da Pastoral do surdo e como ela adentrou de forma histórica nas igrejas e, por conseguinte, possibilitou que a surdez fosse também ressignificada de visões equivocadas pela própria igreja.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pastoral do surdo ao longo destes dez anos fomentou a evangelização na perspectiva religiosa, mas também o conhecimento de Libras, onde surdos e ouvintes puderam entrelaçar-se, dialogando, rompendo barreiras e mostrando que é possível romper com o preconceito e discriminação, demonstrando potencialidades.

O trabalho é voluntário, mas torna-se notório o empenho para que os surdos apesar da minoria dentro da igreja, não sejam menosprezados. A CNBB desde a Campanha da Fraternidade de 2006 possibilitou que a igreja refletisse sua própria prática e seu discurso e optasse pela inclusão dos ditos “deficientes”.

Lamentável é informar que um trabalho tão importante esteja apenas presente numa única paróquia. Em Araci, os surdos demonstraram alegria em receber pesquisadores, foram solícitos a pesquisa, e sinalizavam a necessidade de outras cidades e paróquias assumirem a missão da Pastoral do Surdo.

Por fim, em meio a muitos retardos históricos referentes à surdez, a Pastoral do Surdo demonstra o quão é importante e possível o diálogo entre surdos e ouvintes, uma vez que desde 2002 na lei 10.236 a libras é reconhecida como Língua oficial no Brasil.

A igreja Católica foi uma formadora na educação dos surdos, de forma simples, voluntária, a Pastoral do surdo ensina e evangeliza, protagonizando os surdos, assumindo papéis de suma importância pela capacidade que há nestes em fazer.

Vale salientar, que a igreja precisa fazer muito mais pelos surdos, investir em formação de Libras para que os surdos tenham mais acesso aos Padres, Freiras e Bispos, também em material catequético e evangelizador para que estes reconheçam sua própria língua e continuem sendo ainda mais protagonistas, evangelizadores e reconhecedores de si, da sua língua e cultura.

Na estrutura eclesial, São Francisco de Sales é o Padroeiro dos Surdos, ou seja, aquele a quem os surdos geralmente rezam com mais fervor e fé e fazem seus pedidos e agradecimentos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazi Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 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 12 de agosto de 2015.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 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 12 de agosto de 2015.

CARMOZINE, Michelle M.; NORONHA Santa C. C. *Surdez e libras: Conhecimento em suas mãos*. São Paulo: HUB Editorial, 2012.

CARVALHO, Naiana Santos. *Surdez e bilinguismo: perspectivas, possibilidades e práticas na educação para surdos*. Salvador: UNEB, 2010.

CNBB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Pastoral dos Surdos rompe desafios e abraça os sinais do Reino na igreja do Brasil*.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PERLIN, G. T. T. et. al. *História dos surdos*. Florianópolis: UDESC/CEAD, 1998.

QUADROS, R. M. de. KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Dileusa Clara da. *A importância da formação do profissional do intérprete de libras de acordo com a legislação vigente*. Brasília: UCB, 2012.

SILVA, Cezar Augusto de Assis. *Igreja católica e surdez: território, associação e representação política*. Rio de Janeiro, 2012.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

## ENTREVISTAS

PADRE 1, dia 09 de junho de 2018.

COORDENADORA OUVINTE, dia 20 de junho de 2018.



# ENSINO SUPERIOR E MERCADO DE TRABALHO: DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA NO BRASIL

Thiago Rafael Corrêa de Almeida<sup>1</sup>

Rafael Lara Mazoni Andrade<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

No bojo das discussões sobre educação, em toda América Latina, há forte ênfase no debate acadêmico e político sobre a desigualdade educacional. Sobretudo em um país historicamente marcado por grandes desigualdades relacionadas à raça e gênero, como o caso brasileiro, faz-se muito relevante explorar os impactos que as desigualdades relacionadas ao sistema educacional têm sobre as condições de vida dessas pessoas.

A partir deste pano de fundo, este trabalho busca medir as desigualdades no acesso de alunos ao sistema educacional (sobretudo no ensino superior) e a diferenciação também no mercado de trabalho. Assim, deseja-se quantificar tais desigualdades, com base em dados do INEP, PNAD, CAGED e Demografia das Empresas, enquadrando a análise desses dados dentro do contexto teórico das discussões sobre conceitos de capital humano, meritocracia, desigualdade de acesso, estratificação social, prêmio educacional e eficácia escolar.

Partindo da hipótese da desigualdade no acesso ao sistema educacional, a principal justificativa para um trabalho como esse é o potencial de informar decisões a serem tomadas que possam

---

<sup>1</sup> Mestre em Administração Pública. Analista na Fundação João Pinheiro (MG). E-mail: thiago.almeida@fjp.mg.gov.br.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8023477U2>

<sup>2</sup> Mestre em Administração Pública. Analista no Observatório de Segurança Pública Cidadã (MG). E-mail; rafael.mazoni@seguranca.mg.gov.br.  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4805406Y1>

interferir positivamente como maneiras de mitigar as desigualdades existentes.

Para tanto, acredita-se que seja importante combinar comprometimento político, conhecimento das desigualdades e monitoramento de ações. Dessa forma, este trabalho se propõe a elucidar uma discussão sobre o segundo dos fatores: o conhecimento sobre as desigualdades — ainda que possa tocar, de maneira *en passant*, no monitoramento de algumas ações relacionadas à mitigação da desigualdade.

## DESIGUALDADE MULTIDIMENSIONAL E A QUESTÃO DE GÊNERO E RAÇA NO BRASIL

Esta seção tem o objetivo de apresentar padrões de desigualdade de gênero e de raça no Brasil, sobretudo no que tange ao ensino superior no país e em relação ao mercado de trabalho. Porém, nada impede que outras questões de desigualdade sejam abordadas (como as disparidades regionais, as diferenças salariais entre as profissões, etc). Tudo isso vai ilustrar o quão desigual é o Brasil e o tamanho do desafio a ser enfrentado para mitigar essas discrepâncias.

Para iniciar a discussão é interessante perceber primeiramente o problema da localização das universidades. Essa questão é até natural tendo em vista que municípios menores e menos povoados tendem a possuir serviços menos especializados. Como as instituições de ensino superior são órgãos que produzem a especialização e a diferenciação traduzida nas diversas formações acadêmicas é natural que elas se localizem em torno dos grandes centros e conglomerados urbanos e no litoral brasileiro onde existirá demanda suficiente para os cursos oferecidos. O resultado disso é o surgimento de disparidades que colocam a população rural em relação à urbana em condições de desvantagem no acesso ao ensino superior. O fato de o país ter dimensão continental também é uma das

explicações, por exemplo, para a extinção das escolas rurais ao longo do tempo.

É importante constatar que, apesar dessa dinâmica locacional que desfavorece a população rural, houve aumento significativo de instituições de ensino superior no Brasil nos últimos anos e, principalmente, nas últimas décadas, mitigando um pouco a questão da falta de cobertura (o fato de não existir vaga suficiente para todos). Proporcionalmente, a criação de cursos foi ampliada, sobretudo, nas áreas de ciências sociais, negócios e direitos. O crescimento da participação desses cursos ficará mais claro adiante, porém um dos motivos óbvios para esse crescimento é a proliferação dos cursos de Direito e o “status” conferido a essa formação no país, o que é constatado nos salários absurdos pagos pelo judiciário brasileiro — traços do *bacharelismo* comentado por Freyre (1993) e Holanda (2005). Aqui observamos outro reflexo da diferenciação no país: a valorização e/ou desvalorização de certas profissões no país.

Outra parte da discussão reside na ampliação proporcional das universidades privadas em um cenário que torna a educação, em alguma medida, um “balcão” de negócios. Infelizmente, a ampliação das instituições privadas, apesar de “melhorar” a questão da cobertura, contribui para perpetuar uma lógica competitiva e concorrencial entre as instituições, entre os professores e entre os alunos que é também transportada para as universidades públicas.

Vale lembrar que quanto mais humilde o aluno maior o custo de oportunidade para o investimento em educação, o que causa a necessidade de reflexão de que a cobertura pode até ter um viés “igualitário”, mas o acesso pode continuar não o sendo. O Programa Universidade para Todos (ProUni), ao oferecer bolsas para custear totalmente ou parcialmente as mensalidades em faculdades particulares, até ajuda a minimizar o custo de oportunidade, mas o problema da lógica de “financeirização” do ensino permanece. O sistema educacional ainda está mais

preocupado em classificar e selecionar do que incluir, integrar e promover uma lógica cooperativa. O modelo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ao estabelecer um *ranking* entre as instituições (com metas discutíveis) e criar uma “indústria” de produção de artigos, pressionando alunos e professores, demonstra exatamente esse viés competitivo e não cooperativo no sistema de ensino superior.

Essa discussão do ensino superior no Brasil se relaciona claramente com a sociologia do conflito weberiano. Weber vai argumentar que existem três tipos de recursos que são desigualmente distribuídos na sociedade e são focos de conflitos: a riqueza (conflito material), o poder (relacionado tanto a dimensão econômica quanto política) e o *status* (vinculado ao prestígio e a posição que a sociedade te atribui) (WEBER, 1982). Essas três dimensões se articulam entre si e podem sofrer interferências umas das outras, costumam estar relacionadas, mas podem não se modificarem no mesmo patamar e ao mesmo tempo. Um aspecto interessante é que a riqueza e o poder podem ser conquistados (depende em tese da capacidade do próprio indivíduo), mas o *status* é atribuído pelos outros (não se conquista da mesma maneira).

Ao perceber essa questão do “*status*”, Collins (1971) faz um diagnóstico interessante ao compreender a educação como um elemento fundamental para aquisição desse “prestígio” social. A lógica do ensino superior no Brasil revela exatamente essa “cultura de *status*” e o modelo competitivo construído. As universidades acabam sendo menos importante por sua dinâmica tecnicista e mais pelo sentimento de pertencimento. A educação fornece a “credencial” de *status* (a “carteirinha” do “clube” a que tem direito, onde o indivíduo será posicionado e as oportunidades que ele terá acesso). O problema ainda mais grave é que o “clube” tende a selecionar aquele que naturalmente se identifica com ele reproduzindo desigualdades, pois aquele que é

“diferente” é excluído daquele nicho. Isto é justamente o isomorfismo normativo descrito por DiMaggio e Powell (2005).

O isomorfismo normativo deriva dos mecanismos de profissionalização que proporcionam as condições e os métodos de trabalho e estabelecem um embasamento cognitivo e de legitimação para a autonomia das profissões. Duas características da profissionalização contribuem para o isomorfismo normativo. A primeira é o apoio da educação formal e a legitimação de uma base de conhecimento comum produzida por especialistas (o papel das associações de profissionais, sindicatos, universidades e instituições de treinamento em direção à homogeneidade). A segunda característica é a constituição de redes profissionais que perpassam as organizações e permitem a difusão rápida de novos modelos. Um bom exemplo do isomorfismo normativo e da influência das duas características da profissionalização ocorre nos casos de seleção de pessoal. Na medida em que os gerentes e os funcionários principais são escolhidos nas mesmas universidades e selecionados a partir de um critério comum com base em certos atributos considerados fundamentais, eles tenderão a enxergar os problemas através de um viés analítico uniforme e a adotar os procedimentos sancionados e legitimados pelo treinamento recebido, o que resulta em uma tomada de decisão de maneira similar quase sintomática. Daí entende-se como a profissionalização pode resultar no isomorfismo institucional normativo (DiMAGGIO; POWELL, 2005).

Essa “espiral” (ou inflação) de “credenciais” ocorre não apenas em relação às universidades, mas também em relação às formações acadêmicas e as profissões, existindo ocupações muito mais valorizadas (como as carreiras do judiciário, as militares, do auto escalão da polícia, os auditores fiscais e da receita, os médicos e, em alguma medida, as engenharias — a casta de privilegiados ou o “estatuto da gafeira”) e carreiras muito desfavorecidas como (operadores de telemarketing, pessoal do serviço de limpeza, porteiros, coletores de lixo,

operadores de caixa, recepcionistas, ajudantes de obra, cozinheiros, motoboy, entre outras). A grande questão é que o Brasil combina duas características perversas: desigualdade muito alta e mobilidade muito baixa, traduzida em uma sociedade estamental que cria uma barreira “estrutural” à movimentação social. De fato, a mobilidade circulante é baixa e ao mesmo tempo curta refletindo em uma ascensão que pode ser considerada ilusória conforme a interpretação de DaMatta (1997) para o Brasil.

Assim, os conflitos em torno das “credenciais” educacionais são em grande medida confrontos entre grupos dominantes tentando monopolizar posições de privilégios e grupos tentando ter acesso a eles. Assegurar o monopólio do acesso aos meios de “status” (profissões, formações e universidades consideradas as “melhores”) é uma maneira de reproduzi-lo e de perpetuar a desigualdade. Portanto, a educação pode ser um instrumento tanto de equalização quanto de diferenciação, porém infelizmente no Brasil ela é replicadora de desigualdades como veremos para os dados do ensino superior. Apesar de salários relativamente baixos os profissionais da educação (professores do ensino fundamental e médio) tendem a permanecer um tempo que pode ser considerado até razoável para as condições de trabalho precárias e diante da desvalorização ultrajante de uma sociedade que não aprendeu a reconhecer o valor dos seus mestres.

É notável ainda destacar que, como a maior parte das profissões não são dotadas de regalias como ocorre com as carreiras privilegiadas, a rotatividade do emprego no Brasil é altíssima e a grande maioria recebe salários baixos. Daí infere-se que flexibilizar as relações trabalhistas em um cenário como esse pode ser bastante problemático. Para ilustrar esse argumento basta observar os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) em 2016: 53% dos profissionais estava há menos de 3 anos empregados na empresa e 79% recebia menos de R\$ 3.000,00 na organização em

que trabalhava. Evidentemente que a maior parte dessas ocupações está preenchida pela população desfavorecida: mulheres e, principalmente, negros.

Vale dizer que em um país como o Brasil, em que as profissões são valorizadas de maneira bastante diferenciada, a proliferação e o aspecto divisional em vários cursos/áreas pode ser bastante danosa e criar mecanismos de rivalidade entre eles ao invés de cooperação (de novo, aumentando a competição no sistema de ensino). Embora o processo de especialização e divisão de trabalho seja algo “desejável” para a sociedade moderna do ponto de vista da eficiência produtiva, ele prejudica a construção de um sistema de ensino mais agregador e mais interdisciplinar em que as áreas de ensino são ressaltadas por suas interfaces e não pelas peculiaridades atinentes a cada curso. Talvez seja importante salientar que o surgimento de cursos como administração de redes e sistemas de informação venha justamente no intuito de promover a integração e ressaltar a importância de aspectos “relacionais” que possam novamente alertar para um processo de aprendizagem e de ensino sistêmico e sinérgico.

Em relação à questão de gênero é interessante entender que, embora as mulheres sejam a maioria no ensino superior (principalmente porque os homens acabam entrando mais cedo no mercado de trabalho), elas ainda recebem significativamente menos do que os homens. Ou seja, elas estudam “mais”, porém a taxa de retorno do investimento em termos de melhores salários não se traduz no caso feminino, o que em certa medida questiona a Teoria do Capital Humano. De fato, a cadeia causal sobre a qual se sustenta a Teoria em que Theodore Schultz é o principal expoente e que Gary Becker operacionalizou em termos práticos é que o investimento em educação gera maior produtividade que, por sua vez, propicia melhor remuneração (GOLDTORPE, 2003). Aceitar essa argumentação implica em acreditar que a educação aumenta a produtividade do trabalho e que a qualificação do trabalhador é o determinante básico da atividade laboral. Ora,

em relação à questão do gênero, as mulheres podem ter qualificação e produtividade similar que ainda assim recebem menos do que os homens.

A questão do gênero também desafia a Teoria da Modernização e o funcionalismo parsoniano tendo em vista que a hipótese meritocrática não se observa na prática — a adscrição não foi substituída pelo desempenho como critério de alocação e ocupação profissional. De fato, a força da sociedade tradicional, ancorada no “núcleo” familiar, paternalista e patriarcal parece determinar a posição social ocupada pela mulher guardando relação íntima com uma imagem da origem social feminina de submissão e de dependência dentro do sistema familiar reflexo de uma sociedade ainda machista. Isto é parte da explicação.

Outros motivos têm a ver com as próprias características do “posto” de trabalho (grau de especialização, poder envolvido, carga horária, esforço físico) conforme o “*status*” conferido a essa posição na linha dos argumentos apresentados por Thurow e também conforme as Teorias da Segmentação do mercado de trabalho (nichos de mercado de atividade laboral). Por isso, é que se afirma que o mercado de trabalho feminino é altamente segmentado e concentrado em certas áreas de profissionalização: serviços, saúde e bem estar, humanidades e artes e educação. E muitas dessas profissões são desvalorizadas em termos de recompensas salariais, onde se condensa a formação acadêmica feminina: estética e cosmética, pedagogia, serviço social, nutrição, enfermagem, psicologia, recursos humanos, licenciaturas, jornalismo, etc.

Ademais, existe ainda o preconceito associado à “barreira” imposta às mulheres no que se refere à ocupação de cargos no alto escalão das empresas (onde o salário é significativamente mais alto) e outras questões que podem inibir a presença feminina em certas posições de destaque por conta do assédio sofrido. É interessante também relacionar gênero e raça com as formações de ensino superior no Brasil colocando a porcentagem

de alunas mulheres no curso no eixo vertical e no eixo horizontal o percentual de alunos conforme a cor (negro, pardo, amarelo, indígena e branco).

Se no caso das mulheres a desigualdade se manifesta, sobretudo, no mercado de trabalho, no caso dos negros existe uma dualidade na diferenciação social presente tanto na dinâmica laboral quanto em relação ao acesso ao ensino superior, reflexo do passado escravagista e da lógica latifundiária que condenou a população negra a condições subalternas em termos sociais, econômicos e políticos; revelando uma dívida da sociedade brasileira para com essa parcela da população. Apesar das políticas afirmativas e da questão das cotas raciais, os negros continuam representando parcela ínfima das entradas nos cursos superiores independentemente do curso. De fato, o percentual de negros nos cursos superiores (excluída nessa análise os alunos pardos) não chega a 20% qualquer que seja a formação acadêmica. Nessa perspectiva, no curso de medicina (cuja “credencial” é altamente valorizada), por exemplo, o percentual de negros não chega a 5%.

Percebe-se também que considerando concomitantemente negros e pardos nas instituições de ensino superior que eles ocupam a maior parte das “cadeiras” em que as “credenciais” (formação acadêmica) são desprestigiadas pela sociedade. E vale lembrar que negros e pardos juntos representam cerca de 54% da população brasileira.

Voltando à discussão sobre gênero, é interessante perceber também a desigualdade salarial por gênero dentro das disparidades regionais do país. Conforme os dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) os homens ganham mais do que as mulheres em todos os estados da federação. Apenas no Acre essa diferença não é tão gritante na análise das contratações formais. Ademais, o salário pago em Minas Gerais é inferior ao da média brasileira e de outras regiões mais “dinâmicas” como São Paulo e Rio de Janeiro. Em parte isso

se relaciona com uma renda *per capita* média menor do estado, que possui uma proporção de restrição ao acesso à educação também maior do que a média brasileira. Isto afeta a “entrada” da criança na escola e gera reflexos na “saída” do sistema educacional (a possibilidade de acesso ao ensino superior) e no mercado de trabalho (a ocupação de vagas precarizadas).

Interessante também visualizar a diferença salarial de admissão por grau de instrução entre homens e mulheres para as contratações formais no Brasil no primeiro semestre de 2017 e como esse diferencial tende a crescer à medida que o nível educacional também aumenta, apesar da leve inflexão nessa diferença observada na passagem do ensino fundamental completo para o ensino médio (incompleto ou completo). Mais estarrecedor ainda é observar o tanto que essa diferença aumenta quando se conclui o ensino superior: os homens ganharam 47% a mais do que as mulheres no primeiro semestre de 2017 conforme dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) do Ministério do Trabalho e Emprego.

Também se observa essa diferença salarial entre homens e mulheres em quase todas as atividades econômicas. “Dissecando” os dados da pesquisa sobre a Demografia das Empresas do IBGE em 2015 para as atividades do setor agropecuário e da indústria constata-se que a diferenciação na recompensa financeira é mais gritante nos seguintes setores: extração de petróleo e gás, fabricação de equipamentos eletrônicos, fabricação de cigarros, fabricação de veículos, de aparelhos, na produção de papel e celulose e na indústria têxtil.

Interessante observar que na construção de edifícios surpreendentemente os dados revelaram ganhos mais acentuados para as mulheres. Uma possível explicação (hipótese a ser confirmada) é que o percentual menor feminino nesta atividade (9%) assume posições mais estratégicas com a formação de engenharia civil; e que a maior parte dos homens está associada a atividades que envolvem esforço físico, como

pedreiros e ajudantes de obra, o que faz com que a média salarial masculina seja puxada para baixo.

No caso dos serviços as maiores diferenças salariais entre homens e mulheres ocorreram nas seguintes atividades: auxiliar aos serviços financeiros e seguros, serviços de informação, no transporte aéreo (talvez refletindo o diferencial entre pilotos homens e aeromoças mulheres), na gestão empresarial e em outras atividades profissionais e científicas. Importante também destacar o diferencial na área de saúde, educação e assistência social onde a proporção de mulheres é muito maior. Uma possível explicação para a área de saúde é a maior proporção de mulheres na área de enfermagem (onde os salários são mais baixos) e uma distribuição mais equilibrada na formação em medicina (onde o retorno financeiro é significativamente mais alto).

Não apenas analisando os dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) e da pesquisa Demografia das Empresas percebe-se as discrepâncias na questão de gênero e raça, também analisando as informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) a diferença salarial entre homens brancos para as mulheres ou para os negros em Minas Gerais e no Brasil é absurda, tanto na análise do trabalho principal quanto observando o salário efetivamente recebido da totalidade das ocupações. Também não resta dúvida em afirmar que a conclusão do ensino superior no país e em Minas Gerais representa um marcador de “*status*”, de prestígio e de possibilidade de ascensão social dado o significativo retorno em termos financeiros: no estado o preço médio do rendimento recebido em todos os trabalhos no ano de 2016 para quem possuía ensino superior completo era de R\$ 4.214,00, um valor bem superior para quem não completou essa formação (R\$ 1.862,00).

Mulheres e negros também levam desvantagem quando o assunto é a taxa de desemprego. Os jovens também são significativamente afetados nesse quesito (sobretudo se for negro). No caso da população negra pode-se dizer que a dificuldade em acessar o ensino superior torna essa parcela da população mais vulnerável na dinâmica do mercado de trabalho uma vez que acaba ocupando vagas de emprego com menor prestígio, maior precariedade e, principalmente, com maior rotatividade (o tempo médio permanecido no cargo é baixo). Além disso, os negros ocupam a maior parcela das ocupações do setor informal. Em virtude dessa alta rotatividade, a população negra/parda costuma ser ainda mais afetada no que se refere à desocupação nos contextos de crise econômica (como os observados em 2015 e 2016).

Finalmente, outro fator que merece destaque na discussão por gênero é o que podemos chamar de “dupla jornada” das mulheres. Quando o assunto é a taxa de realização de outras formas de trabalho (cuidados de pessoas, afazeres domésticos e trabalho voluntário) a proporção de mulheres envolvidas é sempre maior do que os homens em Minas Gerais no ano de 2016. Quando a questão envolve o cuidado com outras pessoas (como as crianças, por exemplo) a taxa de realização das mulheres é maior do que a observada para os homens em todas as dimensões no estado. Por exemplo, no auxílio nas atividades educacionais 67,2% das mulheres realizaram essa tarefa enquanto a proporção de homens foi de apenas 53,0%.

No que se refere aos afazeres domésticos, o percentual de mulheres que exercem essa atividade é maior do que os homens em todas as categorias com exceção da realização de pequenos reparos ou manutenção no domicílio, em eletrodomésticos e nos automóveis. Portanto, não resta dúvida de que além de receberem menores rendimentos, a atividade feminina é caracterizada por uma dupla jornada de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo aprofundou nas discussões das desigualdades em âmbito nacional entendendo o processo de diferenciação social brasileiro como algo que é multidimensional e que se manifesta em diversos “*loci*” da sociedade brasileira. Neste trabalho o padrão de desigualdade foi discutido, principalmente, no sistema educacional brasileiro (sobretudo o ensino superior) e no mercado de trabalho. Em suma, a manifestação das desigualdades de gênero e de raça nessas duas dimensões demonstram que esse é um problema estrutural e que remonta as origens de formação do país e sua evolução histórica recorrente, permanecendo incrustada (para não dizer institucionalizada) no *modus operandi* da vida social do brasileiro. Essa institucionalização está ligada a força onipresente do latifúndio ainda nos dias atuais em duas dimensões: de um lado o sistema escravocrata que gerou um círculo vicioso e perverso e condenou a população negra; e de outro o funcionamento do “Pater famílias” e das relações patriarcais que criou uma sociedade machista, preconceituosa e não solidária onde o espírito de “clã” e de agregação primária reverbera sobre as relações de gênero tal como observado, de maneiras diferentes, em Oliveira Vianna e Gilberto Freyre no processo de consolidação da matriz histórico-cultural brasileira (FREYRE, 1993; BOTELHO; SCHWARCZ, 2009).

Neste trabalho, algumas estatísticas apresentadas confirmam como o nível educacional médio da população é baixo (daí deriva o “prêmio” com a aquisição de “credenciais”), embora essa obtenção seja bastante problemática para a parcela mais humilde — sobretudo a população negra; a distribuição muito desigual do nível de escolaridade da população; a alta correlação entre o nível educacional das crianças e dos seus pais (embora isto não tenha sido demonstrado de fato no artigo, a rotatividade alta dos empregos revela o caráter replicador da desigualdade e sua interface com o mercado de trabalho); e graves disparidades

regionais nos níveis de educação que, em alguma medida, se relacionam com o diferencial salarial pago entre as regiões (até por que algumas localidades são naturalmente mais dinâmicas do que as outras pelo “poder” de aglomeração). Porém, o artigo demonstra fundamentalmente como as mulheres e a população negra estão em situação de desvantagem no mercado de trabalho (baixos salários) e a dificuldade de ascensão a níveis de escolaridade mais alta por parte dos negros.

Neste sentido, o artigo entende que a educação no Brasil, apesar dos avanços nos últimos anos, ainda replica o padrão de desigualdade da sociedade brasileira (e o ensino superior é um exemplo clássico disso). É preciso superar a ideia meritocrática de um sistema educacional competitivo utilizado apenas para classificar e selecionar indivíduos capacitados, traduzido tanto pela Teoria do Capital Humano (com Theodore Schultz e Gary Becker) quanto pela Teoria da Modernização (o funcionalismo de Talcott Parsons). Assim, equidade como igualdade apenas de acesso à educação é algo ilusório. Também é ingênua a ideia de que resolvendo apenas os problemas das oportunidades educativas com práticas compensatórias, tal como preconiza o Relatório Coleman, que a questão seja sanada. Embora isso seja importante, é necessário pensar em um sistema educacional de forma mais desafiadora e que considere a diversidade de pensamentos e de itinerários, que possibilite uma transformação social mais inclusiva. É preciso pensar nos aspectos técnicos sem esquecer os condicionantes políticos (escola “sem partido” é uma piada de mau gosto) entendendo que o pressuposto não deve ser “carimbar” a ideia de “déficit” educacional em relação aos mais desfavorecidos. O mais importante deveria ser resgatar o aspecto de socialização e de cooperação que a dinâmica educacional proporciona.

Em uma reportagem recente publicada por Luce (2018), no Valor Econômico, intitulada *O discreto terror que assombra a burguesia dos EUA* e que, em alguma medida, vale para o contexto brasileiro pela “premiação” na aquisição de

“credenciais”, o autor destaca três problemas associados à acumulação desenfreada de capital. O primeiro é que as elites investem seu excedente para perpetuar sua vantagem. Com isso, as crianças mais pobres e desamparadas possuem poucas possibilidades, uma vez que seus pais não conseguem, nem de longe, equiparar o “capital social” dos mais afortunados (ou seja, a discrepância entre a realidade e a autoimagem da meritocracia é enorme). O segundo problema é que a riqueza expandida gera escassez diferenciada: o consumo normal (bens materiais) é desprezado e valorizam-se bens raros (como morar em um bairro que não precise de carro). Essa “armadilha” criada pela própria elite americana também vale para as vantagens “culturais”: os detentores do capital econômico e financeiro dos EUA enfatizam as vantagens da formação técnica ou STEM (sigla em inglês para ciências, tecnologia, engenharia e matemática), porém esquecem que a obtenção do “capital social” implica em saber o que, quando, onde e como dizer (habilidade relacional, política, de status e de poder — na linguagem dos economistas um “bem posicional”).

O terceiro problema tem mais a ver com a elaboração do artigo e tem o objetivo reflexivo da corrida armamentista educacional. Em relação a essa questão, o autor ressalta que as vagas de emprego disponíveis não estão à altura das qualificações dos indivíduos e as crianças precisam estudar mais e por mais tempo do que seus pais para encontrar empregos que em sua maioria não compensam o esforço (aspirar ascensão social nesse cenário é assustador). Daí a conclusão pessimista, mas ao mesmo tempo reveladora do autor, para se pensar na discussão entre o papel da educação e o seu potencial libertador ou de aprisionamento. Tudo indica que o viés competitivo e concorrencial no sistema educacional ao invés da liberdade tem produzido uma sociedade aprisionada em suas próprias ambições:

Os filhos dos mais ricos não precisam de créditos estudantis e vivem do capital dos pais. Os demais têm dificuldade

para justificar as despesas. É como se fossem levados à terra prometida, mas após o pôr do sol. A relação entre esforço e resultado vem piorando. Quanto mais pessoas estudam, menor o retorno da formação educacional. Você sempre precisa de mais credenciais, que a maioria não tem como arcar. Em vez de capital, os perdedores acumulam frustrações (LUCE, 2018, p. 1).

## REFERÊNCIAS

- BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.). *Um Enigma Chamado Brasil: 29 intérpretes e um país*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
- COLLINS, R. *Functional and conflict theories of educational stratification*. American Sociological Review. v. 36, 1971.
- DAMATTA, R.. *Carnavais malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Editora Rocco, 1997.
- DIMAGGIO, P. J.; POWELL; W. W. *A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais*. Revista de Administração de Empresas, v. 45, n. 2, p. 74-89, 2005.
- FREYRE, G. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48 ed. São Paulo: Global Editora, 2003.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. 26 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- IBGE. Demografia das Empresas, 2015. In: ALMEIDA, R.; ZANLORENSSI, G. *A diferença entre os salários de homens e mulheres em 13 setores*. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/grafico/2017/11/01/A-diferen%C3%A7a-entre-os-sal%C3%A1rios-de-homens-e-mulheres-em-13-setores>>. Acesso em 11 de fevereiro de 2018.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)*. Mineiros gastam 52,8 horas semanais com trabalho fora e dentro de casa. IBGE MG Informa nº 076/2017 (2017a).

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)*. Rendimentos de todas as fontes 2016 – Minas Gerais. IBGE MG Informa nº 075/2017 (2017b).

IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais 2016*. IBGE divulga a Síntese de Indicadores Sociais 2016. IBGE MG Informa nº 078/2017 (2017c).

LUCE, E. *O discreto terror que assombra a burguesia dos EUA*. Valor Econômico, edição de 08 de fevereiro de 2018.

WEBER, M. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1982.



# **EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: MAPEAMENTO DOS TRABALHOS FINAIS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TFCC) DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED) DOS PARTICIPANTES DO GRUPO DE ESTUDOS (GEEDICE). (2016 À 2018)**

Juliana Costa<sup>1</sup>  
Elciana Andrade<sup>2</sup>  
Inglis Gomes<sup>3</sup>  
Juliana Salvadori<sup>4</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Iniciaremos a discussão a respeito da Educação Especial na perspectiva da inclusão, partindo da definição dos dois termos, haja vista que por vezes os mesmos são utilizados como sinônimos. Para tanto, consideramos autores que dialogam com os princípios e fundamentos do paradigma inclusivo, os quais aplicados ao movimento de inclusão educacional, tem como pressuposto básico o reconhecimento das diferenças na escola, enquanto espaço por excelência de aprendizagem, com benefícios para todos os alunos.

O fenômeno da inclusão educacional de pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva relaciona-se diretamente com o contexto sociopolítico do Brasil iniciado nos anos de 1980.

- 
- <sup>1</sup> Licenciatura em língua inglesa, mestranda em Educação e Diversidade, UNEB-CAMPUS IV, [projulianabarbosa@gmail.com](mailto:projulianabarbosa@gmail.com).
  - <sup>2</sup> Terapeuta ocupacional, mestranda em Educação e Diversidade, UNEB-CAMPUS IV, [elciana@gmail.com](mailto:elciana@gmail.com).
  - <sup>3</sup> Fisioterapeuta, mestranda em Educação e Diversidade, UNEB-CAMPUS IV, [inglisaraujo@hotmail.com](mailto:inglisaraujo@hotmail.com).
  - <sup>4</sup> Doutorado na área de Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (MG). Professora Assistente do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas (UNEB). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Departamento de Ciências Humanas, Campus IV - Jacobina. [ju.salvadori@gmail.com](mailto:ju.salvadori@gmail.com).

Marcado pela reestruturação das políticas públicas sobre a defesa dos direitos humanos, a constituição federal de 1988 se configura como instrumento de garantia da democracia e os direitos do cidadão, elegendo como fundamentos da república a cidadania e a dignidade da pessoa humana (CARVALHO, 2012).

Neste contexto de direitos, destacamos a educação e a origem da política educacional de inclusão por meio da “Declaração Mundial de Educação para Todos”, a qual propõe um modelo de educação voltada para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (BRASIL, 2006).

A escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003, p. 119).

Dos marcos políticos e pedagógicos na educação brasileira, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, ganha destaque por alinhar os fundamentos da Educação Inclusiva à Educação Especial, deixando esta última de ser substitutiva do ensino comum e passando a ser redefinida como modalidade suplementar à formação dos alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

A educação especial por outro lado, de acordo com Mattos (2017) voltada para a escolarização de pessoas com deficiência, à parte do sistema educacional regular, com princípios e métodos específicos. Desde o princípio, a educação especial esteve a cargo de instituições especializadas, mantidas pelo poder público e/ ou por instituições assistencialistas, na tradição

do atendimento filantrópico voltado para as populações pobres, desvalidas e em situação de risco social.

Os marcos legais da educação especial representam mais um avanço na política de inclusão ao estabelecerem a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos com deficiência em escolas comuns, tencionando a instituição escolar e suas práticas a organizar-se de maneira a assegurar uma educação de qualidade para todos. Neste sentido os programas de pesquisa e extensão têm ganhando notoriedade por seu caráter investigativo e formativo. Destacamos aqui o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade-MPED, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Ciências Humanas — DCH — campus IV, especialmente as pesquisas desenvolvidas pelos participantes do GEEDICE, vinculados a este programa de pós-graduação.

Criado em 2015, o GEEDICE é braço do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA), vinculado ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) oferecido pelo Departamento de Ciências Humanas — UNEB, Campus IV, Jacobina/BA. A atuação do GEEDICE abrange a região do Piemonte da Chapada Diamantina, particularmente, a região de Jacobina/BA. Este se propõe a ser um núcleo de discussão sobre educação inclusiva e especial a partir da perspectiva proposta pela diversidade e do multiculturalismo crítico, como ainda um espaço dialógico e de formação para os profissionais da região.

É importante destacar que o GEEDICE se caracteriza por ser composto por pesquisadores que desenvolvem seus estudos no campo da inclusão educacional de alunos com deficiência. Por tanto, reconhecemos que esse fenômeno educacional gera inquietações a outros sujeitos do contexto escolar, de maneira que este grupo de estudo se configura como representação de outros atores envolvidos nesse processo.

O Mestrado de Educação e Diversidade (MPED) na Universidade Estadual em Jacobina- BA no campus IV, fundado no ano de 2014, vem desenvolvendo pesquisas na área da Educação inclusiva e na área da Educação Especial desde sua primeira turma mantendo sua fundamentação teórica ancorada no paradigma do multiculturalismo crítico, de forma que os estudos realizados neste programa dialogam com a abordagem da inclusão em consonância com o princípio da diversidade.

A educação especial na perspectiva da inclusão se constitui por políticas públicas que visam à garantia da matrícula, permanência e aprendizagem em uma educação de qualidade a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, linguísticas e outras. Busca a valorização e respeito às diferenças, atendendo às necessidades e desenvolvendo o potencial desses alunos, como forma de garantir seu direito à educação, fundado no princípio da diversidade (SEDU E. S, 2019).

A temática da inclusão educacional de pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva vem ganhando notoriedade nas últimas décadas, e tal fato se evidencia com o aumento do número de pesquisas concluídas entre 2016-2018 na área da educação especial na perspectiva da inclusão, tomando como referência o universo de pesquisas defendidas no mesmo período no MPED. De um total de 65 pesquisas desenvolvidas no programa desde sua implantação até o ano de 2018, sete delas são vinculadas ao GEEDICE, e foram vistas com maior atenção no decorrer do artigo. A próxima sessão é dedicada ao percurso metodológico e seus fundamentos teóricos que conduziram esse artigo a seus achados.

## METODOLOGIA

Para Gil “As fontes escritas, na maioria das vezes, são muito ricas e ajudam o pesquisador a não perder tanto tempo na hora da busca de material em campo, sabendo que, em algumas

circunstâncias só é possível à investigação social através de documentos” (GIL, 1995, p. 158). A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica à qual se filia o investigador.

Conceitualmente trata-se de uma investigação que toma como referência de dados a bibliografia existente sobre determinado objeto de pesquisa. Este tipo de pesquisa oferece um apanhado das investigações envolvidas a uma determinada temática (SOUZA, 2017). Considerando que o objeto deste estudo trata do conjunto de pesquisas defendidas no MPED e desenvolvidas por pesquisadores vinculados ao GEEDICE, realizamos uma revisão sistemática do ano de 2015 ao ano de 2018, haja vista que o ano de 2019 ainda está em curso.

As informações foram levantadas a partir dos resumos das dissertações indexadas no banco de dissertações do MPED encontrada no endereço eletrônico <https://portal.uneb.br/mped/teses-e-dissertacoes/>. Foram selecionadas as dissertações que possuíam como autoria os pesquisadores integrantes do Grupo de estudo (GEEDICE). Sendo então excluídos os trabalhos que não respondiam a esse critério.

As pesquisas identificadas foram agrupadas conforme ano de defesa da dissertação, sendo analisados os itens de metodologia, técnica para análise dos dados, categorias teóricas

e fundamentação teórica de cada um dos estudos. Desta maneira foi identificado um total de sete (07) estudos desenvolvidos a partir da temática educação especial na perspectiva inclusiva: dois no ano de 2016, dois em 2017 e três em 2018. Os estudos foram submetidos à análise segundo as categorias teóricas: Inclusão, Educação Inclusiva e Educação Especial.

## DESENVOLVIMENTO: APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

A partir do mapeamento das pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do GEEDICE, no Mestrado de Educação e Diversidade (MPED) da Universidade Estadual em Jacobina— BA no campus IV, organizamos os dados conforme tabela abaixo respeitando os itens: título, ano de defesa da dissertação e o autor/pesquisador. Vejamos a tabela abaixo:

TÍTULO	NO	AUTOR
Um "trem" Chamado Avaliação: Analogia para Discutir Práticas Avaliativas na Perspectiva da Inclusão.	016	Adevanucia Neres Santos
Educação Inclusiva e seus Impactos nas Práticas Pedagógicas na rede Municipal de Jacobina/BA: Estudo Colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva.	016	Ana Lúcia Oliveira Freitas de Carvalho
Artes Visuais e Deficiência Intelectual: Aprendizagem Através da Arte-Educação, um Estudo de	017	Kátia Cristina Novais Leite

Caso Na APAE de Jacobina — Ba		
Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Médio: Estudo de Caso em Campo Formoso-Bahia	017	Joice Naiane de Sousa Costa Santos
A educação em perspectiva inclusiva: implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA	018	Daniel Neves dos Santos Neto
Equipe gestora e currículo inclusivo: Reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina-Ba.	018	Luciana Pereira de Jesus
Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência: estudo de caso em Junco/BA	018	Lucineide Oliveira Silva

Fonte: das autoras (2019).

A primeira turma de alunos regulares desenvolveu 24 estudos e teve suas dissertações defendidas em 2016, houve duas pesquisas na área da educação especial ou inclusão escolar de pessoas com deficiência, a pesquisa de Carvalho (2016), intitulada *Educação Inclusiva e seus Impactos nas Práticas Pedagógicas na rede Municipal de Jacobina/BA: Estudo Colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva*, a pesquisa de Santos (2016) *Um "trem" Chamado Avaliação:*

*Analogia para Discutir Práticas Avaliativas na Perspectiva da Inclusão.* As duas pesquisas listadas estão vinculadas ao grupo de estudos GEEDICE. No ano de 2017, 21 pesquisas foram defendidas no MPED dessas, três estudos na área da educação especial na perspectiva inclusiva foram realizados vinculados ao GEEDICE.

A pesquisa de Leite (2017), *Artes Visuais e Deficiência Intelectual: Aprendizagem Através da Arte-Educação, um Estudo de Caso Na APAE de Jacobina - Ba*, a pesquisa de Santos (2017) *Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Médio: Estudo de Caso em Campo Formoso-Bahia* e a pesquisa de Souza (2017) *Surdos e a Aquisição do Português Como Segunda Língua: O Uso de Dispositivos Móveis em uma Perspectiva Pedagógica.* Das três, apenas a pesquisa de Souza (2017) não está vinculada ao grupo de estudos GEEDICE.

No ano de 2018, cinco pesquisas na área de Educação Especial foram realizadas, a pesquisa de Silva (2018) *Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência: estudo de caso em Junco/BA*, a pesquisa de Freitas (2017) *Ensino de libras como segunda língua (L2): Mediação didática e estudos com um objeto digital de aprendizagem*, a pesquisa de Jesus (2017) *Equipe gestora e currículo inclusivo: Reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina-Ba*, a pesquisa de Neto (2018) *A educação em perspectiva inclusiva: implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA* e a pesquisa de Regivania. Dentre as cinco pesquisas citadas, os pesquisadores Silva, Jesus e Neto são integrantes do grupo de estudo GEEDICE.

Com previsão para defesa em 2019, temos também cinco pesquisas em andamento, a pesquisa de Costa (2019) *A formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da UNEB para a inclusão educacional de pessoas com deficiência na educação básica: Um estudo de caso no DCH IV*, a pesquisa de

ANDRADE (2019) *Estudo de caso sobre equipe multidisciplinar no centro de atendimento educacional especializado (CAEE) da APAE de Jacobina/BA: Tecendo o cuidado para alunos com TEA*. A pesquisa de Gomes (2019) *Adequação postural como tecnologia assistiva (TA) em Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE): contribuições para educação especial*. A pesquisa de Souza (2019) *Quebrando o silêncio na educação de surdos: Um estudo de caso na Rede Municipal de Educação de Irecê-BA* e a pesquisa de Silva (2019) *Léxico trilingue da cultura da nação ketu/nagô no Brasil: um olhar na educação básica do município de Itapetininga-BA*. Das cinco pesquisas, três delas estão vinculadas ao GEEDICE, sendo as pesquisadoras Costa, Andrade e Gomes.

Desta forma, das 24 pesquisas defendidas na primeira turma do MPED no ano de 2016, duas delas são de autorias de integrantes do GEEDICE. As pesquisas de autoria de Adevanucia Neres Santos, intitulada *Um "trem" Chamado Avaliação: Analogia para Discutir Práticas Avaliativas na Perspectiva da Inclusão* e o estudo da pesquisadora Ana Lúcia Oliveira Freitas de Carvalho intitulada *Educação Inclusiva e seus Impactos nas Práticas Pedagógicas na rede Municipal de Jacobina/BA: Estudo Colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva*. A primeira pesquisa tem como objeto de estudo a avaliação, a partir da demanda apresentada pela rede municipal de educação do município de Santa Luz/BA e a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais — NEE. Enquanto no segundo estudo, as práticas pedagógicas dos professores da rede municipal de Jacobina/BA voltadas aos alunos com NEE configura objeto de pesquisa.

De modo geral as pesquisas dessas autoras utilizam o termo Necessidades Educacionais Especiais para se referirem a alunos com deficiência, público alvo da Educação Especial. Utilizam ainda a escola comum, que no texto são referenciadas como escola regular, como lócus dessas pesquisas. É importante ressaltar que no ano de 2015, mesmo período em que as

pesquisas estavam na fase de desenvolvimento, levantamento e tratamento dos dados foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também chamada de Estatuto da pessoa com deficiência. Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, o documento prevê atribuições, diretrizes e financiamento nas áreas da saúde, educação, moradia, trabalho e outras disposições gerais que dialogam com as categorias teóricas apontadas nesses estudos.

Após a aprovação desta lei modificações relevantes foram identificadas no cenário da educação brasileira que vão desde a ampliação do número de matrículas de pessoas com deficiência nas redes de ensino brasileiras, até a adequação nas nomenclaturas para se referirem ao público alvo da educação especial, sendo referidas como pessoa com deficiência. Tais fatos emergem como dados na análise das pesquisas realizadas em 2017 e 2018.

No ano de 2017, de um universo de 21 dissertações defendidas no MPED, dois estudos foram frutos da ação colaborativa do GEEDICE. O primeiro deles neste ano, conforme a tabela, tem o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino médio da escola regular da rede estadual como objeto de estudo, identificando as representações sociais dos docentes sobre o processo de inclusão desses discentes. Esta pesquisa já se refere ao público alvo da educação especial como pessoa com deficiência, sendo este último uma das categorias teóricas desenvolvidas no texto em diálogo com o documento oficial, a Lei da inclusão, 2015.

A segunda dissertação defendida neste mesmo ano especifica o público alvo como pessoa com deficiência intelectual e refere a arte-educação como meio de aprendizado desses alunos no contexto da APAE de Jacobina/Ba. O lócus deste estudo se configura como dispositivo da Educação Especial, por ser

Centro de Atendimento Educacional Especializado e dialogar com os documentos oficiais a respeito do AEE, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, bem como a Resolução nº 4, de 04 de outubro de 2009, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

A respeito das aproximações destas duas pesquisas, a categoria teórica inclusão é um ponto de intercessão. No primeiro trabalho essa categoria surge como inclusão escolar, dialogando com as demais categorias de representação social, cultura escolar e pessoa com deficiência, a partir dos docentes de uma escola estadual do município de Campo Formoso/BA como colaboradores da pesquisa. Enquanto no segundo estudo a categoria inclusão emerge como inclusão social, pela qual dialoga com as categorias aprendizagem e a teoria sócio histórica, em consonância com os colaboradores deste estudo, que se configura como alunos com deficiência intelectual participantes do projeto pedagógico da APAE chamado Recriando: Educação e inclusão social pela Arte.

No ano de 2018, 20 novas dissertações foram defendidas no MPED. Destas, três estudos foram defendidos por participantes do GEEDICE, tendo todos eles a categoria inclusão como fundamento teórico estruturante. Tais estudos diferenciam-se por apresentarem objetos de estudos que se caracterizam em dimensões distintas no processo educacional. O primeiro estudo se dedicou a dimensão da gestão, tendo a equipe gestora e o currículo inclusivo como objeto de pesquisa. No segundo trabalho, destaca-se o AEE, as salas de recurso multifuncional, os profissionais deste espaço, as famílias e os alunos matriculados na Educação Especial como contexto para desenvolvimento da pesquisa. O último estudo se dedica a educação de surdos em escola comum da rede estadual, avaliando as implicações discursivas.

É importante pontuar que as autoras deste artigo são também integrantes do GEEDICE e desenvolvem junto a este grupo de estudo outras três pesquisas no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, agendadas para defesa ainda no primeiro semestre de 2019. De forma que tais pesquisas já passaram pelo processo de qualificação e aprovação em comitê de ética.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível inferir que as pesquisas desenvolvidas no MPED, especialmente as de autoria de integrantes do Grupo de estudo GEEDICE, são marcadas por uma problemática conceitual que se relaciona à temática da educação inclusiva, a proposta de inclusão educacional de pessoas com deficiência e a proposta de educação especial. Trata-se de categorias teóricas distintas, mas que aparecem nas pesquisas como sinônimos e ora como especificidade da pessoa com deficiência. Essa problemática se consolida e se reconfigura em diálogo com as políticas públicas específicas.

Desta maneira, podemos concluir que os estudos desenvolvidos no MPED e vinculados ao grupo de pesquisa DIFEBA, tendo como braço de pesquisa o grupo de estudo GEEDICE, é de suma importância para o cenário da educação básica de Jacobina/BA e toda região do Piemonte da Chapada Diamantina, por contribuir para consolidação da profissionalização docente e de demais profissionais atuantes nas áreas em diálogo, como ainda para o avanço e alinhamento do programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. E que novas pesquisas são fundamentais para superarmos os desafios impostos no processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIA

BRASIL. *Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

BRASIL. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução*. 4 ed. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. *MEC/SEESP, 2007/2008*. Disponível em <<http://peei.mec.gov.br/> Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: arquivos/politica\_nacional\_educacao\_especial.pdf>. Acesso em 16 de janeiro de 2019.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARVALHO, Ana Lúcia Oliveira Freitas de. *Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva*. Jacobina, 2016. 239f. Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso/Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV Universidade do Estado da Bahia, Jacobina/BA, 2016.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos e pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

*Governo do Estado do Espírito Santo: educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Disponível em <<https://sedu.es.gov.br/educacao-especial>> Acesso em 15 de Fev. 2019.

JESUS, Luciana Pereira de. *Equipe Gestora e Currículo Inclusivo: reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina-Ba*. 214 f. Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso/Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2018.

LEITE, Kátia Cristina Novaes. *Artes visuais e deficiência intelectual: aprendizagem através da arte-educação, um estudo de caso na APAE Jacobina-BA*. 174 f. Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso/Programa de pós-graduação em educação e diversidade

da Universidade do Estado da Bahia, MPED, Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2017.

MATTOS, M, N. (2017). *A política de educação especial na perspectiva da inclusão: ambiguidades conceituais e suas consequências para a efetivação de uma escola inclusiva*. DOI: 10.17267/2317-3394rpds.v6i1.1111.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Metodologia científica para o professor pesquisador. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SANTOS NETO, Daniel Neves dos. *A Educação em Perspectiva Inclusiva: implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA*. 296 f. Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso/Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2018.

SANTOS, Adevanucia Neres. *Um “trem” chamado avaliação: analogia para discutir práticas avaliativas na perspectiva da inclusão*. 153f. Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso/Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV) Universidade do Estado da Bahia, Jacobina/BA, 2016.

SANTOS, Joice Naiane de Sousa Costa Santos. *Inclusão de alunos com deficiência no ensino médio: estudo de caso em Campo Formoso-Bahia*. 164 f. Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, Jacobina/BA, 2017.

SILVA, Lucineide Oliveira. *Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência: estudo de caso em Junco/BA*. 182 f. Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2018.

Silva, L. M. *Do horror à diferença: uma aproximação com o conto 'O alienista' de Machado de Assis*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade Salvador. 16(27), 125-130. 2007.



# A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL E OS DIREITOS HUMANOS: RE(AFIRMANDO) A DIGNIDADE EM TEMPOS DE INTOLERÂNCIA

Delton Aparecido Felipe<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Desde 1988, a Constituição Federal do Brasil expressa em seu 5º artigo que a prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. Esse preceito constitucional estabeleceu o racismo como um dos crimes com maior gravidade no ordenamento jurídico brasileiro, até então. Passados mais de trinta anos da aprovação da atual Carta Magna, a população negra ainda vivencia o racismo em seu cotidiano e as desigualdades sociais proveniente desse.

Apesar dos avanços na situação social da população negra desde a aprovação da Constituição, quando comparamos o exercício e o gozo dos direitos fundamentais entre cidadãos brancos e negros, ainda, há uma manifesta desigualdade. Desigualdade essa que, de acordo com os estudiosos das relações raciais no Brasil, só pode ser amenizada com o reconhecimento de que somos um país estruturalmente racista e que grupos sociais específicos foram, historicamente, impedidos de ter as mesmas condições sociais por causa da sua cor, origem, raça e/ou etnia.

Cabe aqui ressaltar que os direitos fundamentais são inerentes à pessoa humana, promovendo sua dignidade, tornando-se indispensáveis para assegurar a ela a liberdade e a igualdade. Os direitos fundamentais, entendidos por muitos

---

<sup>1</sup> Pós-Doutor em História, Doutor em Educação e professor da Universidade Estadual de Maringá - Paraná.

como sinônimo de direitos humanos, não surgiram à margem da história, mas, a partir do desdobramento dela, ou melhor, em decorrência das lutas sociais por igualdade, fraternidade e liberdade entre as pessoas. “Os direitos fundamentais do ‘homem’, nascem, morrem e extinguem-se. Não são obra da natureza, mas das necessidades humanas, ampliando-se ou limitando-se a depender do influxo do fato social cambiante” (BULUS, 2001, p. 69).

Hoje, podemos afirmar que o principal texto normativo que rege o Brasil buscava representação das mais variadas forças e interesses sociais, inclusive dos grupos historicamente vulneráveis, o que nos permite perceber a forte influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) na elaboração de nosso texto constitucional. A DUDH proclamada pela Assembleia das Nações Unidas, em 1948, tem como centro de suas preocupações a proteção da dignidade humana. Para tanto elaborou um sistema de valores universais que devem ser respeitados por todos os Estados signatários, com o objetivo de proteger a vida e fornecer um molde para a construção de um sistema de direitos humanos protegido por normas e padrões internacionalmente aceitos.

Porém, um dos desdobramentos de uma legislação que favoreceu grupos, historicamente vulneráveis, como a população negra, foi o questionamento desses avanços por parte da elite brasileira, nos anos 2000-2010, com a chegada da “nova classe trabalhadora” às Universidades e ao mercado mais amplo de consumo, esse fenômeno parece ter dado ensejo a um novo tipo de intolerância em relação às diferenças étnico-raciais e sociais construídas historicamente no Brasil conforme (SOUZA, 2010, p. 33).

Para entendermos a importância dos avanços sociais para o exercício dos direitos humanos da população negra e como esse momento de intolerância que vivemos é prejudicial à luta contra o racismo, precisamos questionar: qual o lugar dos

direitos humanos na luta da população negra por melhores condições de vida e quais as características dessa luta no tempo presente?

Para problematizar nossa pergunta, discutiremos como se deu a luta da população africana escravizada pelo reconhecimento de sua humanidade em território nacional. Em seguida, demonstraremos qual o percurso histórico feito por esta população em busca de melhores condições de vida e, por fim, apontaremos algumas contribuições do ensino de história e cultura afro-brasileira para reparação, reconhecimento e valorização dos direitos humanos da população negra brasileira.

## A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL E A BUSCA PELO RECONHECIMENTO JURÍDICO DE SUA HUMANIDADE

Historicamente, no mundo ocidental, o conceito de humanidade é perpassado por vários sentidos de inclusão e exclusão, de tolerância e intolerância que estão, na maioria das vezes, associados ao processo de reconhecimento ou não do grupo em que está inserido. A definição de humanidade implica na identificação de si e dos outros como humanos ou mesmo como membros de uma determinada cultura ou sociedade humana. No entanto, em cada momento histórico as características desse reconhecimento se modificam.

No início da era moderna, no século XV, o conceito de humanidade europeu foi fortemente influenciado pelo pensamento religioso da época, ou seja, o cristianismo. Como a população negra trazida para o Brasil estava fora da lógica do cristianismo, ela foi vista sob uma perspectiva de não humanidade. Foi a partir dessa perspectiva religiosa, de que os africanos não eram humanos por não professar a mesma fé que os europeus, é que se intensificou o tráfico de homens e mulheres escravizados/as para o mundo ocidental, o que ficou conhecido como escravidão capitalista (LOVEJOY, 2002).

A partir do século XVI, a escravidão capitalista, que também pode ser designada como escravidão cristã, aumentou significativamente o número de pessoas retiradas do continente africano para outras regiões do planeta, visto que essa escravidão alimentava a mão-de-obra utilizada nas colônias portuguesas, como no Brasil e nas colônias britânicas como os Estados Unidos, assim como em outras colônias europeias pelo mundo. Um elemento central que justificava esse tipo de escravidão foi a maldição de Caim, crença de que os povos africanos eram amaldiçoados por Deus e por isso poderiam ser escravizados.

Vale lembrar que antes ou até mesmo ocorrendo simultaneamente à escravidão capitalista, existiam no continente africano dois outros tipos de escravidão: a doméstica e a islâmica. No entanto, o que diferencia a escravidão capitalista da escravidão doméstica e a escravidão islâmica é que naquela os povos africanos escravizados foram tratados a partir de uma perspectiva de não humanidade (ALBURQUERQUE; FRAGA JUNIOR, 2006).

A população africana, ao chegar ao Brasil, na situação de escravizada, foi inserida num *status* de “objeto de direito” e seus indivíduos eram submetidos ao senhor, que tinha *status* de “sujeito de direito” e detinha o “direito de propriedade” sobre aqueles. O que significa dizer, segundo classificação amplamente consolidada à época, que os povos que se encontravam na condição de escravos pertenciam à classe dos bens móveis e, assim como os animais, eram considerados “bens semoventes” (CHALHOUB, 1990, p. 29).

A definição jurídica do escravo como “coisa” era fundamental na forma pela qual nossa ordem jurídica era constituída, considerando que somente coisas são passíveis de serem vendidas, compradas, locadas, doadas, constituídas em penhor, usucapidas etc. Essa condição jurídica foi ampliada a uma condição social e, muitas vezes, os proprietários pensavam

estar lidando com “criaturas que se assemelhavam ao gado, e o tratamento dispensado aos negros era em muitos aspectos idêntico ao destinado às bestas” (CHALHOUB, 1990, p. 29).

A partir da elaboração dos princípios do Direito Moderno no século XVIII, como os expressos na Declaração de Independência dos Estados Unidos, de 1776, e na Declaração do Direito do Homem e do Cidadão, de 1779, o conceito de humanidade foi desvinculado de uma base religiosa para uma base científica racional como forma de conhecimento de si e do mundo, tanto em âmbito universal quanto específico.

No Brasil, essa nova concepção de humanidade foi admitida a partir da Independência, em 1822, e ratificada com a aprovação da Carta Constitucional de 1824, outorgada por Dom Pedro I, que garantia em seu texto um extenso rol de direitos individuais. No entanto, a situação da população negra escravizada continuou praticamente a mesma. E, se um desavisado lesse a Magna Carta Imperial seria capaz de pensar não se tratar de um Estado escravagista, pois, em nenhum momento, em seu texto, havia referência aberta ou direta à escravidão ou aos escravizados. Dessa forma, vê-se que toda a chancela constitucional ao sistema escravagista se deu de forma tácita e silenciada.

Não podemos esquecer de que a Constituição brasileira de 1824 estava em sintonia com as discussões do Direito Moderno, pautado pelo iluminismo europeu. Inclusive, em um de seus artigos, como expressão dos valores liberais insertos na carta de 1824, se vê encampado o direito à liberdade a todos os cidadãos brasileiros, ou melhor, os não “escravos”, uma vez que apenas os negros libertos e ingênuos detinham, então, o *status* da cidadania de forma bastante restrita, uma vez que, em razão do regime de voto censitário, era preciso a comprovação de uma renda mínima para o exercício dos direitos políticos. No entanto, temos que reconhecer que as ideias liberais que permearam a Constituição de 1824, também geraram um movimento internacional e

nacional contra a escravidão, intitulado Movimento Abolicionista. No Brasil, a luta pela humanidade da população negra e, conseqüentemente, a abolição da escravidão, realizou-se a partir das ações desse movimento abolicionista.

Os abolicionistas se opunham ao regime escravista e eram indivíduos oriundos de diversas classes sociais. Religiosos, republicanos, elite política, intelectuais brancos, alforriados, dentre outros. Importa destacar, nesta mesma direção, o papel significativo das mulheres nesta luta. O movimento abolicionista era plural e tinha várias maneiras de manifestar seu apoio ao fim da escravidão. Normalmente, se estruturavam em clubes e Sociedades Abolicionistas, organizavam arrecadações para comprar a alforria de escravos, escreviam e imprimiam os próprios jornais e promoviam eventos a fim de divulgar ao maior número de pessoas possível os motivos pelos quais a escravidão deveria terminar. Além disso, mandavam abaixo-assinados ao Governo exigindo leis abolicionistas ou propunham modificações aos projetos que estavam tramitando na Câmara.

A partir de 1830, foi aprovado pelo Estado Imperial Brasileiro, um rol de leis que, aos poucos, colocava em questionamento a escravidão capitalista e o discurso de não humanidade da população negra escravizada. Em 07 de novembro de 1831 publicou-se à Lei Feijó, cuja redação estabelecia que todos os escravos que entrassem no território brasileiro ou portos do Brasil, vindos de fora, a partir daquela data, ficariam livres, exceto os escravos matriculados no serviço de embarcações pertencentes ao país. Estima-se que, mesmo após a referida lei, chegaram ao Brasil cerca de 760 mil africanos escravizados, ilegalmente (CONRAD, 1973).

Existem muitos registros de abolicionistas como, por exemplo, Luiz Gama, Castro Alves e o próprio Joaquim Nabuco, que intercederam por africanos escravizados ilegalmente e, da mesma maneira, há registros de africanos conscientes de seus direitos, que demandavam judicialmente por sua liberdade.

Todavia, a convivência institucional era patente. Fazia-se “vista grossa” e argumentava-se que o problema da inconsistência dos registros de propriedade sobre escravos no Brasil impedia distinguir os cativos que estavam ou não em situação ilegal.

Evitava-se, a todo custo, dar publicidade aos direitos dos africanos e seus descendentes decorrentes daquela lei. Inclusive, muitos proprietários, e também parte considerável do Governo, abraçaram o discurso de concessão gradual da liberdade como uma solução para evitar a imediata libertação daquela massa de escravizados, ilegalmente. Entretanto, a Lei do Ventre Livre, por meio da matrícula especial de 1872, permitiu que o Estado concedesse registros de propriedade sobre todos os africanos e seus descendentes que eram mantidos escravos legal ou ilegalmente no país (MAMIGONIAN, 2011). Assim, a matrícula de escravos determinada pela Lei do Ventre Livre aprovada em 28 de setembro de 1871, tinha unicamente a intenção de convalidar a propriedade ilegal de senhores de escravos sobre africanos contrabandeados para cá, os quais, pela lei Feijó deveriam ser considerados livres.

Ainda, nesse enfoque da luta por uma mudança na situação de escravidão da população negra brasileira, temos a Lei Saraiva-Cotegipe ou Lei dos Sexagenários, nome pelo qual é mais conhecida, que determinou a libertação dos escravos com mais de 60 anos. Entretanto, a lei também regulou diversos aspectos relativos à alforria de cativos, bem como determinou uma nova matrícula e novas regulamentações para o fundo de emancipação, acrescentando algumas determinações à Lei do Ventre Livre, de 1871.

Importante se torna, atentarmos para o fato de que a situação jurídica de humanidade estabelecida pelas leis acima era instável, visto que os libertos poderiam ter suas alforrias revogadas, retornando à situação de escravizados uma vez que, segundo disposição das Ordenações Filipinas, a manumissão poderia ser revogada caso o agraciado agisse com ingratidão

para com o seu benfeitor. Portanto, mesmo existindo uma contradição jurídica incontornável, estas revogações eram muito frequentes.

Todavia as alforrias podiam ser revogadas por ingratidão do liberto para com o seu patrono. Vigiam disposições das Ordenações do Reino, Livro IV, Título 63, §7º, afrontando a Constituição Imperial (art. 7º), porque pela alforria o escravo entrava no mundo livre. Tornava-se cidadão, brasileiro, entretanto, revogada a alforria, ocorria a reescravização, com a perda dos direitos de cidadão. Ocorre que a Constituição brasileira não previa perda da cidadania nessas condições (PRUDENTE, 1988, p. 137).

Essa situação de instabilidade só mudou em 13 de maio de 1888, com o advento da Lei Áurea, que extinguiu, formalmente, o direito de propriedade sobre seres-humanos estabelecendo, assim, o estado de humanidade da população negra brasileira em sentido inalienável. No entanto, como argumenta Fernandes (1978), a destituição do regime escravocrata não foi acompanhada por medidas de auxílio ou assistência que garantissem aos recém-libertos a subsistência por, pelo menos, um período de transição para o regime de trabalho livre.

Apesar da aprovação da Lei Áurea oficialmente reconhecer a população negra dentro de um discurso de humanidade, ou melhor, de tolerância com sua humanidade, o que permitiu equipará-la, juridicamente, à população branca, não houve, socialmente, essa equiparação. O Estado brasileiro não reservou nenhuma de suas poucas linhas no documento de libertação para tratar da situação social dos ex-escravizados. Os efeitos de igualdade jurídica, sem uma igualdade material, ainda, produzem efeitos constatáveis até os dias de hoje, haja vista a realidade social de a população negra protagonizar a situação de maior pobreza, menor escolaridade, maior violência policial sobre os seus corpos, etc, sem mencionar, é claro, as diversas formas de manifestação de racismo com que essa população tem que lidar no decorrer de toda a vida.

## DA IGUALDADE FORMAL À IGUALDADE MATERIAL: A LUTA DA POPULAÇÃO NEGRA PELAS MESMAS CONDIÇÕES SOCIAIS

Com a aprovação da Lei Áurea, em 1888 e a Proclamação da República em 1889, ocorreram mudanças na estrutura política brasileira. Com a introdução do Regime Federativo e de eleições diretas, houve também alterações jurídicas, uma vez que o conceito de cidadania foi ampliado para a população negra, cujos indivíduos se tornaram cidadãos brasileiros. Apesar do reconhecimento jurídico de sua humanidade, o Estado brasileiro somente estabeleceu uma política de tolerância com a população negra (PRUDENTE, 1988, p. 73). O desprezo do Estado para com o homem negro e a mulher negra ficou bastante evidente com a leitura do Decreto n- 528, de 28 de junho de 1890, principalmente, que em seu artigo 1º, que já sentenciava: "É inteiramente livre a entrada, por portões da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho... excetuados os indígenas da Ásia e da África[...]"

Neste mesmo decreto, percebe-se que, se por um lado, o Governo brasileiro assumiu uma postura de abandono para com os recém libertos, por outro lado, incentivou fortemente a imigração de europeus para o Brasil, negando àqueles, o que deu a estes. Os incentivos se davam na forma de oferecimento de prêmios e garantias aos que para aqui migrassem, bem como aos proprietários de terras que os recebessem, desde que viessem da Europa. Enquanto isso, a população negra, que aqui já se encontrava, nenhum apoio recebeu do Estado para desenvolver-se.

Apesar de a população negra ser considerada, juridicamente, portadora de direitos, ou melhor, igualmente cidadã se a compararmos com a população branca, a mesma era lançada à marginalidade, por não ser considerada útil às novas noções de trabalho da época. Ser branco, naquele tempo, já era — e continua sendo —, acima de tudo, um indicador de uma série de atributos morais e culturais, que se traduzem numa

presunção de civilidade; paralelamente, havia também a presunção de que alguém de origem africana seria “primitivo” e “incivilizado”, ou seja, incapaz de contribuir com uma sociedade que se civiliza em conformidade com um padrão europeu de civilidade (SOUZA, 2017, p. 70). Portanto, no Brasil, a população negra, nas primeiras décadas da cidadania, foi relegada à posição de humanos de segunda categoria.

Em decorrência do sistema constitucional igualitário, não se podia fazer discriminações legais explícitas ou supressões aos direitos fundamentais de forma manifesta. Da mesma forma, as elites dirigentes encontraram uma nova forma de controle social: a criminalização. À época, no código penal de 1890, houve a criminalização do curandeirismo, feitiçaria, vadiagem e, por fim, da capoeiragem. A vadiagem, por exemplo, foi o crime que mais afetou a população negra, lançada em massa ao desemprego (CARVALHO, 2006).

Nesse contexto de liberdade e de humanidade reconhecida, a luta da população negra, então, era para ter as mesmas condições de vida e oportunidades que a população branca. Por exemplo, tivemos a luta das Associações Negras, como a Frente Negra Brasileira (FNB) que reivindicava ações compensatórias em razão dos danos causados pela escravidão. Essas reivindicações possibilitaram a uma parcela da população negra iniciar, com décadas de atraso, uma concorrência com os imigrantes e seus descendentes europeus. No entanto, precisamos lembrar que a atuação das Associações Negras foi, de certa forma, prejudicada por discursos como o elaborado por Gilberto Freyre, que conseguiu diminuir ou amortecer o pleito compensatório, alegando que os danos oriundos da escravidão teriam sido impostos somente aos escravos, mas que, com a sua libertação e a distinta capacidade de assimilação por parte da sociedade brasileira, seus efeitos não havia se perpetuado.

A democracia racial, baseada no pensamento de Freyre, foi tão convincente em amenizar a percepção dos efeitos nocivos

produzidos pelos mais de três séculos de escravidão que construiu uma percepção de que o Brasil é um exemplo de solução racial, difundindo a ideia de que o preconceito racial não existia na sociedade brasileira (FELIPE, 2016). Apesar desse discurso, na década de 50, depois de 63 anos da libertação formal, tivemos nossa primeira experiência de legislação antirracista, de autoria do, então, Deputado Federal Afonso Arinos de Melo Franco: Promulgou-se a Lei. 1.390 (03/07/51) que tornou a prática de racismo uma contravenção penal, ou seja, uma infração penal de menor gravidade.

Fundamental lembrar que a Lei Afonso Arinos de 1951 só foi aprovada depois de um caso de racismo que ocorreu com a companhia de dança norte americana “Katherine Dunham Company”. Vindo ao Brasil para uma temporada com sua Companhia, Katherine Dunham e seus bailarinos, que eram negros, foram proibidos de se hospedar no Hotel Esplanada de São Paulo, que não aceitava negros. O caso gerou repercussão nacional e internacional e sacudiu os meios políticos e culturais. Assim, o projeto do Deputado Afonso Arinos foi aprovado por adesão total.

Apesar de aprovada a Lei Afonso Arinos, a crença no imaginário social da existência da democracia racial no Brasil, em razão da nossa mistura e “boa convivência” entre os diversos grupos étnicos, negava completamente efetividade dessa lei. Como mencionado no início do texto, esta situação só mudaria em 1988, quando foi estabelecido na constituinte como sendo crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei, a prática do racismo (art.5º, inciso XLII). Contudo, o racismo à época da assembleia constituinte não era nem considerado crime, mas somente uma infração penal de menor importância. Deduzindo-se, portanto, que havia aí um expresse mandado de criminalização por parte do constituinte, o que acabou por originar a Lei 7.716/89, também conhecida como Lei Caó.

Quando se diz que um crime é inafiançável significa dizer que não é admitida a concessão de fiança, ou seja, a autoridade policial não pode conceder diretamente liberdade para o acusado que, por sua vez, terá que responder o tramite processual preso, o que é uma considerável mudança em relação à legislação anterior, em que o delegado nem ao menos se dava ao trabalho de dar andamento ao inquérito policial. Outra mudança que não pode ser desprezada é que, ao tornar-se crime de ação penal pública incondicionada, o Ministério Público fica obrigado, constitucionalmente, em caso de haver indícios suficientes da prática de racismo, a oferecer denúncia, independentemente da notificação por parte de quem quer que seja.

Outro fator importante na Constituição de 1988 é que esta garantiu o direito à propriedade para essas populações através do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que afirma: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. A partir da Constituição de 1988, o termo quilombo passou a representar, juridicamente, uma nova concepção: Se antes era visto de forma negativa — uma chaga, uma organização criminosa, algo que deveria ser combatido — o quilombo passou a ser visto como espaço de resistência e luta, num sistema escravocrata que desumanizava população negra.

Ao analisar mais detalhadamente a Constituição de 1988, percebemos, em seu corpo normativo, que existem vários dispositivos que tendem a priorizar os grupos sociais historicamente marginalizados no Brasil, como a população negra e os povos indígenas. Com isso, a constituinte brasileira se insere num movimento internacional liderado pela Organização das Nações Unidas (ONU) de proteção dos direitos sociais dos grupos em situação de insegurança e vulnerabilidade, postulado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Nesse sentido, percebemos que o corpo jurídico brasileiro adotou, a partir da década de 1990, um conjunto de normativas consideradas imprescindíveis para uma vida digna, ou seja, o Estado se comprometeu a criar condições para que todos tenham as mesmas oportunidades sociais, estabelecendo que todo ser humano é titular de direitos que devem ser respeitados pelo próprio Estado e por seus semelhantes, independente de suas características particulares, como cor de pele, raça, sexo, origem ou condição social. Este princípio colaborou significativamente para que a população negra, além de igualdade formal, também reivindicasse uma igualdade material, como melhores moradias, acesso à Universidade e o reconhecimento de sua história como fundamental para o seu desenvolvimento no Brasil.

Entretanto, só é possível entender por que o Estado teve que adotar medidas e ações que priorizassem a população negra, se compreendermos que esse grupo étnico-racial teve que, inicialmente, provar que era humano e, após essa “prova”, teve dificuldade de viver sua humanidade, por mais que juridicamente fosse considerado igual à população branca brasileira. Isso nos leva a entender que igualdade formal não tem o mesmo significado de igualdade material.

A igualdade formal, ou jurídica, se organizou como um fundamento do Estado liberal burguês e foi utilizada amplamente nas revoluções antiabsolutistas do final do século XVIII e incorporada por todas as constituições brasileiras promulgadas até então. A princípio, esse fundamento foi concebido com o fim específico de abolir todos os privilégios ou hierarquizações sociais referentes à linhagem ou pertencimento a grupos de poder, que eram muito comuns no antigo regime, no qual imperava a desigualdade perante a lei. Por esta razão, esse fundamento, que estabelecia a igualdade jurídica ou igualdade formal, é, muitas vezes, descrito nos textos constitucionais como o direito de todos serem tratados de forma igual perante a lei, o que, a grosso modo, significa o direito de toda e qualquer pessoa estar submetida a tratamento legal idêntico, ou seja, isonômico,

sem qualquer distinção ou privilégio, independentemente do conteúdo desigual da lei ou das distintas condições e circunstâncias pessoais de cada um (SARLERT, 2017).

No entanto, é preciso atentar-se para o fato de que, embora a igualdade formal impeça desigualdades do futuro, ela ignora completamente as desigualdades do passado e, por isso, sistematicamente redundante em injustiças. À vista disso, como expressão e efetivação dos direitos humanos e, em especial, considerando os grupos historicamente vulneráveis, elaborou-se a concepção de igualdade material que, em apressadas linhas, significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades.

Essa distinção revolucionou imensamente a forma como o Direito deveria observar o sujeito. Enquanto a igualdade formal ou jurídica observa o ser humano de forma abstrata, indistinta e genérica, a igualdade material deve considerar a sua história e, obrigatoriamente, perceber o indivíduo e, para, além disso, tratá-lo como portador de especificidades e singularidades que merecem ser valorizadas e protegidas (HUNT, 2009).

Considerando a argumentação utilizada até o momento, podemos afirmar que ações ou medidas jurídicas que objetivam a população negra brasileira são estratégias para que a mesma tenha os seus direitos humanos efetivados em sua prática social e com isso sejam combatidos os efeitos do racismo estrutural, vivenciado por ela. Essas medidas jurídicas visam conceder as mesmas condições sociais a grupos que, historicamente foram impedidos de exercer sua humanidade ou vivenciá-la nas mesmas condições de outros, por causa de sua cor, raça, gênero, sexo, entre outros.

## REAFIRMAÇÃO DA DIGNIDADE DA POPULAÇÃO NEGRA EM TEMPOS DE INTOLERÂNCIA

Com o reconhecimento institucional, a partir da Constituição de 1988, das desigualdades raciais que o Brasil ainda vivenciava em seu tecido social, foi possível dar um grande passo na luta antirracista, quando foi estabelecido um mandado explícito de criminalização do racismo e o Estado reconheceu que não somos um paraíso racial. Mais do que isso, admitiu que grupos específicos, como a população negra e povos indígenas foram impedidos de ter as mesmas condições sociais por causa de sua raça/etnia, no correr da história brasileira.

Para amenizar os efeitos sociais desses impedimentos e permitir que esses grupos, historicamente marginalizados, exercessem sua dignidade humana, se fez necessária a adoção de medidas extraordinárias, que foram nomeadas de ações afirmativas, não para equilibrar relações desiguais, o que demandaria mais do que esforço jurídico, mas para diminuir os efeitos produzidos pelas desigualdades raciais na História do Brasil. As ações afirmativas foram descritas pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) do Brasil como:

[...] o conjunto de políticas públicas e privadas, de natureza compulsória, facultativa ou voluntária, concebidas com o fim de combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física, orientação sexual ou origem nacional ou regional, bem como corrigir ou diminuir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, aspirando à materialização do ideal de efetivo acesso aos bens fundamentais a exemplo da educação e o emprego (GOMES, 2005, p. 55).

Apesar da dificuldade de alguns setores da sociedade em reconhecer a importância das ações afirmativas, devido ao seu espírito de intolerância, ou seja, dificuldade de reconhecer o “outro” como digno dos mesmos direitos sociais que o “eu” (LARROSA; LARA, 1998), o maior mérito das políticas afirmativas foi exatamente a utilização dos mesmos critérios referenciais que foram utilizados para subjugar, subordinar ou excluir certos grupos, para fazer o oposto, isto é, para os

empoderar e incluir, razão pela qual muitas vezes esses critérios são chamadas de “discriminações positivas”.

Nesse sentido, se o conceito de raça, em sua dimensão biológica, foi utilizado no decorrer da história para excluir a população negra do conceito “humanidade”, hoje, o mesmo conceito de raça, em sua dimensão social, passou a ser utilizado como um critério para elaborar políticas públicas de modo que essa população possa viver a sua humanidade com dignidade.

Diferentemente das políticas antidiscriminatórias expressas em leis que detém conteúdo puramente proibitivo, como é o caso da criminalização de racismo, políticas de ações afirmativas vão além dos resultados porque atuam exatamente onde a discriminação é mais velada e onde, em razão das práticas discriminatórias estarem tão enraizadas, não se percebe, de pronto, uma limitação dos direitos fundamentais, ainda, onde, possivelmente, olhos despolitizados, a-históricos e até mesmo intolerantes não entenderiam a importância dessas políticas para a constituição das sociedades democráticas que prezam pelos direitos humanos. Por isso são tão importantes as ações afirmativas, pois as medidas universalistas não rompem as estruturas inerciais de discriminação, enquanto que elas atuam exatamente sobre estas estruturas.

Dentre as políticas de ações afirmativas aprovadas nos últimos anos no intuito de reafirmar a dignidade da população negra no Brasil, temos a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, fruto de uma incessante luta do Movimento Negro em busca de reconhecimento, reparação e valorização da história negra. Com apenas dois artigos, a lei elegeu a escola como o cenário ideal para que se proceda a descolonização do imaginário racial do nosso país. Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sejam eles públicos ou privados, a mencionada lei não promove apenas a alteração do currículo escolar, mas, acima de tudo, a reafirmação de uma promessa já

consagrada na Constituição Federal de 1988, de uma educação pluriétnica e emancipadora.

A Lei 10.639/03 é revolucionária para o sistema educacional em nosso país, decerto, pelo seu texto normativo incisivo e nítido quanto aos objetivos de mudança. Esta Lei tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, o que na redação anterior da LDB era impreciso e abarcava outras etnias, o que agora é claro e específico (DIAS, 2005), repercutindo substancialmente no campo das relações raciais.

Cumpre mencionar que privilegiar o ensino da história afro-brasileira não significa, de nenhum modo, desprestigiar as histórias dos demais grupos étnicos, mas, acima de tudo, significa oferecer um contraditório, atrasado, mas ainda útil, a uma cultura historicamente subalternizada e tida como coadjuvante da história mundial. Neste sentido, a professora e intelectual negra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do parecer que acompanha a Lei 10.639/03, aponta que objetivo da referida legislação não é o de substituir o enfoque eurocêntrico dos currículos escolares por um afrocentrado. Muito pelo contrário, o objetivo é o de alargar o enfoque racial para que outras etnias possam oferecer suas próprias narrativas de fatos que usualmente são lidos estritamente pela perspectiva dos “vencedores” (BRASIL, 2004).

Depois de quinze anos da aprovação da Lei, verifica-se o seu mérito e potencial de repercussão na realidade sociorracial brasileira. Em um estudo realizado sobre o processo de implementação da supramencionada lei, comenta que é possível observar que muitas escolas se orientam, no momento de lecionar os conteúdos programáticos pertinentes à história e à cultura afro-brasileira, por representações estereotipadas do continente africano, bem como da população afro-brasileira, enquanto outras reservam as últimas semanas do mês de novembro para trabalhar com tais conteúdos e, ambas,

fomentam e reafirmam representações equivocadas, quando não estereotipadas da população africana que não condizem com as reais intenções do legislador, quando estabeleceu a obrigatoriedade de tais conteúdos (GOMES, 2013).

Sem embargo, a tímida efetividade da Lei 10.639/03 não é algo que surpreenda aqueles que se debruçam no estudo mais aprofundado das relações étnico-raciais, pois não se ignora o fato de que muitos educadores não foram instigados a realizar em suas formações — tanto humanas, quanto profissionais — o movimento de descolonizar seus imaginários raciais. Imperando, dessa forma, como versão oficial da realidade inter-racial brasileira, o já mencionado “mito da democracia racial”, o qual poderíamos apontar como grande inimigo da efetivação do art. 26-A da LDB. Ele é o mais sórdido dos inimigos, porque sustenta a interpretação dominante de que democracia racial existe e se furta em oferecer uma nova leitura da realidade social brasileira de que o fato de termos uma pretensa igualdade formal, não significa que temos uma igualdade material entre os grupos étnico-raciais.

Cumprir mencionar, que o movimento negro tem lutado, incansavelmente, contra uma interpretação da realidade racial em nosso país, que remonta à década de 30, de que no Brasil não há discriminação racial. No imaginário brasileiro, a ideologia da democracia racial tem como objetivo impor o ponto de vista de um determinado grupo social — o dominante — como o ponto de vista comum a todos os demais grupos sociais. É por meio da ideologia que os grupos interpretam e descrevem a realidade em que estão inseridos e é por meio da mesma que se busca ocultar certas contradições (MUNANGA, 2008).

Somos levados a crer que vivemos em igualdade de condições porque participamos do mesmo conceito de humanidade e de raça. Somos, igualmente, levados a crer que a desigualdade social existente entre os grupos étnico-raciais é explicada por diferenças naturais e não estruturais, sobretudo,

por diferenças individuais dos talentos e das capacidades, da inteligência, da maior ou menor força de vontade de cada um (CHAUÍ, 2000). E é assim que se oculta a contradição de que, mesmo após 370 anos de luta da população negra por provar a sua humanidade e mais de 130 anos em busca de viver essa humanidade com dignidade, ainda há desigualdades sociais significativas entre brancos e negros, em nosso país.

Dessa forma, reafirmar a dignidade da população negra implica em proporcionar às nossas crianças o acesso a uma história abrangente que não fica restrita a uma perspectiva eurocentrista. Proporcionar, ainda, múltiplas formas de ler o mundo, ou melhor, uma história sensível e ancorada numa interpretação crítica e não engessada em uma única perspectiva. Portanto, a efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica como prevista na Lei 10.639/03, não só reforça a humanidade da população negra como também explicita a necessidade da elaboração de políticas públicas para melhorar a condição de vida dessa população.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após um distanciamento histórico, percebe-se que, no Brasil, o conceito de humanidade para a população negra não tem o mesmo distanciamento temporal que o da população branca, o que nos faz compreender a importância das discussões sobre os direitos humanos como estratégia para melhorar as condições sociais desse grupo. O Estado brasileiro, por sua vez, apesar de ter cooperado passiva e ativamente para o não reconhecimento da humanidade dessa população ou a não valorização da mesma, em seu discurso oficial, se apropriou do mito da democracia racial como uma forma de negar as desigualdades raciais existentes e reafirmar a ideia de que o Brasil é paraíso racial. O desdobramento dessa elaboração intelectual é a dificuldade que alguns setores da sociedade têm de entender a importância de pautar políticas públicas

compensatórias racialmente conscientes e que contemplem a população afro-brasileira.

Cabe ressaltar que, com a aprovação da Constituição de 1988, houve uma inegável inflexão no discurso oficial do Estado brasileiro em relação às políticas anti-discriminatórias e, nas últimas três décadas, foram adotadas inúmeras ações afirmativas para a melhoria das condições de vida da população negra e para que ela possa ter uma vida com dignidade. Hoje, há o reconhecimento de que, mesmo que não tenha sido aqui adotado um sistema segregacionista-legal, como é o caso dos Estados Unidos e África do Sul, a presença do racismo institucional e estrutural servia, e ainda serve, como impedimento à igualdade de exercício e gozo dos direitos fundamentais entre indivíduos negros e brancos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

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

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

BULUS, Uadi Lammêgo. *Constituição Federal Anotada*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

CARVALHO, Marina Vieira de. *Vadiagem e Criminalização: a formação da marginalidade social do Rio de Janeiro de 1888 a 1902*. ‘Usos do passado’ – XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ, 2006.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 12 ed. São Paulo: Ática, 2000.

CONRAD, Robert E. *Neither slave nor free: the Emancipados of Brazil, 1818-1868*. *Hispanic American Historical Review*, n. 53, p. 50-70, 1973.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília, DF: MEC; Secad, 2005.

FELIPE, Delton Aparecido. A população negra no projeto de identidade nacional: um olhar para sua história e sua educação. In: Luis Fernando Tosta Barbato (Org.). *Identidade Nacional Brasileira: história e historiografia*. Jundiaí - São Paulo: Paco Editorial, 2016, v. 1, p. 173-198.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1978,

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro*. Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas/ Sales Augusto dos Santos (Org.). Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Panorama de Implementação da Lei nº 10.639/2003: Contribuições da Pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na Escola. Igualdade Racial no Brasil: Reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes*. SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira (Org.). Brasília: Ipea, 2013.

HUNT, Lynn. *A Invenção dos Direitos Humanos: uma história*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Perez. *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LOVEJOY, Paul. *A Escravidão na África – Uma História de suas Transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. *Preconceito Racial e Igualdade Jurídica no Brasil- A Cidadania Negra em Questão*. Campinas (SP), Ed. Julex, 1988.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Curso de direito constitucional*. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SOUZA, Jessé. *Os batalhadores brasileiros – nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: Humanitas, 2010.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

# QUEIXA ESCOLAR — UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Juliana Mota Lima<sup>1</sup>

Juliana Cristina Salvadori<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

As queixas escolares apresentam-se como demandas frequentes na área da Psicologia Escolar e engloba problemas comportamentais, emocionais e familiares. Considerando a produção de encaminhamentos para lidar com tais alunos, verifica-se a valorização de práticas clínicas, embasadas na lógica da medicalização para superar os problemas existentes no contexto escolar. Esta pesquisa pretende contribuir com a ampliação de dados sobre a temática, aprofundando a compreensão das variáveis que influenciam a produção da queixa escolar, visando benefícios na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

## METODOLOGIA

Realizou-se uma revisão sistemática no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a temática queixa escolar, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o assunto e corroborar com as investigações e discussões através das perspectivas de

---

<sup>1</sup> Mestranda pelo Mestrado Profissional em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bacharela em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: julianamotalima@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/3748218611917790>.

<sup>2</sup> Doutora na área de Literaturas e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica (MG). Mestre em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [ju.salvadori@gmail.com](mailto:ju.salvadori@gmail.com)  
<http://lattes.cnpq.br/4756726886276840>.

autores diferentes. Desse modo, foi estabelecido um recorte temporal para seleção de trabalhos, no período entre 2013 a 2018.

Quadro 1: Descritores utilizados na revisão sistemática

DESCRITOR	TOTAL
“queixa escolar”	68
Título e “queixa escolar”	34
Trabalhos selecionados após leitura	13

Fonte: Banco de Teses e Dissertações — CAPES.

Quadro 2: Descritores utilizados na revisão sistemática de acordo com o ano de publicação

DESCRITOR	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
Título e “queixa escolar” 2013	1	2	3
“queixa escolar” 2014	4	0	4
“queixa escolar” 2015	2	7	9
Título “queixa escolar” 2016	1	5	6
Título “queixa escolar” 2017	4	4	8
Título “queixa escolar” 2018	0	4	4
TOTAL:	12	22	34
Título e “queixa			

escolar”			
----------	--	--	--

Fonte: Banco de Teses e Dissertações — CAPES.

Quadro 3: Revisão Sistemática — Trabalhos selecionados após leitura

no	Autor/a	Título da Pesquisa	Palavras-Chave	Tipo de documento
013	SOUZA, Simone Vieira de	O estudante (in)visível na queixa escolar visível	Criança/estudante. Infância. Queixa Escolar. Psicologia Escolar Crítica.	Tese
013	SILVA, Francisca Bonfim de Matos Rodrigues	A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares	Criatividade. Pedagogo do SEEA. Queixas Escolares.	Dissertação
013	LOPES, Luiz Fernando	Medicalização de crianças com queixa escolar e o núcleo de apoio à saúde da família (NASF): uma análise crítica	Psicologia Escolar. Psicologia Educacional. Fracasso escolar. Medicalização. Programa de Saúde da Família.	Dissertação
014	BERGAMI, Nancy Benedita Berruezo.	A promoção da saúde e a (des)construção da queixa escolar	Promoção de saúde. Queixa escolar. Pensamento sistêmico. Escola. Família	Tese

014	LESSA, Patricia Vaz de.	O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica	Avaliação psicológica. Educação escolar básica. Funções psicológicas superiores. Psicologia escolar. Psicologia histórico-cultural	Tese
015	CHECCHIA, Ana Karina Amorim.	Contribuições da psicologia escolar para formação de professores: um estudo sobre a disciplina psicologia da educação nas licenciaturas	Ensino superior. Formação de professores. Licenciatura. Pedagogia. Psicologia escolar.	Tese
015	TERRA-CANDIDO, Bruna Mares.	Não-aprender-na-escola: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação	Avaliação psicológica. Medicalização. Problemas de aprendizagem. Processo ensino e aprendizagem. Psicologia escolar.	Dissertação
015	SANTOS, Caio Cesar Portella.	Medicalização na educação: sentidos de professoras e de uma psicóloga que atua na área	Medicalização da Educação. Psicologia Escolar. Sentidos de professores. Teoria Histórico-	Dissertação

		educacional	Cultural.	
016	CORREIA, Marcius Vinicius Gonçalves.	Diálogo intersectorial educação-saúde no atendimento público municipal à demanda de queixa escolar: um estudo de caso no município de São Paulo	Educação básica. Medicalização. Políticas intersectoriais. Queixa escolar. Saúde pública.	Tese
016	LOBO, Fernanda Senna.	Quem cuida, quem ensina, quem aprende: campo e interações entre atenção primária e escola na produção da queixa escolar	Atenção Primária à Saúde. Sistema Único de Saúde. Saúde Escolar. Saúde da Família. Políticas Públicas	Dissertação
017	BRAGA PANI, Sabrina Gaspiretti.	De mediações a mediações: avaliação- intervenção psicológica de queixas escolares em casos de diagnóstico de TDAH	Avaliação psicológica. Psicologia do desenvolvimento. Psicologia escolar. Psicologia histórico-cultural. Transtorno da falta de atenção com	Tese

			hiperatividade.	
018	ANDRADE, Jéssica Magalhães.	Queixa escolar e o público infanto juvenil: práticas contemporâneas de Psicologia nos serviços de saúde	Educação de crianças Educação do adolescente Ambiente escolar Serviços de saúde Materialismo histórico Psicologia histórico cultural	Dissertação
018	FAVARIN, Rafael da Nova.	Queixa escolar: de que (quem) se trata? Uma proposta de intervenção do psicólogo escolar com coordenadores pedagógicos.	Queixa Escolar; Formação Continuada; Coordenador Pedagógico; Psicologia Histórico-Cultural; Psicologia Escolar.	Dissertação

Fonte: Banco de Teses e Dissertações — CAPES.

Ao pesquisar o descritor “queixa escolar” foram encontrados 68 trabalhos, ao colocar o filtro título e selecionar “queixa escolar” foram encontrados 34. Com o objetivo de obter resultados mais específicos, visualizando as produções desses trabalhos, foi estabelecido o filtro por cada um desses seis anos do recorte temporal. Desse modo, no ano 2013 foram encontrados 3 trabalhos, destes documentos, uma tese e duas dissertações. Utilizando o mesmo descritor e especificando o ano 2014 apareceram 4 teses. Em relação ao ano de 2015 foram localizados 9 trabalhos, sendo 7 dissertações e 2 teses. Dando

seguimento a pesquisa, foi possível identificar 6 trabalhos no ano de 2016, sendo 5 dissertações e 1 tese. No ano 2017 foram encontrados 8 trabalhos sobre a temática “queixa escolar”, com 4 dissertações e 4 teses. E para finalizar o recorte temporal, no ano 2018 foram identificados 4 trabalhos, todos na categoria dissertação. Após a leitura das teses e dissertações, foi dada ênfase aos 13 autores que mais se relacionavam com a proposta dessa pesquisa.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A temática da queixa escolar tem possibilitado um diálogo entre a Psicologia e a Pedagogia em busca de benefícios na qualidade da educação. As queixas geralmente são formalizadas à medida que os professores registram e solicitam apoio pedagógico para tentar entender quais fatores dificultam a aprendizagem dos seus respectivos alunos. Tais queixas podem contribuir para manutenção da cultura de fracasso escolar, à medida que as dificuldades dos alunos são evidenciadas. Silva (2013) ressalta a necessidade de práticas pedagógicas criativas, ao considerar as dimensões envolvidas no processo de ensino visando à superação das dificuldades de aprendizagem.

Considerando que o processo de constituição do indivíduo é influenciado por mediações, as quais podem potencializar ou restringir o desenvolvimento, Souza (2013) utiliza os pressupostos da Psicologia Escolar Crítica para apresentar os sentidos produzidos pelo estudante com queixa escolar. Desse modo, evidencia a produção de sofrimento no processo de escolarização para alunos que não atingem o almejado sucesso nesse contexto, os quais podem vivenciar, inclusive, experiências de exclusão, humilhação e medicalização. Além disso, ressalta a possibilidade de alunos ressignificarem suas vivências, atribuindo novos sentidos a sua história escolar, sobretudo quando contam com cenários sociais que validam a sua potência e lidam de forma acolhedora com as diferenças.

Souza (2013) destaca que as práticas utilizadas no ambiente educacional são pautadas na normatização, classificando os alunos com critérios estabelecidos previamente. Dessa forma, estudantes que não se adequam a esse sistema tendem a ser encaminhados, na perspectiva de se adequarem as normas. Além disso, salienta que geralmente a tríade que caracteriza os encaminhamentos consiste em problemas de aprendizagem, comportamentais e emocionais, justificando que é no ambiente escolar que eles se manifestam.

Lopes (2013) propõe uma reflexão sobre a medicalização diante do atendimento das queixas escolares, analisando criticamente a questão do biopoder e da biopolítica, que de forma sutil exerce o controle, inclusive no âmbito educacional, identificando patologias individuais como justificativa para os problemas de aprendizagem, e ignorando fatores político pedagógicos no processo de escolarização. Nessa perspectiva, o autor ressalta o poder simbólico-resolutivo dos psicofármacos na visão dos educadores e usuários dos serviços de saúde, e assim demonstra a necessidade de uma prática interdisciplinar entre Saúde-Educação para romper com o modelo de educação medicalizada.

Lessa (2014) analisa o processo de escolarização de alunos com queixas escolares e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, e dessa forma propõe uma Avaliação Psicológica, embasada na Psicologia Histórico Cultural. Então ressalta a atuação do psicólogo em uma perspectiva crítica, demonstrando que os laudos, pareceres e diagnósticos geralmente surgem representando uma solução quando as crianças não aprendem nem se comportam da maneira que é imposta. Nesse sentido, evidencia a mediação, enquanto instrumento de transformação dos processos educacionais, indicando que apenas focar no indivíduo e seu desempenho escolar, não dá conta de compreender a complexidade da rede de relações que constitui a queixa escolar.

Almejando o entendimento da construção da queixa escolar, Bergami (2014) desenvolveu uma pesquisa através do Programa de Promoção da Saúde na Escola, com a participação de professores, diretora, pedagogas, pais e/ou responsáveis pelos alunos para verificar se haveria mudanças na percepção dos mesmos sobre as queixas escolares. Desse modo, após a participação no Programa, a equipe escolar ampliou a visão sobre o assunto, deixando de culpabilizar a família ou identificar o problema como responsabilidade do aluno. Além disso, os pais e responsáveis perceberam que têm recursos para lidar com as queixas, e a possibilidade de ações integradas entre família e escola para resolutividade dessas demandas.

Trazendo contribuições para abordar essa temática, Santos (2015) investigou os sentidos sobre o processo de medicalização de crianças, atribuídos por professores do ensino fundamental de uma escola pública e uma psicóloga que atua na área educacional. Constatou-se mais uma vez que a maioria dos encaminhamentos e avaliações ocorre por suspeitas de transtornos escolares/problemas de aprendizagem. Verificou-se também que ao enfatizar aspectos biológicos nas demandas escolares, os medicamentos psicotrópicos podem aparecer como a resposta necessária para lidar com as mesmas, à medida que outras dimensões que resultam no fracasso escolar acabam não sendo consideradas, ou seja, o espaço pedagógico acaba ganhando um viés clínico.

Terra-Candido (2015) busca compreender as dificuldades no processo de escolarização, em um contexto caracterizado pelo aumento de diagnósticos e medicalização de crianças. Embasada na Psicologia Histórico-Cultural, demonstra que ao buscar os motivos pelo não aprender do aluno, a queixa torna-se individualizada, pois as respostas geralmente estão relacionadas à história de vida do mesmo. Desse modo, começa a busca pelo diagnóstico, como geralmente não é possível realizar o diagnóstico na escola, a resolutividade para as queixas escolares é procurada na área da saúde, através de reencaminhamentos.

Considerando que historicamente a Psicologia contribuiu para uma visão da queixa escolar individualizante embasada no diagnóstico, a autora propõe novos significados para queixa escolar potencializando as ações da escola diante dessas demandas.

Checchia (2015) investiga as contribuições da Psicologia Escolar para formação inicial de professores, em uma perspectiva crítica. Desse modo, propõe discussões que contemplam a complexidade do processo de escolarização, atentando para as relações constituídas historicamente entre os sujeitos no cotidiano escolar, as quais são legitimadas por preconceitos e estereótipos. Nesse sentido, ressalta a Psicologia Escolar como aliada na luta pela humanização das relações escolares e pela educação pública de qualidade.

Ao analisar a saúde escolar através de uma perspectiva histórica, visando compreender a produção da queixa escolar, seu encaminhamento e acolhida pela área da saúde, Lobo (2016) sinaliza as interações entre Escola e Saúde relacionadas ao fracasso escolar. Nessa perspectiva, ressalta a necessidade de considerar os fatores que interferem na queixa escolar e atentar que apenas realizar o encaminhamento não é suficiente para lidar com essas demandas. Além disso, discute que tanto o sucesso como o fracasso compõe um discurso institucional, o qual pode facilitar e inviabilizar determinadas propostas nesse contexto, considerando que as ações intersetoriais são compartilhadas entre os serviços.

Correia (2016) apresenta uma proposta de atendimento às demandas escolares nos serviços de saúde pública visando estratégias não medicalizantes, mas incentivando uma percepção crítica em relação ao atendimento da queixa escolar. Desse modo, o autor ressalta a relevância de um diálogo intersetorial entre educação-saúde visando a promoção da Saúde Escolar através do comprometimento destes setores e de uma visão integral do processo de escolarização.

Braga Pani (2017) aborda a avaliação psicológica no campo da escolarização, com o objetivo de compreender a queixa escolar em sua multideterminação visando transformação. Então salienta a temática que envolve a medicalização, a qual é historicamente produzida por um modelo que utiliza critérios reducionistas e biologicistas para realização do diagnóstico. Desse modo, a autora destaca a necessidade da atuação de uma psicologia crítica, visando a transformação das queixas e promovendo o desenvolvimento psíquico de todas as pessoas contempladas pelos atendimentos. Nessa perspectiva evidencia que as avaliações-intervenções são relevantes para concretizar a atuação da Psicologia na Educação, cuja finalidade consiste em contribuir para escola cumprir o seu papel de socialização do saber e formação crítica, facilitando processos de humanização nesse contexto e auxiliando na remoção de barreiras que dificultem esse processo.

Andrade (2018) chama atenção para a grande quantidade de encaminhamentos aos serviços de saúde mental referentes a crianças com dificuldades no ambiente escolar, ressaltando um perfil padronizado desse público, no qual predomina sujeitos do sexo masculino com faixa etária referente ao ensino fundamental I com queixas de problemas comportamentais. Além disso, destaca a escola e a unidade básica de saúde como fontes de encaminhamentos de demandas infanto juvenis, ressaltando a influência do saber médico tanto nas condutas escolares como nas compreensões sociais.

Considerando a quantidade de encaminhamentos recebidos pelo serviço de psicologia, enviados pela escola solicitando ajuda para os alunos, Favarin (2018) compreende que a rotina do ambiente escolar agrega tensionamentos sociais. Desse modo, salienta a relação da queixa escolar com aspectos da história social e cultural, evidenciando a tradição medicalizada e estigmatizada para lidar com as dificuldades que emergem nesse contexto. Nesse sentido, compreende a relevância da atuação do psicólogo escolar na promoção de mudanças de concepções e

práticas voltadas à promoção do desenvolvimento nos encontros formativos com a equipe escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões de diversos autores de acordo com o recorte temporal entre os anos 2012 e 2018, verifica-se que a temática queixa escolar vem ganhando visibilidade, despertando atenção de diversas áreas como Educação, Pedagogia e Psicologia. As queixas escolares são encaminhadas de maneira formalizada, através de registros que sinalizam as demandas e solicitam apoio de demais profissionais.

Verifica-se a necessidade de parceria entre os profissionais que lidam com a queixa escolar, de modo que o atendimento as mesmas ocorram de forma qualificada, ou seja, de acordo com as atribuições de cada profissão, evitando dessa forma, que as responsabilidades sejam terceirizadas e conseqüentemente não se busque alternativas pedagógicas para trabalhar com os problemas que aparecem no contexto educacional.

Visando alcançar melhorias na qualidade da educação os autores ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem as especificidades da turma, atentando para o sofrimento apresentado por alunos que não se adequam aos critérios de normatização presentes no contexto educacional, no qual existe preconceitos e estereótipos.

Nessa perspectiva, propõe-se uma análise ampliada acerca de questões relacionadas ao biopoder e biopolítica, as quais também se manifestam no contexto educativo, fortalecendo a ideia de necessidade de práticas embasadas na medicalização para lidar com demandas escolares.

Destaca-se também uma reflexão sobre o processo de medicalização, laudos e diagnósticos como estratégias resolutivas utilizadas para lidar com as queixas escolares, evidenciando dessa forma, a relevância do trabalho

interdisciplinar entre saúde e educação para trabalhar com estas demandas, considerando benefícios proporcionados pelo diálogo intersetorial.

Além disso, fica perceptível o embasamento dos autores na Psicologia Histórico Cultural com uma visão ampla e contextualizada sobre as relações que envolvem a queixa escolar, através de uma compreensão que não culpabiliza apenas o indivíduo pelo seu desempenho, ou seja, rompendo com o modelo da Psicologia construído historicamente focado no diagnóstico.

Vale ressaltar que a discussão sobre a temática queixa escolar possibilita reflexões sobre o assunto, auxiliando inclusive o fortalecimento da relação entre família e escola, o que contribui para o processo de lidar com as demandas. Destaca-se também a relevância da atuação do psicólogo escolar nesse processo para auxiliar na transformação das queixas, facilitando práticas de humanização e promovendo melhorias no ambiente educacional.

Por fim, os autores contextualizam que historicamente a queixa escolar apresenta-se de modo individualizante, ou seja, atribuindo ao aluno a responsabilidade por não obter êxito no ambiente escolar. Dessa forma, propõe-se uma compreensão abrangente sobre essa temática, atentando para aspectos socioculturais em relação a queixa escolar, considerando os tensionamentos sociais presentes no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Jéssica Magalhães. *Queixa escolar e o público infante juvenil: práticas contemporâneas de psicologia nos serviços de saúde*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.
- BERGAMI, Nancy Benedita Berruezo. *A promoção da saúde e a (des) construção da queixa escolar*. 2014.

BRAGA PANI, Sabrina Gasparetti. *De mediações a mediações: avaliação-intervenção psicológica de queixas escolares em casos de diagnóstico de TDAH*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2017.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim. *Contribuições da psicologia escolar para formação de professores: um estudo sobre a disciplina psicologia da educação nas licenciaturas*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2015.

CORREIA, Marcius Vinicius Gonçalves. *Diálogo intersetorial educação-saúde no atendimento público municipal à demanda de queixa escolar: um estudo de caso no município de São Paulo*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2016.

FAVARIN, Rafael da Nova. *Queixa escolar: de que (quem) se trata? Uma proposta de intervenção do psicólogo escolar com coordenadores pedagógicos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Psicologia, Campinas, 2018.

LESSA, Patrícia Vaz de. *O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2014.

LOBO, Fernanda Senna. *Quem cuida, quem ensina, quem aprende: campo e interações entre atenção primária e escola na queixa escolar*. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. São Paulo, 2016.

LOPES, Luiz Fernando. *Medicalização de crianças com queixa escolar e o núcleo de apoio à saúde da família (NASF): uma análise crítica*. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SANTOS, Caio Cesar Portella. *Medicalização da Educação: sentidos de professoras e de uma psicóloga que atua na área educacional*. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

SILVA, Francisca Bonfim de Matos Rodrigues. *A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares*. 2013.

SOUZA, Simone Vieira de. *O estudante (in) visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar*. 2013.

TERRA-CANDIDO, Bruna Mares. *Não-aprender-na-escola: a busca pelo diagnóstico nos (des) encontros entre saúde e educação*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2015.



# ENSINO DE LITERATURA NO CONTEXTO DA SURDEZ: BILINGUISMO E INTERCULTURALIDADE EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Vanderléa Oliveira Franca<sup>1</sup>

Alessandra Gomes da Silva<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Iniciamos o presente trabalho lembrando que o prazer de ouvir e de contar histórias é inerente ao próprio ser humano. Imersos em costumes da tradição oral, ouvimos e narramos nossas histórias. Podemos encontrar, em nossa memória afetiva, lembranças de diversos textos que, desde nossa tenra idade, nos constituíram. Assim eram passados costumes, ritos e tradições. Assim se construíam saberes, valores e sentimentos que marcavam a identidade e a noção de pertencimento ao grupo. Desse modo, ressaltamos a importância do narrar, pois, segundo Fernandes (2009, p. 50), “não podemos compreender nossa cultura sem compreender as histórias que estão sendo contadas e como”. Mais adiante, complementa que “é em meio a esse contar e recontar de histórias que todos fomos formados”. A presente pesquisa, por conseguinte, busca lançar um olhar para os diferentes aspectos que envolvem a recepção dos textos literários, tendo como foco alunos surdos jovens e adultos no contexto da Educação Básica no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES; Doutora em Educação pela UFF. Contato: vanderoliv@yahoo.com.br. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4770072P1>

<sup>2</sup> Professora de Educação Básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES; Mestra em Literatura, cultura e contemporaneidade pela PUC-Rio. Contato: [aletrasufrj@yahoo.com.br](mailto:aletrasufrj@yahoo.com.br). Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4253089U3>

Isso porque, no tocante à surdez, o modo como tais indivíduos eram vistos determinava a educação que eles iriam receber. Segundo a visão oralista, visão dominante por um longo período de nossa história, predominava uma concepção de surdez enquanto deficiência. Logo, somente a oralização permitiria uma plena integração do surdo ao mundo ouvinte. Para Skliar (1998), ter-se-ia aí um modelo de ouvintização, uma vez que os surdos deveriam ser oralizados, pois seriam considerados apenas em sua característica de não ouvintes. Acredita-se, nesse contexto, que o surdo é tido somente como alguém que não consegue ouvir, precisando ser reabilitado, treinado, para aproximar-se ao máximo do modelo “normal ouvinte”.

Com a difusão dos estudos sobre minorias linguísticas, o bilinguismo para surdos ganha força e passa a ser visto como um direito. De acordo com essa filosofia, a língua de sinais é a língua de instrução dos surdos, sua L1, já as demais línguas são aprendidas como segunda língua, L2, incluindo a língua portuguesa. A língua de sinais é respeitada em sua estrutura e meios de expressão, como as línguas orais, para os ouvintes. Tal grupo vivencia uma experiência de bilinguismo compulsório, uma vez que são obrigados também a aprender a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, e se tornarem bilíngues. Assinalamos, então, uma convivência, ora de diálogo, ora de conflito, com o grupo (majoritário) de ouvintes.

Com o passar do tempo, as narrativas se transformaram, novas linguagens foram incorporadas ao nosso cotidiano e, com elas, novas práticas culturais. Nesse contexto, no tocante à literatura e às novas tecnologias, destacamos Holanda (2009) que também aponta para a questão de que, ao mesmo tempo em que houve um desenvolvimento de novos meios de difusão da informação e comunicação, houve uma

inédita pluralidade de vozes [...]. Dicações étnicas, etárias, regionais, definidas por preferências sexuais, políticas, de classe, comportamento, “atitude”, e mais uma gama

infinita de posicionalidades, mostram não apenas a vitória política das minorias, mas também um fato novo e de insofismável importância: entram agora em cena a presença de novas competências e saberes definindo outros códigos e valores no circuito da criação e circulação dos produtos literários (HOLANDA, 2009, s/p.)

Isso significa dizer que, paralelamente ao desenvolvimento tecnológico, houve uma inegável possibilidade maior de diversificação e circulação das produções literárias, tornando possível, e desejável, a inserção de diferentes grupos sociais, principalmente de grupos historicamente ‘excluídos’. O desenvolvimento das novas tecnologias impulsionou também a produção de materiais bilíngues, gerando uma visibilidade maior da língua de sinais e das produções de surdos. Tais produções, em formato de vídeo, envolvem a tradução de textos literários para Libras, realizada por tradutores/intérpretes de língua de sinais, ou a contação de histórias, geralmente, realizadas por profissionais surdos. Além disso, há, em um número menor, produções autorais de surdos.

Desse modo, nossas questões de pesquisa foram: de que forma as narrativas literárias difundidas em língua de sinais afetam nossos alunos surdos, sobretudo, na Educação Básica? E as narrativas em língua portuguesa? Como se dá a relação entre a literatura e a língua portuguesa no contato com o texto literário? Assim, tendo como base esse contexto culturalmente híbrido e complexo, gostaríamos de problematizar o papel que a literatura pode assumir quando buscamos essa perspectiva intercultural, tendo como foco a comunidade surda bilíngue.

## REFERENCIAL TEÓRICO: LEITURA E SURDEZ

Quando pensamos no contexto dos alunos surdos usuários de língua de sinais, podemos aproximar as abordagens de ensino de língua portuguesa como segunda língua ou língua estrangeira, ainda que para o surdo a aprendizagem do português escrito não

seja uma escolha, uma vez que ele é exigido em tal modalidade, como qualquer outro falante nativo. Com esses alunos, tem-se, citando Maher (2007, p. 68), “um exemplo de bilinguismo compulsório, uma vez que não lhes é dada opção: ele é obrigado a aprender a língua do país e a se tornar bilíngue”. Assim, nossa questão é buscar compreender como as propostas de ensino e aprendizagem, para esse contexto bilíngue, transitam e se desenvolvem no espaço do cotidiano escolar. Nesse sentido, indicamos que corroboramos com a visão de Skliar (1998), calcada na compreensão da surdez como diferença, reconhecendo o direito do surdo ao aprendizado da língua de sinais como 1ª língua, sua língua de instrução, e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como 2ª língua. Logo, compreendemos que a língua de sinais representa um traço identitário e cultural importante, próprio de uma comunidade que, por ser minoria, nem sempre é reconhecida em suas especificidades.

Por conseguinte, ressaltamos que pretendemos focar os processos envolvidos na construção da habilidade de leitura por esses alunos. Isso porque consideramos que o domínio de tal habilidade constitui uma ferramenta de acesso à cultura dominante (majoritária) e pode implicar em significativas diferenças nos modos desses sujeitos de ser e de estar no mundo. Logo, de acordo com os estudos sobre educação bilíngue envolvendo minorias linguísticas, é possível compreender as relações assimétricas de poder existentes entre as línguas que coabitam o espaço escolar. Isso ocorre principalmente quando se tem línguas que não possuem o mesmo prestígio social, como é o caso dos surdos, que são usuários de LIBRAS e devem aprender a modalidade escrita da língua portuguesa. Diversas pesquisas, no entanto, mostram que, ao contrário, o bilinguismo deveria ser sempre visto com algo positivo, indiferentemente das línguas em questão, com um investimento no desenvolvimento da língua minoritária durante todo o processo de escolarização e a língua majoritária deveria ser introduzida ao repertório comunicativo

desses alunos, seguindo o que se denominou de *bilinguismo aditivo*. (MAHER, 2007, p. 70/71). Nesse sentido, salientamos a pertinência de se discutir como esses eventos de leitura literária podem atuar no processo de aprendizado da leitura em língua portuguesa por esses alunos e podem afetar os modos desses sujeitos de se relacionarem com o mundo a sua volta.

## CONTRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS LITERÁRIOS

Citando Naiditch (2009), o uso da literatura em sala de aula tem sido defendido basicamente como uma forma de introduzir os aspectos formais de linguagem a serem explorados durante as aulas. Ele acrescenta que as discussões a respeito dos conteúdos das histórias limitam-se, geralmente, a discussões superficiais a respeito de aspectos morais e éticos. Em uma perspectiva mais abrangente, considera-se, como o autor, que a literatura poderia promover o acesso dos alunos aos mais diversos processos de aprendizagem. Isso porque, para o autor, seria necessário que o professor atentasse para aspectos do que denominou de “Literatura multicultural”, que poderia contribuir com o desenvolvimento de “uma compreensão sobre questões universais, especialmente com relação a diferentes povos e culturas, também proporcionando ao estudante a oportunidade de desenvolver uma sensibilidade às diferenças e uma consciência crítica acerca dos temas abordados” (NADICHT, 2009, p. 26). Nesse sentido, por meio das narrativas, poderíamos ter um espaço privilegiado também para a discussão de códigos sociais que estruturam nossas vidas, trazendo as vozes dos mais diferentes grupos e culturas.

Tais questões são importantes principalmente por compreendermos que a escola vem abarcando grupos dos mais diversos. Isso decorre, sobretudo, de uma tentativa de democratização do acesso e buscando estratégias para a permanência de segmentos sociais historicamente marginalizados, dando-lhes condições à escolarização formal.

Tais grupos, no entanto, acabam por se sentirem, muitas das vezes, excluídos do sistema, já que não se veem valorizados nos seus usos de linguagem e em suas práticas culturais que a escola não reconhece, nem legitima. Isso porque ainda pensamos em nosso trabalho, tendo como base grupos homogêneos de alunos, com práticas culturais similares. Nesse sentido, sabemos que, na prática, há uma necessidade de negociação entre as experiências que os alunos trazem consigo e o saber escolar institucionalizado, principalmente na figura do professor, para que haja efetiva produção de conhecimento.

Por conseguinte, a opção por abordar relações interculturais em sala de aula, como destaca Maher (2007, p. 80), nos permite pensar em concepções de ensino que visam rejeitar a essencialização dos sujeitos. Isso porque tais concepções acabam por acreditar que o comportamento de todo e qualquer membro de um segmento minoritário, por exemplo, dos surdos, seria a única experiência autêntica capaz de representar tal grupo, ignorando os conflitos e contradições existentes no interior da própria comunidade. Dessa forma, são produzidos estereótipos que mantêm e reforçam as diferenças. No tocante aos surdos, para Skliar (1998, p. 33), tais sujeitos “não são reconhecidos nos diferentes e múltiplos recortes de sua identidade, linguagem, raça, gênero, idade, comunidade, culturas, etc”, sendo reduzidos, assim, ao fato de não ouvirem, desconsiderando outras formas de existir e lidar com o mundo.

## ALGUMAS PROPOSTAS PRÁTICAS: CONTEXTO DE PESQUISA

Como o trabalho de pesquisa teve como interesse compreender as leituras dos textos literários em ambiente bilíngue, envolvendo alunos surdos da Educação Básica, tivemos como pressuposto metodológico uma pesquisa interventiva, a partir da atuação da professora-pesquisadora, que inserida em contexto de sala de aula, propõe atividades de literatura,

previamente acordadas com a professora regente, tendo como base os conteúdos propostos para a série em questão.

Posto isso, planejamos algumas incursões pontuais que nos permitiram observar mais de perto os modos de se relacionar com o texto literário por um grupo de alunos surdos adultos, matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental noturno, do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp-INES). Foram pensadas de três a cinco aulas para a realização das atividades.

Na primeira atividade, nosso interesse voltou-se para questões relativas à performance da leitura literária, por meio da produção e da análise de uma história narrada por uma contadora surda. Para isso, foi proposta uma contação de história a partir da tradução para Libras da crônica “Não foi com certeza assim, mas faz de conta”, do autor português Lobo Antunes, em que há a presença de um personagem surdo. Em nossa contação,<sup>3</sup> buscamos valorizar a atuação da contadora que apresenta visualmente o texto, por meio do uso do corpo e do recurso da dramatização. Assim, a visualidade estará no cerne da utilização da própria língua que se constrói por meio de tais recursos, mesmo que não haja uma utilização explícita de imagens.

Já na segunda atividade, pretendíamos que fosse um diálogo entre literatura e imagem, tendo como base o olhar. Pensamos em explorar a questão do ver e da percepção que se tem do outro. Nesse sentido, acreditamos que a análise das imagens poderia nos ajudar na materialização dos modos de olhar para a realidade, motivada por uma visão de que a arte nos permitiria desnaturalizar o real, encenando outras possibilidades de perceber a mesma situação, desconstruindo e reconstruindo nossa percepção do outro.

---

<sup>3</sup> Disponível no <https://www.youtube.com/watch?v=eUcp7vSSrlk&t=34s>

YouTube:

## A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA EM LÍNGUA DE SINAIS

Muitas vezes, as turmas de jovens e adultos já apresentam uma noção pré-concebida do que seria o espaço da escola e o que seria uma aula. Nesse sentido, achamos que poderia ser incomum propor uma atividade de contação de história sem que houvesse perguntas escritas, ou outros exercícios formais de apreensão de conteúdos. Além disso, sabemos que algumas atividades que recebem um rótulo de ‘lúdicas’ podem ter uma rejeição dos alunos que não acreditam que tais atividades tenham a mesma importância das demais. Achei, assim, que a contação poderia ter uma recepção problemática, sem que houvesse grande interesse ou motivação.

A análise ocorrerá segundo critérios voltados para a recepção do texto, compreensão da história proposta e, sobretudo, sobre a interação deles comigo, entre eles, ou com a outra professora de língua portuguesa que me permitiu desenvolver a atividade, abordando questões relativas ao texto trabalhado.

Desse modo, sobre a recepção do texto, houve uma imediata aceitação da proposta. A compreensão do vídeo foi bem rápida e envolvimento marcante. Houve um olhar atento, celulares apagados sobre a mesa, nenhuma dispersão, olhares voltados ao que lhes era mostrado. Uma vez terminada a contação, perguntei-lhes o que achavam da história, tentando disparar uma interação inicial. Primeiro eles recontavam alguns trechos da narrativa, principalmente os fragmentos em que a narradora representava passagens sobre o avô surdo e o aparelho de surdez. Consideramos que esse ‘reconto da narrativa’ foi um fato interessante já que acontecia em construções visualmente ricas ou em sinais em que eles buscavam inferir o significado. Alguns exemplos foram o início da contação com um sinal de volta ao tempo proposto pela contadora.

Quanto à estrutura, percebemos uma maior identificação com a representação visual do trecho que em mencionava o ‘ir e vir das pessoas enquanto o avô permanecia silencioso e ausente’. Acreditamos, assim, que repetir o que foi contado já seria uma forma de interagir com a história. Isso pode ter acontecido em função de algumas transposições narrativas despertarem nos alunos surdos o interesse por outros modos de perceber a língua de sinais, ampliando assim seus próprios repertórios, tanto linguísticos, como de leitura. Tais experiências são possíveis pelo contato marcadamente estético nas construções em Libras. Esta opção foi viabilizada pelas participações da intérprete e da contadora surda que em suas propostas trouxeram a possibilidade de uma reinvenção dos sinais utilizados nessa transposição.

Desse modo, acreditamos que haja uma experimentação da literatura diferente daquelas que os alunos teriam se somente houvesse uma interação com a pesquisadora para o contato com o texto ficcional. Isso porque, mais uma vez, notamos como foi marcante a importância das estratégias visuais da contadora de história. Mesmo as metáforas que pareciam dificultar a compreensão do texto, tornaram-se claras, ainda que isso em nada significasse uma simplificação da obra, antes acreditamos em uma visível mudança de modalidade uma vez que houve um investimento em uma sintaxe bastante visual, que os alunos chegaram a reproduzir depois de acabada a contação.

Outra estratégia que surtiu o efeito desejado foi a escolha de uma crônica, ou seja, um texto narrativo mais curto, ainda que o texto escolhido, particularmente, mantenha uma preocupação com o uso da linguagem e da fabulação em sua estrutura. Geralmente, é comum encontrarmos contação de histórias infantis e infantilizadas, pelo uso de fantasias, cenários, etc. Em nosso caso, investimos em recursos simples que apenas valorizassem a atuação da contadora. Nesse sentido, ela estava com uma blusa preta de mangas curtas e o fundo escolhido foi o que apresentava a possibilidade de um enquadramento branco.

Desse modo, postulamos a necessidade de que outros materiais, de diferentes autores e gêneros, estejam disponíveis em Libras para que possam ser utilizados durante toda a Educação Básica, com alunos de diferentes idades e, inclusive, com uma atenção ao material disponível aos adultos.

### A CRÔNICA 'VISTA CANSADA'

A última atividade que fizemos com os alunos tinha um desprezioso interesse em discutir a contribuição da literatura e da arte em geral para uma formação humanista do homem. Sabemos que a discussão da função da arte extrapola qualquer visão utilitarista e limitadora que justificasse sua inserção no cotidiano da escola. Não foi esse nosso interesse, pensamos antes em encerrar nossa participação em sala com uma discussão sobre como podemos ver o mundo e como a arte poderia interferir nesse olhar. Isso porque, em uma crônica bastante contundente, o autor Otto Lara Resende escreve sobre a questão do ver e de como vamos perdendo essa capacidade de perceber o que está a nossa volta. Com a metáfora da vista cansada, embaçada, opaca, não reconhecendo mais aquilo que vê, o autor aborda como caminhamos para uma desumanização, uma vez que deixamos de notar as pessoas que estão ao nosso redor, podendo instalar-se 'o mal da indiferença'. Sabemos que a individualismo tem sido um problema recorrente em nossa sociedade, além disso, gostaríamos de abordar temas como a simplicidade e o cotidiano.

Assim, mudamos, mais uma vez, o modo de contato com o texto literário. Inicialmente, fiz um vocabulário visual com as palavras que poderiam gerar mais dúvidas entre os alunos pelo possível desconhecimento do significado. Somente depois de entendidas essas palavras chave, distribuí uma folha com o texto escrito. Eles fizeram uma leitura individual e compartilhamos uma leitura conjunta, uma vez que no INES todas as salas possuem o

recurso de TVs com computadores e quase sempre com acesso à Internet.

A última crônica utilizada tinha ainda uma estrutura argumentativa, pois defendia uma ideia delimitada. Nesse sentido, o primeiro fragmento que sobressaiu da leitura dos alunos foi o trecho “se eu morrer, morre comigo uma forma de olhar”. Discorrendo sobre o fragmento, os alunos abordaram a questão de como cada pessoa tem uma percepção própria da realidade, de acordo com seus valores, sua personalidade, seu conhecimento de mundo, suas vivências, etc. O texto ainda traz a questão do olhar da criança e do poeta como meio de desautomatizar esse olhar e fazer emergir diferentes compreensões da mesma realidade, diferentes sentimentos que se sobressaem ao lidar em diversas situações.

A atividade pretendida não foi desenvolvida totalmente devido a uma redução da disponibilidade de tempo com a qual pretendíamos contar. Como a escola possui prazos e conteúdos definidos, não havia como prolongar a atividade por mais um período, o que acabou por limitar nossa atuação seguindo o que foi possível ‘adaptar’ dentro do período disponível. Nesse contexto, pensamos em aproveitar uma inspiração a partir de uma atividade realizada em uma oficina de fotografia para tentarmos (re)educar o nosso olhar para o que estaria ao nosso redor, mas que, por isso mesmo, nem sempre seríamos capazes de perceber. Nesse contexto, eles deveriam escolher entre imagens que foram retiradas de jornais e também da Internet. Depois, deveriam marcar nas imagens detalhes que poderiam ser vistos mais de perto, explicando os motivos de sua seleção, dentre as imagens possíveis.

Nesse contexto, durante a atividade, pudemos perceber como a crônica traz um tema extremamente pertinente para falarmos a respeito de como nos relacionamos com o outro. Um olhar capaz de se emocionar ou de se entristecer, que podemos

partilhar com os nossos alunos a partir das artes, um modo mais poético de compreensão da própria vida.

Dessa forma, eles selecionaram entre as diferentes imagens, desde o desejo de aventura, ao contato com a natureza. Além de expor sentimentos como preocupação com os mais pobres, os que possuem menos condições de vida, e o próprio medo da solidão, do desamparo frente os percalços do mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que as atividades com recursos variados não necessariamente dependem de grandes investimentos em equipamentos sofisticados e aulas complexas para sua elaboração. Esta seria uma possibilidade de trabalho, e, além disso, uma mudança significativa estaria no modo de pensar a atividade. Isso porque indicamos que nossa intenção principal foi mostrar um mosaico com diferentes práticas para tentar propor outros meios de contato com os textos literários em sala de aula. Sabemos que não é viável a utilização de proposta única para conjunturas tão diversas, com todos os desafios encontrados no trabalho com a literatura no contexto dos alunos surdos adultos. Antes, relatamos uma experiência possível com esse grupo de alunos.

Desse modo, acreditamos que a escolha do gênero textual a ser trabalhado, da temática dos textos e a mediação do professor-leitor são aspectos marcantes para o alcance dos textos literários na escola, com o público em questão. Além disso, atividades que promovam um trânsito entre línguas e linguagens se mostraram mais ricas para serem exploradas em sala de aula. Ressaltamos ainda a necessidade de um maior número de produções em língua de sinais, em diferentes gêneros literários, para que os alunos possam vivenciar recursos estéticos dessa língua. Um professor, ao traduzir determinado texto, nem sempre conseguirá passar em Libras os recursos os estéticos utilizados pelo autor. Seu contato com o texto será mais linear,

ênfatizando o enredo das histórias. Claro que as leituras, seja com materiais traduzidos ou propostas pelos professores, não são leituras concorrentes, uma vez que sabemos que dificilmente teremos todos os textos disponíveis em língua portuguesa traduzidos para Libras.

A perspectiva será sempre, portanto, complementar, de diálogo. A produção de literatura para adultos em Libras, seja autoral, ou traduzida, ainda é muito reduzida e não dá conta dos primeiros passos desses sujeitos no mundo da leitura, seja em Libras ou em língua portuguesa. Por fim, pretendemos com o relato colaborar para uma possibilidade do uso de narrativas, em seus múltiplos gêneros e suportes, contribuïrem na construção de uma pedagogia mais atenta as necessidades e interesses de nossos alunos, tornando-os mais críticos e, por fim, possibilitando a ampliação de seu repertório cultural. Esperamos, com isso, também encontrar pistas que possam ajudar os educadores em geral e, sobretudo, de surdos no processo de ensino desse grupo, abordando aspectos linguïsticos e interculturais.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, L. A. Não foi com certeza assim mas faz de conta. In: *Segundo Livro de Crônicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as idéias linguïsticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?* Brasil, 2009. 241f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

HOLLANDA, H. Buarque. *Quem tem medo da tecnologia?* Disponível em: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/?p=621>> Acesso em 25 de maio de 2017.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o purilinguismo. In: KLEIMANA, B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

NAIDITCH, F. *Literatura Multicultural e diversidade na sala de aula*. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 1, jan./abr, 2009.

RESENDE, O. L. *Vista Cansada*. Texto publicado no jornal “Folha de S. Paulo”, edição de 23 de fevereiro de 1992.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Programa Nacional de apoio a Educação dos surdos. Brasília: MEC, SEESP, v. 1, 2004.

SKLIAR, Carlos. *Bilingüismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos*. Revista Brasileira de Educação, 8, 1998. (p. 44-57)

# CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO FEMINISTA BRASILEIRO PARA UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA: APONTAMENTOS A PARTIR DO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO NO CONTEXTO PAULISTA<sup>1</sup>

Matheus Estevão Ferreira da Silva<sup>2</sup>

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Os anos de 1980 são representativos, na história do Brasil, como o período de abertura democrática do país. O foco das mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira foi a garantia dos direitos sociais e

- 
- <sup>1</sup> Uma versão deste texto foi publicada nos anais da XII Semana da Mulher — mulheres, gênero, violência e educação, evento científico realizado de 23 a 27 de março de 2015, na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Marília.
  - <sup>2</sup> Pedagogo (2018) pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP), campus de Marília. Na graduação em Pedagogia, foi bolsista de extensão do Núcleo de Ensino (04 meses) e PROEX (04 meses), e de Iniciação Científica PIBIC/CNPq (14 meses) e FAPESP (20 meses). Atualmente é graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL/UNESP), campus de Assis. Atua como 1.º Secretário do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), gestão de 2016-2018 e, na gestão atual, de 2019-2021. Foi Visiting Student Researcher na San Diego State University (SDSU) (Califórnia, EUA).
  - <sup>3</sup> Professora Assistente do Departamento de Supervisão e Administração Escolar (DASE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP), campus de Marília, e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. Possui um Pós-doutorado em Educação (2007) pela Universidade do Minho (UMINHO), Portugal, e dois Pós-Doutorados em Educação (2012 e 2018) pela Universidade de Valência (UV), Espanha. É Presidente do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), Vice-Coordenadora do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP e Líder do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (NUDISE).

individuais e o marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para a presidência da República, foi a elaboração da nova Constituição Federal, promulgada em 1988. A denominada *Constituição Cidadã*, é a que contemplou os anseios da população, entre eles antigas demandas do movimento de mulheres que, organizado em todo o território nacional, foi um dos líderes da campanha da constituinte, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher — CNDM.

No período que precedeu a Assembleia Nacional Constituinte, entre 1975 e 1985, variados segmentos sociais (trabalhadores/as, mulheres, comunidade negra, portadores/as de deficiência, educadores/as, defensores da criança e do/a adolescente) uniram-se a organizações mais influentes. Conforme relembra Kyriakos (2007, p. 27), “Os debates deram-se de norte a sul, de leste a oeste, os/as aficionados/as da participação popular, os/as índios/as se organizaram e tantos/as outros/as. Criou-se o Partido dos Trabalhadores, foi retomado com maior empenho o Partido Socialista Brasileiro [...]”.

Nesse momento, acontece também, o que Pierucci (2007) aponta:

[...] nem bem se consolidara de modo satisfatório a descoberta intelectual da diferença de gênero e da comum condição feminina de subordinação ao pólo masculino, e já se tornavam crescentes nos anos de 1980 as demandas pelo reconhecimento da ‘heterogeneidade interna’ do mulherio (PIERUCCI, 2007, p. 42).

Foi um momento em que além da luta pela redemocratização, o feminismo também aprofundava o debate sobre a igualdade e a diferença. Entretanto, apesar das especificidades do “ser mulher”, as diferentes mulheres estiveram unidas e tiveram uma participação ativa contribuindo para a redemocratização do país, processo esse iniciado na década de 1970, quando em pleno regime militar saíram às ruas na campanha pela anistia, contra a violência, contra a carestia, e,

posteriormente, em 1980, pelas eleições diretas, culminando com a eleição de algumas mulheres para a Assembleia Legislativa. O número de mulheres eleitas não foi expressivo, 5%, mas, o efeito pedagógico do processo foi positivo, pois além de trazer à luz os problemas das mulheres, foram incorporados na Constituição de 1988, temas importantes para a vida das mulheres brasileiras, além da igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Este é um dos exemplos que faz ver que o estudo sobre a participação da mulher na política não pode ser limitado ao processo eletivo, ao ato de votar e ser votada. Embora seja a face mais objetiva da atuação política, tal conceito tradicional de participação tende a considerar as formas institucionalizadas de manifestação (a integração a partidos, organizações profissionais, exercício de mandatos eletivos, voto, eleição). Tais critérios mostram uma baixa participação que esconde outra atuação.

A outra forma de atuação diz respeito à participação política em geral. Através de *formas novas e ousadas* de interlocução com o Estado elas reivindicavam não só direitos, mas um espaço público de negociação. Rompendo com o autoritarismo, inauguraram uma nova forma de fazer política, uma forma democrática.

A ação das mulheres brasileiras corresponde ao que Chauí (1994) defende, ou seja, a alternativa de criação de espaços públicos onde se possa ter a liberdade de falar, escutar, ser ouvido. Para Chauí (1994) sem espaço público não há política, não há movimento, as sociedades se congelam. Para a autora, o espaço público é uma arena de debates e de conflitos que vão gerar a ética e a política, do qual devem participar todos os setores da sociedade, principalmente os que sofrem a exclusão historicamente construída, como no caso, as mulheres.

Essa participação inaugurada pelo movimento feminista brasileiro é o pressuposto das modernas teorias da democracia,

cujo conceito foi elaborado por Canotilho (apud LIMA, 1988, p. 23), dentre outros autores. Conforme afirma, “a *teoria da democracia como participação* assenta no poder do povo, tendo como pressuposto o interesse e a participação deste como ator principal da construção da sociedade democrática”<sup>4</sup> e que é pressuposto das modernas teorias da democracia.

Em Pinto (1994) também se lê que o espaço de participação dos grupos excluídos foi criado a partir de espaços construídos fora da política institucional, através da luta contra a opressão quer em manifestações públicas, quer através dos movimentos sociais. A autora alerta para outra questão que dificultou a concretização, na prática, dos direitos garantidos em termos legais. Conforme argumenta, a interação entre estes novos espaços de luta e o espaço da política institucional é problemática, tendendo os sujeitos das novas lutas a ter poucas possibilidades de participação no nível institucional.

Brito (1995, p. 75) argumenta que as mulheres brasileiras, nas últimas décadas, das mais diversas formas, ligadas ou não a instituições políticas, através de seus movimentos e ações têm se afirmado como sujeitos sociais, que insistem em ser reconhecidos não só na vida pública, mas principalmente na vida diária. Conforme a autora, esse percurso não foi exclusivamente

---

<sup>4</sup> Lima, baseando-se em J. Canotilho, faz a distinção entre a teoria democrático-pluralista, que “pressupõe uma sociedade homogênea e consensual, ignorando o facto de existirem grupos sociais em conflito, detendo uns maior poder e mais influência de que outros, não sendo portanto iguais para todos os grupos sociais e para todos os cidadãos as suas oportunidades de intervenção e influência política”, a teoria elitista de democracia “que assume a democracia como uma forma de dominação. Essa dominação é exercida por um grupo de actores socializados, isto é, iniciados numa determinada cultura política que lhes é própria. [...]”, a teoria da democracia do ordo-liberalismo “na qual assentam a ordem social e o liberalismo, sobretudo o liberalismo de tipo económico, privilegiando assim os grupos detentores dos meios de produção”, além da teoria da democracia como participação (1988, p. 23), à qual nos referimos.

brasileiro, a presença feminina foi importante “nos processos de mudança sociopolítica em países como Argentina, Uruguai, Chile, Peru, Bolívia, Nicarágua, e outros mais [...]”. Argumenta ainda que, essa participação tem se evidenciado de forma significativa merecendo estudos e reflexões mais detidas.

Nesse caminhar, o ativismo político da mulher escapava ao âmbito da política institucionalizada, era uma forma de atividade política auto orientada, não estruturada, com a pretensão de influenciar as políticas públicas fora do campo convencional e institucional.

Conforme Blay (1988), as mulheres brasileiras passaram a agir contra as decisões do Poder. Sua ação orientou-se para a construção de um novo espaço público do qual elas também fizeram parte. Questionaram as omissões dos sindicatos, das associações de classe, a discriminação difundida pela imprensa e ensino, buscando alterações profundas dentro da estrutura sindical, da organização político-partidária e das próprias leis que regem os direitos civis. Esse processo culminou com a criação dos Conselhos da Condição Feminina e das Delegacias de Defesa da Mulher, inicialmente na cidade de São Paulo e depois no interior do Estado.

Foi um momento especial porque as escolas públicas paulistas também tiveram transformações que objetivavam sua democratização. Atendendo à proposta do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, a Secretaria Estadual de Educação, através da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE), empreendeu um amplo debate sobre o papel da mulher na sociedade junto às escolas públicas da rede estadual de ensino que resultou em uma publicação na qual encontramos depoimentos e referências bibliográficas para a continuidade do debate que fora enviado às escolas. Mas este não constou das propostas educacionais dos governos posteriores, não teve continuidade, foi esquecido, embora houvesse naquele momento

desejo de que a iniciativa continuasse, como alguns depoimentos o mostraram (BRABO, 2005).

Como proposta de governo democrático, houve novo incentivo aos Conselhos de Escola que, naquele momento, tornaram-se órgãos deliberativos, graças ao movimento de pressão de educadores(as), através de suas associações e sindicato. Incentivou-se também a participação nas Associações de Pais e Mestres e nos Grêmios Estudantis.

No que se refere à gestão escolar, a implantação de tais mecanismos de participação nas Unidades Escolares, que tinham como objetivo o envolvimento e participação de todos, funcionários, professores, alunos, pais e comunidade foram vistos com receio. Assim, não chegaram a ser efetivamente implantados e a participação não fora vivenciada de forma democrática na maioria das escolas. Pode-se afirmar que a cultura democrática ainda hoje é um projeto não concluído tanto na escola pública quanto na sociedade em geral, embora haja indícios de mudanças, vivemos ainda o processo de redemocratização. Segundo Gentili (1999), isto se deu devido ao contexto no qual as reformas democratizadoras começaram a ser implantadas:

Foi neste contexto que começaram a expandir-se — no começo dos anos 80 — as demandas democratizadoras no campo educacional. E, na verdade, elas tiveram vida curta. Foi como se, ao dissipar-se a euforia democratizadora do primeiro período pós-ditatorial, houvessem sido anuladas todas aquelas referências à necessária democratização de nossos sistemas de ensino. Em questão de uma década, “democratizar a educação” deixou de ser o eixo que devia nortear as políticas públicas do setor para constituir um tema ausente, esquecido ou — se pretendermos ser mais precisos — silenciado, no cenário político latino-americano (GENTILI, 1999, p. 121).

Não aprofundaremos aqui esta questão, mas a afirmação acima mostra que tal omissão representou um ônus tanto para a

participação cidadã, que começaria na escola, quanto para a possibilidade de novas formas de relações democráticas de gênero.

Isto também se deu devido ao cenário pautado por demandas e negociações de direitos sociais nos anos de 1990, que sofreu uma inflexão criando-se uma contradição entre os objetivos de alcance dos direitos sociais, previstos na Constituição de 1988 e a adoção de reformas políticas de ajuste econômico, as neoliberais, conforme bem mostram Vianna e Unbehaum (2004):

O esforço oficial dessas reformas tem início em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, passa por uma breve interrupção com o governo de Itamar Franco e é retomado com mais ênfase nos governos de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, com a introdução de reformas neoliberais que viriam a afetar as políticas sociais voltadas para as populações mais pobres, repercutindo nas políticas públicas de educação (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 82).

Conforme explicam as autoras, a lógica de mercado que permeou as políticas mostra a diferença entre as duas décadas, a de 1980 repleta de exercício de cidadania que levou à conquista de direitos sociais, garantidos na Constituição e a de 1990, caracterizada pelas reorientações políticas sob a ótica neoliberal que marcaram as políticas públicas e as educacionais, como se pôde observar no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação.

O discurso acerca da escola democrática continua em pauta, contudo, a qualidade que, na década de 1980, estava ligada à gestão democrática e à formação para a cidadania, nos anos de 1990 passa a ser associada à reforma e modernização dos sistemas administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos professores sem investimento na recuperação do nível salarial.

Um dos ganhos que podemos computar como conquista do movimento feminista foi o fato de, no plano nacional, nos anos de 1990, o gênero estar contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). Eles realçam as relações de gênero como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens e são coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal na medida que trazem como eixo central da educação o exercício da cidadania e apresentam a inclusão de temas da vida cidadã, que visam “resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social”, conforme se lê em Vianna e Unbehaum (2004, p. 96). Esses documentos representam um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero.

Acrescente-se ainda que, em 2007, foi promulgado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL 2007; 2013), o que pode contribuir para o resgate e ampliação do debate acerca da igualdade de direitos de mulheres e homens nas escolas e na sociedade. Houve iniciativas voltadas para a cidadania e para a educação em direitos humanos, desde os anos de 1990, como o programa de formação de professores em direitos humanos, quando da gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação em São Paulo. Nos anos de 1990, também foram propostos o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o Programa Estadual de Direitos Humanos (PEDH) e, no caso de Marília (SP), o Plano Municipal de Direitos Humanos (PMDH) que contemplavam a educação em direitos humanos, na escola de todos os níveis e, também, fora da escola.

Cabe mencionar, também, outro ganho do movimento feminista em termos de política de Estado e que tem contribuído para que mudanças ocorram no que diz respeito à educação para a igualdade de gênero. Foi a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres no primeiro dia do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, tendo como

objetivos desenvolver ações conjuntas com todos os Ministérios e Secretarias Especiais e que tem como metas a incorporação das especificidades das mulheres nas políticas públicas e o estabelecimento das condições necessárias para a sua plena cidadania.

Apesar do reduzido avanço, não se pode negar que a história de luta das mulheres revela êxitos, como relembra Alambert (1997), dentre outros:

A colocação, em pauta, da igualdade jurídica da mulher (direitos iguais no trabalho, na família e na sociedade), a conquista de algumas reivindicações pontuais: direito de votar e receber votos, direito a exercer profissões liberais, direito a salário igual, direitos à instrução, direito ao divórcio; a descoberta das especificidades femininas: o corpo, a sexualidade, os direitos reprodutivos, a complementaridade no trabalho, o trabalho doméstico, a ausência do tempo extraordinário para a mulher, a maternidade como função social, e o que foi mais importante: a ideia da construção cultural dos gêneros masculinos e femininos; em consequência, a descoberta de que nunca seremos iguais se nossas 'diferenças' não forem preservadas (ALAMBERT, 1997, p. 90).

Nessa perspectiva, de avanços e de possibilidade de recuo no que se refere à garantia dos direitos das mulheres vale lembrar que a educação e a formação humana, enquanto práticas constituídas pelas relações sociais, não avançam naturalmente, mas através de um conjunto de práticas sociais fundamentais, dentre elas, a prática pedagógica e as relações sociais que ocorrem na escola. Neste sentido a luta pela ampliação da esfera pública no campo educacional está intimamente ligada à ampliação do público em todas as esferas da sociedade bem como essa ampliação está condicionada, em parte, à possibilidade de, também na escola, haver práticas de exercício de cidadania.

Neste sentido, considera-se que a educação (não só ela) não cumpriu efetivamente o seu papel para a transformação das relações sociais, ao contrário, continuou em grande parte reforçando valores que discriminam a mulher. Aquele momento de reflexão sobre as injustiças sociais impostas às mulheres brasileiras, na década de 1980, conforme mencionado, não teve continuidade de forma ampla nas escolas estaduais<sup>5</sup>.

## CONSIDERAÇÕES... FINAIS? PARA UM ININTERRUPTO DEBATE

Nessa longa caminhada histórica de luta do movimento feminista brasileiro em favor dos direitos das mulheres, brevemente relembraada neste texto, podemos celebrar muitas conquistas, dentre elas, a evolução das leis e mudanças nos costumes. Entretanto, fazendo um rápido balanço sobre a atualidade, pode-se afirmar que algumas situações denunciadas pelas feministas desde aquela época, ainda persistem no Brasil: a violência, tanto na vida privada quanto pública, desnível salarial (embora muitas vezes mais qualificadas), várias jornadas de trabalho (incluindo o trabalho doméstico), ainda por resolver a questão dos direitos reprodutivos, além de *gênero* ser uma questão quase invisível para educadores e educadoras, entre outras demandas<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Cabe mencionar o importante papel da Coordenadoria Especial da Mulher em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria do Governo Municipal e Prefeitura do Município de São Paulo, durante o governo de Martha Suplicy, no investimento da educação municipal numa perspectiva de gênero.

<sup>6</sup> Tal como a emersão da narrativa “ideologia de gênero” nos debates educacionais, ao mesmo tempo em que é suprimida a possibilidade de promoção de uma escolarização que se mostre receptiva às questões que envolvam gênero, sexualidade e demais temáticas relativas à diversidade humana, conforme analisamos recentemente (DA SILVA; BRABO, 2016; SILVA; BRABO; MORAIS, 2017; SILVA; MACIEL; BRABO, 2018).

Mesmo atuando ativamente na democratização do país, nos anos de 1970 e 1980, e, cada vez mais em todas as instâncias da sociedade, pesquisas mostram que os postos de comando e o poder político, ainda são redutos masculinos, conforme constatamos (BRABO, 2008)<sup>7</sup>. Os movimentos femininos de qualquer tendência, no âmbito internacional, ressaltam ainda hoje a necessidade de uma ação política mais intensa das mulheres, pois esta está em descompasso com a participação da mulher na sociedade. Apesar do número crescente de mulheres com níveis mais elevados de escolaridade em todo o mundo, há uma persistente concentração de mulheres em cursos tradicionalmente chamados de femininos, conforme Blay (2002) também observou na Universidade de São Paulo.

Além da questão de gênero, que não mais foi debatida e incluída no currículo das escolas, após o debate mencionado dos anos de 1980, os mecanismos de participação na escola, uma nova forma de ensinar e uma administração que estimulasse a participação para além da escola foram recebidos com muita resistência na década mencionada. Embora não fossem garantia de mudanças, acredita-se que ao vivenciar a democracia e assimilar os valores de igualdade, de liberdade, de direitos, meninos e meninas passariam a se ver como sujeitos com direito a ter direitos e entenderiam que o seu papel de cidadão e cidadã é essencial para a consolidação democrática. Ou seja, uma formação política estaria se iniciando, beneficiando homens e mulheres para a vida em sociedade. Talvez, assim, estivéssemos mais próximos de atingir mais justiça e igualdade de oportunidades e de direitos também para as mulheres.

Como proposta do Ministério da Educação e do Desporto, no ano de 2007, foi iniciado um processo de formação contínua para educadores e educadoras das escolas públicas estaduais versando sobre *Ética e cidadania: construindo valores humanos*

---

<sup>7</sup> Como se lê, também, em Araújo (1999) e Avelar (1996, 1997).

*na escola* no qual as questões dos direitos e de gênero estão contempladas, o que pode contribuir para mudanças no que se refere à educação em direitos humanos e sensibilidade à questão de gênero. Não podemos esquecer que o trabalho feminino, historicamente, sofreu pressões e tentativas de controle ideológico e econômico por parte do elemento masculino e das instâncias sociais. Conforme Almeida (1998, p. 63), o trabalho docente feminino, além do processo regulador impingido pelo sistema capitalista, encontra-se “atrelado a esse modelo de normatização exigido pelas regras masculinas e é acentuado pelo controle que o sistema social pretende exercer sobre as mulheres [...]”. Isto pode ser uma das explicações para a insensibilidade de educadores e educadoras a respeito da questão de gênero, além da responsabilidade da do processo de socialização e do fato de os cursos de formação de educadores/as não abordarem a temática. Em outro momento, já afirmamos que, nesse sentido, a profissão magistério discrimina a mulher, na medida em que não proporciona a reflexão necessária acerca da questão do “ser mulher” e da questão de gênero (BRABO, 2005).

Além disso, ainda há necessidade de se rever e investir, nas cidades e nas escolas, na cultura de participação, pois ela não ocorre naturalmente, mas num processo orgânico e contínuo de estímulo à participação cidadã. Na atualidade, as reformas do Estado que trouxeram em seu bojo a descentralização da administração pública e, nesta, a municipalização do ensino, exigem a capacidade de mobilização e organização da população no sentido de participar da gestão pública e escolar efetiva e continuamente, para que a municipalização não se torne prefeiturização.

Conforme nos mostra Carvalho (2007, p. 226), temos hoje algumas experiências de colaboração entre sociedade e Estado que sugerem otimismo, como por exemplo, a relação entre as organizações não governamentais que desenvolvem ações de interesse público. Da colaboração “entre elas e os governos

municipais, estaduais e federais, têm resultado experiências inovadoras no encaminhamento e na solução de problemas sociais, sobre tudo nas áreas de educação e direitos civis”. Ainda argumenta que “essa aproximação não contém o vício da ‘estadania’ e as limitações do corporativismo porque democratiza o Estado”.

A questão da participação na sociedade e na escola necessita ser vista com responsabilidade pelas pessoas que têm como ideal a consolidação da democracia, pois, conforme Coraggio (1992):

O fácil consenso acerca da necessidade e oportunidade de descentralizar os estados nacionais oculta a oposição entre a proposta neoliberal e a proposta democratizante. Torna-se necessário clarear os sentidos possíveis das ações no contexto da descentralização inevitável, à busca de uma ativa participação dos grupos e organizações populares na vida pública estatal (CORAGGIO, 1992, p. 52).

Pelas palavras do autor e por tudo o que foi discutido podemos afirmar que a pedagogia do movimento feminista ainda é atual e se faz necessária. Há necessidade de investimento na formação de educadores sensíveis à questão de gênero nos cursos de formação inicial e em continuidade, pois pesquisas mostram que ainda a questão de gênero é invisível aos olhos dos educadores e das educadoras, apesar de constar das políticas educacionais. A escola ainda cumpre o papel de reforçadora de estereótipos e papéis específicos para ambos os sexos, o que contribui para a desigualdade de gênero. Conforme Adams (2004, p. 113), nas escolas inglesas onde ações foram empreendidas no sentido da igualdade de gênero, foram observados impactos positivos, pois, conforme afirma, não basta “tratar os alunos como indivíduos para atender às diferentes necessidades de meninas e meninos, de diferentes grupos étnicos e de crianças das classes populares”, quando as escolas trabalharam a dimensão de gênero, conseguiram “um impacto

positivo no desempenho das crianças e conseguiram elevar o desempenho dos meninos-sem ser às custas do das meninas”.

Além disso, há necessidade de a escola proporcionar situações de exercício de cidadania política para que meninos e meninas sejam educados para a vida pública, pois, conforme afirma Benevides (2004, p. 105), lembrando Marilena Chauí, o processo de construção democrática “implica a criação de espaços sociais de luta (movimentos sociais, sindicais e populares) e a definição de instituições permanentes para a expressão política, como partidos, legislação e órgãos dos poderes públicos. Pelas colocações feitas, observa-se que o debate sobre a participação da sociedade civil e sobre novas formas de relações sociais na escola nas quais a questão de gênero deve ser contemplada é uma necessidade na sociedade atual.

Se a escola pública, tanto estadual quanto municipal, tiver como objetivo formar realmente para a cidadania plena, ativa, estará revendo seu papel e empreendendo esforços para a transformação. Visará a formação política para meninas e meninos, funcionários, professores/as, pais e mães, para a comunidade em geral. Sabemos que a transformação na direção da igualdade, respeitando as diferenças, não se dá naturalmente. Se atualmente, outros modelos de masculino e feminino estão sendo gestados é porque os movimentos feministas e de educadores questionaram as discriminações de gênero e porque as mulheres foram às ruas, reivindicaram e conquistaram direitos. Nesse processo, a atuação de educadores e educadoras é fundamental. Se continuar o círculo vicioso que não se rompe na escola, do não vivenciar da cidadania e de não ser adotada a perspectiva de gênero, provavelmente, estaremos inaugurando um novo coronelismo ou um patriarcalismo do século XXI, que sutilmente discrimina, que provoca e reforça a desigualdade sob o manto da democracia.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Carol. Docentes como Agentes de Mudança. In: SILVEIRA, Maria Lúcia; GODINHO, Tatau (Org.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, Secretaria Municipal de Educação, 2004.

ALAMBERT, Zuleika. *A mulher: uma trajetória épica (esboço histórico da antiguidade aos nossos dias)*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, 1997.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

APPLE, Michel W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

ARAUJO, Clara. *Cidadania incompleta: o impacto da Lei de Cotas sobre a representação política das mulheres no Brasil*. 1999. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

AVELAR, Lúcia. *Mulheres na elite política brasileira*. São Paulo: Konrad Adenauer Stiftung, 1996.

AVELAR, Lúcia. *Mulheres na elite política brasileira: canais de acesso ao poder*. São Paulo: Konrad Adenauer Stiftung, 1997.

BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e a questão de gênero. In: SILVEIRA, Maria Lúcia; GODINHO, Tatau (Org.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, Secretaria Municipal de Educação, 2004.

BLAY, E. A. Gênero na universidade. *Educação em Revista*, Marília, n. 3, p. 73-78, 2002.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. *Cidadania da mulher professora*. São Paulo: Editora Ícone, 2005.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. *Gênero e poder local*. São Paulo: Humanitas, FAPESP, 2008.

- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, UNESCO, 2007.
- BRASIL. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. 2 ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, UNESCO, 2013.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. In: DAGNINO, Evelina. *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CORAGGIO, José L. Las dos corrientes de descentralización en América Latina. *Contexto & Educação*, Editora UNIJUÍ, n. 25, jan./mar., p. 52-59, 1992.
- DA SILVA, Matheus Estevão Ferreira; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino?. *Revista Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127-140, set./dez., 2016.
- GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- KYRIAKOS, Norma. A história do feminismo no Brasil. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.). *Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*. São Paulo: Ícone, 2007.
- OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Editora Xamã, 2003.
- PIERUCCI, Antonio Flávio. Do feminismo igualitarista ao feminismo diferencialista e depois. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.). *Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*. São Paulo: Ícone, 2007.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. esp. 2, p. 1260-1282, nov., 2017.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MACIEL, Talita Santana; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT: a relação agridoce entre gênero e educação em meio a desafios contemporâneos. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 7, n. 2, p. 157-168, 2018. [Publicado em fevereiro de 2019].

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002, *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr., 2004.



# EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE: ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

Rafael Lara Mazoni Andrade<sup>1</sup>

Thiago Rafael Corrêa de Almeida<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

No bojo das discussões sobre educação, em toda América Latina, há forte ênfase no debate acadêmico e político sobre a desigualdade educacional (REIMERS, 2001). Sobretudo em um país historicamente marcado por grandes desigualdades relacionadas a raça e gênero, como o caso brasileiro, faz-se muito relevante explorar os impactos que as desigualdades relacionadas ao sistema educacional têm sobre as condições de vida dessas pessoas.

Tratando, *a priori*, das mulheres, não são raros os casos de desrespeito e violência, de várias formas; desde a violência doméstica (HEILBORN, *et al.* 2010) até as discrepâncias de cargos e salários no mercado (HEILBORN, *et al.* 2010; SANTOS, 2005), passando pela sub-representação na política (ARATO, 2002), posto que as nossas câmaras legislativas não espelham a sociedade, nos termos descritos por Lijphart (ANASTASIA; NUNES, 2006).

No caso dos negros, então, o legado do passado escravocrata — principal forma de trabalho no país entre os séculos XVI e XIX (LIBBY, 2000) — engendrou um “sistema

---

<sup>1</sup> Mestre em Administração Pública. Analista no Observatório de Segurança Pública Cidadã (MG). [rafael.mazoni@seguranca.mg.gov.br](mailto:rafael.mazoni@seguranca.mg.gov.br)  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4805406Y1>

<sup>2</sup> Mestre em Administração Pública. Analista na Fundação João Pinheiro (MG). [thiago.almeida@fjp.mg.gov.br](mailto:thiago.almeida@fjp.mg.gov.br)  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8023477U2>

social” no Brasil, sendo a estruturadora de todas as instituições, costumes e práticas, pilar de todas as profissões (ALONSO, 2009).

A partir deste pano de fundo, este trabalho busca apresentar o contexto teórico das discussões sobre conceitos de capital humano, meritocracia, desigualdade de acesso, estratificação social, prêmio educacional e eficácia escolar — temas tratados teórica e empiricamente por autores como Collins (1971), Levin e Kelley (1994), Goldthorpe (2003), Woodhall (1997), Reimers (2001) e Brooke e Soares (2008).

Ainda que incipientes e recentes, as discussões sobre a provisão de educação iniciam-se junto às *poor laws* — intervenções com claras intenções de compensar pessoas em situação de pobreza com o mínimo preconizado por ideais liberais (SENRA, 2010). No cerne da Reforma Protestante, as primeiras formas de um movimento de laicização, de crítica à hierarquia, de defesa do livre arbítrio que consolidou a constituição da ordem burguesa marcam a provisão da educação pública (SAVIANI, 2005). Na opinião de Valentin (2010):

em decorrência dos princípios da Reforma, surgiu uma ênfase na necessidade da leitura, compreensão e interpretação da Bíblia, sendo fundamental, portanto, oferecer instrução às pessoas. Diante dessa realidade, houve necessidade de oferecer uma educação geral e mais abrangente, já que todos deveriam ler as sagradas escrituras, sem distinção e discriminação, para conhecerem a vontade de Deus e aceitarem os mandamentos nelas registrados. A Bíblia tornou-se o livro mais lido da Europa no século XVII. Na Inglaterra, houve uma erupção religiosa nos campos sociais, incluindo a preocupação com a educação. A possibilidade de discussão levou as pessoas a questionar e refletir sobre novas possibilidades de respostas aos dramas da existência. Isso alimentou o discurso em torno da igualdade, da liberdade e de futuras revoluções. Paralelamente, o contexto social se transformava e as

mudanças iam muito além da questão religiosa (VALENTIN, 2010, p. 59).

Com base nesse substrato construído pelos protestantes, a fé na razão carreada pelas revoluções burguesas leva a um direcionamento das estruturas para provisão da educação, pensada como condição necessária ao desenvolvimento da democracia. A partir daí passa-se a entender a escola como *locus* da socialização e da vida comunitária. São arquétipos do pensamento, nessa época, ideias defendidas por autores como John Dewey, para o qual a escola seria um laboratório da vida comunitária, em uma reconstrução da experiência dos estudantes (CARLESSO; TOMAZETTI, 2009); e Alexis de Tocqueville, para o qual a provisão de instrução pública serviria como “educação para democracia” (JASMIN, 1997).

Com bases na sociologia durkheimiana, entre os anos 1940 e 1960 emerge uma teoria muito influente, com muito peso sobre decisões tomadas nas iniciativas de provisão de educação pública: a Teoria da Modernização. Academicamente traduzida pelo sociólogo Talcott Parsons, essa teoria embasa-se na hipótese de modernização para o desenvolvimento:

Tal leitura americana da obra de Weber, adicionada a uma fundamentação teórica a respeito da estrutura ocupacional calcada na teoria da divisão do trabalho de Durkheim, levou à proposição da chamada hipótese meritocrática, a qual propõe que os sistemas de estratificação social caminham — em decorrência dos processos de modernização — para estruturas mais permeáveis, com menores graus de cristalização, maior mobilidade circular e menores níveis de transmissão intergeracional do status. Esse fenômeno teria levado a uma redução do efeito — no processo de estratificação social e ocupacional — de variáveis relacionadas à origem socioeconômica, a aspectos de status atribuído, e à elevação do efeito de variáveis relacionadas às realizações individuais (status adquirido). No bojo de tal debate, este artigo apresenta a visão da sociologia contemporânea

sobre os fenômenos de estratificação social, com destaque à abordagem funcionalista. A seguir, o trabalho ressalta a leitura funcionalista, acerca do tema, da teoria weberiana. Discute ainda os fundamentos teóricos da hipótese meritocrática. A seguir, apresenta algumas críticas à hipótese meritocrática, que questionam o papel da educação como equalizador de oportunidades sociais. Convém lembrar que as organizações têm compartilhado com a abordagem funcionalista esta compreensão acerca do papel da educação. É frequente o discurso nas organizações que estimula os funcionários a investirem em educação formal, uma vez que, por meio dela, o empregado pode ocupar cargos mais elevados, obter salários maiores. Ao se definir como meritocrática, a organização moderna deseja mostrar uma igualdade de oportunidades, e enfatizar uma ideologia — a meritocracia — que privilegia o esforço individual (HELAL, 2007, p. 387).

Uma leitura crítica dessa formulação sociológica parsoniana se encontra em Goldthorpe (2003, p. 235), para o qual “Em todos os países, persistem claros diferenciais de classe no sucesso educacional”, porque “não é fácil reduzir devido a profundas influências socioculturais, bem como a quaisquer influências genéticas”. A explicação para isso pode ser encontrada na “pobreza de aspirações” da classe trabalhadora, dada a aversão ao risco que essas crianças têm, o que gera desperdício de talentos (GOLDTHORPE, 2003).

Além disso, nas palavras desse autor, “a educação tem menos efeito na classe de destino para os indivíduos da coorte mais recente do que para os indivíduos da coorte anterior” (GOLDTHORPE, 2003, p. 237). O que se observa é que os incrementos em educação não têm o mesmo impacto, porque “à medida que mais pessoas obtêm mais qualificações, a sua diversidade [...] dificulta a interpretação dos empregadores em relação às anteriores”, o que pode ser traduzido em outras palavras pela explicação de que “O valor produtivo pode se ligar

a atributos que são "descritos", bem como àqueles que são "alcançados" (GOLDTHORPE, 2003, p. 237).

Em consonância com a formulação sociológica parsoniana, erige-se uma teoria com bases fortes na economia: a Teoria do Capital Humano. Baseando-se na hipótese neoclássica de que cada fator de produção é remunerado conforme sua produtividade marginal em um mercado neutro, os trabalhadores investiriam em si mesmos para alcançar sua produtividade — conforme ensinaram Smith, Schultz e outros (WOODHALL, 1997). Todavia, a leitura crítica trazida por Woodhall (1997, p. 219) mostra que o investimento em capital humano seria um “assunto controverso”, porque “a educação não aumenta a capacidade produtiva dos trabalhadores, mas simplesmente atua como um “dispositivo de triagem” que permite aos empregadores identificar indivíduos com maior capacidade inata ou características pessoais que os tornam mais produtivos”.

A literatura sobre a recompensa social da escolaridade no Brasil aponta para duas questões muito sensíveis: o *bacharelismo* e a informalidade. A informalidade é um problema que se desenvolve durante o século XX e que se relaciona à suposição de um elevado ônus contributivo incidente sobre folhas de salários (MORAES, 2002) e a um desincentivo à contribuição previdenciária por parte dos trabalhadores — a avolumar problemas entre indivíduos idosos, na opinião de Camarano e Pasinato (2004). Por outro lado, o *bacharelismo* é um fenômeno documentado em escritos clássicos do pensamento social brasileiro, como obras de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Raymundo Faoro. Para Freyre (2003), essa marca viria das ascendências de cristãos-novos radicados em terras portuguesas. Em Holanda, contudo, encontra-se a melhor descrição de tal fenômeno:

As nossas academias diplomam todos os anos centenas de novos bacharéis, que só excepcionalmente farão uso, na vida prática, dos ensinamentos recebidos durante o curso.

A inclinação geral para as profissões liberais, que em capítulo anterior já se tentou interpretar como aliada de nossa formação colonial e agrária, e relacionada com a transição brusca do domínio rural para a vida urbana, não é, aliás, um fenômeno distintamente nosso, como o querem alguns publicistas. Poucas terras, por exemplo, parecem ter sido tão infestadas pela “praga do bacharelismo” quanto o foram os Estados Unidos, durante os anos que se seguiram à guerra da independência: é notória a importância que tiveram os graduados na Nova Inglaterra, apesar de todas as prevenções do puritanismo contra os legistas, que à lei do Senhor pareciam querer sobrepor as simples leis humanas [...]

De qualquer modo, ainda no vício do bacharelismo ostenta-se também nossa tendência para exaltar acima de tudo a personalidade individual como valor próprio, superior às contingências. A dignidade e importância que confere o título de doutor permitem ao indivíduo atravessar a existência com discreta compostura e, em alguns casos, podem libertá-lo da necessidade de uma caça incessante aos bens materiais, que subjuga e humilha a personalidade. Se nos dias atuais o nosso ambiente social já não permite que essa situação privilegiada se mantenha cabalmente e se o prestígio do bacharel é, sobretudo, uma reminiscência de condições de vida material que já não se reproduzem de modo pleno, o certo é que a maioria, entre nós, ainda parece pensar nesse particular pouco diversamente dos nossos avós. O que importa salientar aqui é que a origem da sedução exercida pelas carreiras liberais vincula-se estreitamente ao nosso apego quase exclusivo aos valores da personalidade. Daí, também, o fato de essa sedução sobreviver em um ambiente de vida material que já a comporta dificilmente. Não é outro, aliás, o motivo da ânsia pelos meios de vida definitivos, que dão segurança e estabilidade, exigindo, ao mesmo tempo, um mínimo de esforço pessoal, de aplicação e sujeição da personalidade, como sucede tão frequentemente com certos empregos públicos (HOLANDA, 1995, p. 156-157).

Em um momento posterior, as discussões sobre educação e desigualdade ganham outro foco, para além da cobertura da oferta, passando à igualdade de oportunidades educacionais. Documento que marcou a época, o relatório escrito pelo sociólogo James S. Coleman aponta para o fato de que estudantes negros aprendiam melhor em salas de aulas bem integradas (COLEMAN, *et al.*, 1966). A despeito de alguns resultados julgados como contraproducentes, o Relatório Coleman expressou uma mudança no foco das discussões, que passam a preocupar-se com as condições de origem dos alunos e o capital social das famílias.

Esse Relatório inspira políticas compensatórias, destinadas a contrabalancear as diferenças entre os alunos:

O fracasso escolar de parcelas significativas das crianças oriundas das camadas populares nos anos iniciais da escolaridade, constitui traço marcante do sistema de ensino brasileiro e latino-americano em geral. No Brasil, a partir da década de 70, a política educacional tem dado grande destaque à necessidade de oferecer a essas crianças, experiências que as levem a compensar suas “deficiências”. O pressuposto dessa política é o de que o fracasso acontece porque as crianças não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito satisfatório da escola (KRAMER, 1982, p. 54).

Ainda,

Os estudiosos da chamada “privação cultural” ou dos “indivíduos marginalizados” apontam a existência das mais variadas deficiências entre crianças de ambientes desfavorecidos, deficiências estas que são tanto de natureza cognitiva como de ordem afetiva e social. A criança produto da privação cultural demonstra deficiências nas funções psiconeurológicas, nas bases para a leitura e matemática, em conceitos básicos, operações cognitivas e linguagem (Poppovic, Esposito e Campos, 1975), um auto-conceito pobre, sentimentos de culpa e vergonha, problemas familiares, desconhecimento de sua

própria cultura (Brooks, 1966) etc. — para mencionar apenas algumas das deficiências encontradas (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1982).

O que aconteceria é que a escola ignora a cultura e os conhecimentos originais dos seus alunos, exercendo contra eles uma *violência simbólica* que privilegia sentido, valores, conteúdos, competências, saberes e habilidades restritas às classes médias — perpetuando a desigualdade (BOURDIEU, 1977; CATANI, *et al.*, 2001; VASCONCELLOS, 2002; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Tanto o funcionalismo parsoniano quanto a Teoria do Capital Humano enfatizam a função técnica da educação e o uso eficiente de recursos humanos, que, segundo seus teóricos, teriam um ponto de equilíbrio eficiente. Todavia, ambas as teorias são conservadoras, no sentido de não desafiarem o *status quo* da sociedade, com suas explicações despolitizadas. Com isso, nenhuma dessas teorias consegue dar respostas efetivas aos problemas relacionados a educação e desigualdade. As alternativas que surgem para explicar as desigualdades na educação são as teorias de Collins e Thurow.

Collins (1971) endereça sua teoria em contraponto ao funcionalismo, e Thurow (1976, *apud* GOLDTHORPE, 2014), à Teoria do Capital Humano. Para o primeiro, a escola determinaria uma “cultura de *status*” marcada por seu próprio vocabulário, relações, etc. Dessa forma, ela refletiria os interesses de grupos dominantes, voltados à manutenção do acesso a posições de privilégio. O autor mostra, a partir daí, que mesmo quando não há incrementos nos requisitos técnicos para determinada função, há um aumento dos requisitos educacionais, o que ele chama de inflação de credenciais (COLLINS, 1971).

Thurow (1976, *apud* GOLDTHORPE, 2014), por seu turno, apresenta o *job competition model*, para o qual a *labor queue* destacaria a função da educação como uma credencial: “O autor

argumenta que quando os empregadores decidem contratar funcionários, utilizam a educação como um indicador de seleção entre os candidatos, excluindo os menos capazes (*screening hypothesis*)” (HELAL, 2007, p. 400). Para o autor, a educação seria utilizada como um indicativo da “treinabilidade” do candidato a dada vaga de trabalho. A racionalidade limitada do tomador de decisões no momento da contratação eleva os custos para seleção de um trabalhador, o que inviabiliza um tratamento robusto. A decisão é tomada utilizando-se da escolaridade como uma *proxy* para outras características importantes para o mercado de trabalho. Dessa maneira, o equívoco da Teoria do Capital Humano apontado por Thurow é supor que o mercado de trabalho seja regido apenas pela competição de renda/salário. A unidade de competição na visão do autor não é apenas por melhores rendimentos, mas por “tipos” de postos de trabalho (o que envolve *status*, poder, carga horária, nível de esforço físico, etc). Nesse sentido, o autor demonstra a incompatibilidade da Teoria do Capital Humano em explicar a ocorrência concomitante de funcionários mais escolarizados, aumento da demanda educacional e ao mesmo tempo a ocorrência de desemprego, subemprego e ocupações não condizentes com a formação acadêmica: o fenômeno do “excesso de escolarização” é algo que contestaria as bases da teoria em que Schultz é o principal expoente.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, A. Joaquim Nabuco: o crítico penitente. In: BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.). *Um Enigma Chamado Brasil: 29 intérpretes e um país*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
- ANASTASIA, F.; NUNES, F. A Reforma da Representação. In: ANASTASIA, F.; AVRITZER, L. (Org.). *Reforma política no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- ARATO, A. *Representação, soberania popular e accountability*. Lua Nova. São Paulo, n. 55-6, p. 85-103, 2002.

ARAÚJO, R. B. Chuvas de verão. “Antagonismos em equilíbrio” em Casa-grande & Senzala de Gilberto Freyre. In: BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. Moritz (Org.). *Um Enigma Chamado Brasil: 29 intérpretes e um país*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

BOURDIEU, P. *L'économie des échanges linguistiques*. Langue Française, v. 34, 1977.

BROOKE, N.; SOARES, J. S. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAMARANO, A. A.; PASINATO, M. T. O envelhecimento populacional na agenda das políticas públicas. In: CAMARANO, A. A. (coord.) *Os novos idosos brasileiros, muito além dos 60?* Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CARLESSO, D.; TOMAZETTI, E. M. *John Dewey e a educação como “reconstrução da experiência”: um possível diálogo com a educação contemporânea*. Educação, v. 34, n. 3, p. 573-590, set./dez. 2009.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. *Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática*. Cad. Pesq. São Paulo, n. 42, 1982, p. 79-86.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. *As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área*. Revista Brasileira de Educação, n. 17, 2001, p. 63-85.

COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; WEINFELD, F. D.; YORK, R. L. *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966. 737 p.

COLLINS, R. *Functional and conflict theories of educational stratification*. American Sociological Review, v. 36, 1971, p. 1002-1019.

FREYRE, G. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48 ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

GOLDTHORPE, J. H. *The role of education in intergenerational social mobility: Problems from empirical research in sociology and some theoretical pointers from economics*. Rationality and Society, v. 26, n. 3, 2014, p. 265-289.

GOLDTHORPE, J. H. *The myth of education-based meritocracy: why the theory isn't working*. New Economy, v. 10, n. 4, 2003.

- GOMES, A. C. Oliveira Viana: um statemaker na alameda São Boaventura. In: BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.). *Um Enigma Chamado Brasil: 29 intérpretes e um país*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
- HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. *Gestão de políticas públicas em gênero e raça: módulo II*. Brasília: SPM, 2010.
- HELAL, D. H. *O papel da educação na sociedade e organizações modernas: criticando a meritocracia*. REAd. v. 13, n. 2, 2007, p. 386-408. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401137457007>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. 26 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- JASMIN, M. G. *Tocqueville, a Providência e a História*. Dados, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52581997000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 12 fev 2018.
- KRAMER, S. *Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica*. Cad. Pesq. São Paulo, n. 42, 1982, p. 54-62.
- LEVIN, H. M.; KELLEY, C. *Can education do it all alone?* Economics of Education Review. v. 13, n. 2, 1994, p. 97-108.
- MORAES, M. E. Seguridade social e direitos humanos. In: *Seminário Desafios da Previdência*. Anais. IPEA/IBGE. Rio de Janeiro, 2002.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, Abril/2002, p. 15-36.
- REIMERS, F. *Unequal schools, unequal chances*. Cambridge: Harvard University Press, 2001.
- SANTOS, R. V. *Desigualdade de rendimentos e discriminação por gênero no Brasil em 1999*. 2005. 87f. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas) – UFRGS, Porto Alegre.
- SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Mimeo. Campinas: 2005. Disponível em: <[http://www.janduarte.com.br/textos/educacao/concepcoes\\_pedagogicas.pdf](http://www.janduarte.com.br/textos/educacao/concepcoes_pedagogicas.pdf)>. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

SENRA, N. C. *Informação Estatística como forma de saber e fonte de poder, moldura teórica do 'Projeto História: 1822-2002' no IBGE*. In: SENRA, N. C.; CAMARGO, A. P. R. (Org.). *Estatísticas nas Américas: por uma agenda de estudos históricos comparados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. p. 140-154.

VASCONCELLOS, M. D. *Pierre Bourdieu: a herança sociológica*. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, Abril/2002, p. 77-87.

WOODHALL, M. Human capital concepts. In: BROWN, P.; HALSEY, A. H.; LAUDER, H.; WELLS, A. S. (eds.) *Education: culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

