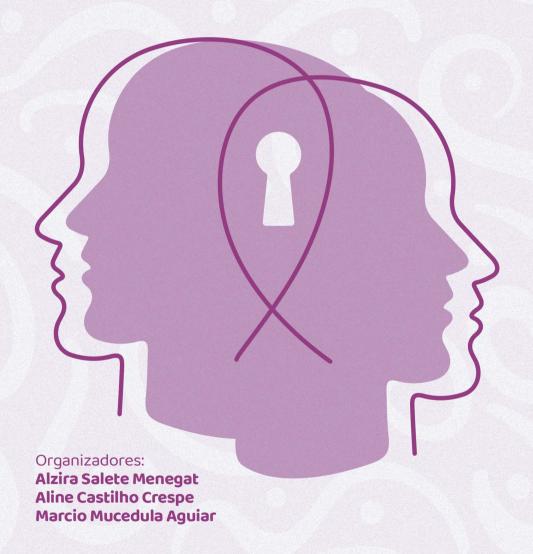
PRÁTICAS DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS:

Entre experiências, desafios e possibilidades





PRÁTICAS DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS: ENTRE EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES



Alzira Salete Menegat Aline Castilho Crespe Marcio Mucedula Aguiar (Organizadores)

PRÁTICAS DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS: ENTRE EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES



Copyright © Autoras e autores

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

Alzira Salete Menegat; Aline Castilho Crespe; Marcio Mucedula Aguiar [Orgs.]

Práticas de ensino em Ciências Sociais: entre experiências, desafios e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 288 p.

ISBN: 978-65-5869-661-2

1. Práticas de Ensino. 2. Ciências Sociais. 3. Sensibilidade social. 4. Sociologia. I. Título.

CDD - 300

Capa: Petricor Design

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br 13568-878 – São Carlos – SP 2021

Sumário

APRESENTAÇÃO Alzira Salete Menegat Aline Castilho Crespe Marcio Mucedula Aguiar	9
CAPÍTULO I DESAFIOS E INCERTEZAS DA SOCIOLOGIA FRENTE AO 'NOVO' ENSINO MÉDIO Anatólio Medeiros Arce Marcos Antonio da Silva	15
CAPÍTULO II MOBILIZAÇÃO, SENSO CRÍTICO E SENSIBILIDADE SOCIAL: a atuação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e os desafios do ensino de sociologia no Brasil Claudomiro Almeida Santos Marcos Antonio da Silva	41
CAPÍTULO III O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/PRONERA DA UFGD E SEUS RESULTADOS NA VIDA DE MULHERES ASSENTADAS Ivaneide Terezinha Minozzo Alzira Salete Menegat	69
CAPÍTULO IV O CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA TEKO ARANDU E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: desafios e possibilidades Fabíola Renata Cavalheiro Caldas André Luiz Faisting	103

CAPÍTULO V	125
AÇÕES AFIRMATIVAS E PERMANÊNCIA	
SIMBÓLICA: uma análise a partir das disciplinas	
Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial e	
Educação em Direitos Humanos na UFGD	
Marcio Mucedula Aguiar	
André Luiz Faisting	
CAPÍTULO VI	145
DIREITOS HUMANOS E ENSINO SUPERIOR: uma	
análise da trajetória da disciplina Educação em Direitos	
Humanos na Universidade Federal da Grande Dourados	
André Luiz Faisting	
Bianca Dutra da Rosa	
CAPÍTULO VII	167
EXPERIÊNCIA EM OFICINAS DE FANZINES NA	
FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE	
SOCIOLOGIA	
Katia Karine Duarte da Silva	
CAPÍTULO VIII	187
EDUCAÇÃO, CRITICIDADE E DEMOCRACIA: a	
contribuição do Estágio Curricular Supervisionado em	
Ciências Sociais da UFGD para a Formação de	
Professores	
Márcio Mucedula Aguiar	
André Luiz Faisting	
CAPÍTULO IX	209
SOCIOLOGIA E DESNATURALIZAÇÃO: análise	
crítica da telenovela como estratégia de desconstrução do	
racismo no ensino médio	
Gabrielly Kashiwaguti Saruwatari	

CAPÍTULO X	239
O MATO GROSSO DO SUL SOB AS LENTES DA	
SOCIOLOGIA: organização política e social do estado	
Camila Camargo Ferreira	
CAPÍTULO XI	259
AÇÕES AFIRMATIVAS E ACESSO AO ENSINO	
SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL	
Guilherme Augusto dos Santos Vieira	

APRESENTAÇÃO

Alzira Salete Menegat¹ Aline Castilho Crespe² Marcio Mucedula Aguiar³

A obra **Práticas de ensino em Ciências Sociais: entre experiências, desafios e possibilidades** compartilha reflexões que são resultados de pesquisas e práticas docentes voltadas para o ensino em Ciências Sociais, analisando dilemas e complexidades que atravessam a realidade local/regional. São contribuições teórico-metodológico-reflexivas produzidas no interior dos cursos de Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS/Campus de Amambai.

A obra está organizada em 11 capítulos, retratando experiências e diálogos na docência, contemplando o fazer universitário de professores/as e alunos/as. É importante ressaltar que a organização e escrita ocorreu no decorrer do ano de 2021 marcado pela pandemia da Covid-19⁴, numa etapa longa e que ainda está em curso. A crise sanitária atingiu de forma profunda a educação brasileira, atravessando a vida de estudantes, docentes e do fazer das

-

¹ Doutora em Sociologia, professora na graduação de Ciências Sociais e na Pós-Graduação de Sociologia, da UFGD.

² Doutora em História, professora na graduação de Ciências Sociais e na Pós-Graduação de Antropologia, da UFGD.

³ Doutor em Ciências Sociais, professor na graduação e na Pós-Graduação de Sociologia da UFGD.

⁴Em janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde declarou emergência de Saúde Pública Internacional, essa categoria é o mais alto nível de alerta previsto no seu Regulamento Sanitário Mundial. O SARS-COV pode causar uma síndrome respiratória aguda grave e varia de casos assintomáticos à formas moderadas e graves levando ao óbito. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19 Acesso em 30 de Novembro de 2021.

universidades, criando novas exigências, como a necessidade de incorporar novas metodologias para o desenvolvimento das aulas.

A necessidade do uso dessas tecnologias mostrou os limites e possibilidades em um novo modelo de ensino que começa a se constituir. Um modelo que aprofunda as desigualdades marcadas pelas condições de acesso desigual a essas tecnologias pelas populações mais vulneráveis. No caso específico do Mato Grosso do Sul, atingiu principalmente, populações indígenas, negras, quilombolas, de assentamentos rurais e jovens das periferias das cidades. A crise também demonstrou a necessidade de uma educação crítica num momento de ascensão de um conservadorismo negacionista, que nega a importância da ciência e de uma formação em humanidades.

Os textos que compõem essa obra mostram o esforço de professores/as e estudantes de ciências sociais na construção de uma formação crítica, que possibilite diagnósticos da realidade pautada na ciência e no debate plural dos desafios que a sociedade brasileira enfrenta para consolidar uma educação, pública, gratuita e de qualidade.

O primeiro capítulo "Mobilização, senso crítico e sensibilidade social: a atuação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e os desafios do ensino de Sociologia no Brasil" foi escrito por Claudomiro Almeida dos Santos e Marcos Antônio da Silva, um texto que discute o processo de formação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e sua importância na consolidação do ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio. Uma associação organizada em rede com a participação voluntária de professores em praticamente todos os estados da federação. O texto mostra a importância que esta organização associativa representa para pensar os desafios, necessidades e possibilidades do ensino de ciências sociais, um conhecimento que infelizmente, apesar dos avanços, ainda não tem seu espaço consolidado no ensino médio, considerando que historicamente sua presença se deu de forma intermitente e atualmente encontra-se em risco em razão das reformas do ensino médio.

Dando sequência a uma reflexão sobre a Sociologia no Ensino Médio os autores Anatólio Medeiros Arce e Marcos Antônio da Silva no capítulo dois "Desafios e incerteza da Sociologia frente ao 'novo' ensino médio" refletem sobre os impactos da Lei 13.415 de 2017 para a presença da Sociologia no ensino médio. Sempre marcada por descontinuidade, com períodos de incorporação e retirada. O processo de constituição da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que estava ocorrendo de forma democrática foi interrompido após a promulgação da Lei 13.415 em fevereiro de 2017. Essa situação aponta o risco para a própria existência da Sociologia no ensino médio marcado por um debate conservador que busca inviabilizar ou "ideologizar" conhecimentos que propiciam o senso crítico. Essa formação é importante para as intervenções na sociedade e desenvolvimento da cidadania. Para os autores a continuidade da Sociologia no ensino médio é fundamental para a discussão das desigualdades que atravessam a formação da sociedade brasileira contribuindo para consolidação de uma educação que favoreça ao desenvolvimento da cidadania no Brasil.

O terceiro capítulo "O curso de Ciências Sociais/PRONERA da UDGD e seus resultados na vida de mulheres assentadas" e como autoras Ivaneide Terezinha Minozzo e Alzira Salete Menegat. No capítulo, as autoras refletem sobre os desdobramentos do Curso de Ciências Sociais/PRONERA na vida das mulheres assentadas na reforma agrária de Mato Grosso do Sul. O texto aponta para a presença de uma rede de colaboração entre movimentos sociais e universidade, que culmina na criação do curso em 2008. Das 60 vagas ofertadas entraram 33 mulheres oriundas de diferentes assentamentos rurais no MS. Através da perspectiva das egressas do curso as autoras refletem sobre a importância da pedagogia da alternância e de práticas pedagógicas que aproximam a realidade dos/das discentes dos estudos teóricos. As falas das mulheres que passaram pelo curso de Ciências Sociais apontam para a dimensão coletiva do conhecimento adquirido e a importância desses para o fortalecimento das lutas por direitos sociais.

No quarto capítulo "O curso de Licenciatura Indígena *Teko Arandu* e a educação intercultural: desafios e possibilidades", de autoria de

Fabíola Renata Cavalheiro Caldas e André Luiz Faisting, os autores apresentam análises sobre a criação, organização e o desenvolvimento do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, o qual integra a Universidade Federal da Grande Dourados desde 2005, recebendo indígenas Guarani e Kaiowá, especialmente alunos/as envolvidos com as escolas nas comunidades indígenas.

O quinto capítulo "Ações afirmativas e permanência simbólica: uma análise a partir das disciplinas tópicos em cultura e diversidade etnicorracial e educação em direitos humanos na UFGD", de autoria de Marcio Mucedula Aguiar e André Luiz Faisting, os atores apresentam análises do fazer docente com as disciplinas Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial e Educação em Direitos Humanos, ambas ministradas por docentes do Curso de Ciências Sociais. Buscam analisar em que sentido as disciplinas trazem referenciais que fomentam a permanência simbólica de estudantes cotistas na Universidade Federal da Grande Dourados, visto que nelas são assegurados conteúdos que levam a debates e estimulam a consciência das desigualdades etnicorraciais e das violações de direitos humanos em relação às minorias étnicas e raciais, fortalecendo a identidade e o sentimento de pertencimento à universidade.

O sexto capítulo "Direitos Humanos e Ensino Superior: uma análise da trajetória da disciplina Educação em Direitos Humanos na Universidade Federal da Grande Dourados", de autoria de André Luiz Faisting e Bianca Dutra da Rosa, apresenta reflexão sobre os resultados alcançados com a disciplina Educação em Direitos Humanos, desenvolvida nos cursos de Licenciatura da UFGD. Para isso, os autores empreenderam análises de todos os planos de ensino da referida disciplina, analisando como vem sendo planejada em relação aos conteúdos, as metodologias adotadas para o desenvolvimento das aulas e os resultados esperados, compreendendo os avanços e os desafios que ainda se coloca quanto a Educação em Direitos Humanos.

O sétimo capítulo "Experiência em oficinas de fanzines na formação docente para o ensino de Sociologia" e tem como autora a professora Katia Karine Duarte da Silva, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na unidade acadêmica de Amambai. O capítulo apresenta reflexões sobre as disciplinas de prática de ensino e estágio curricular supervisionado na licenciatura em ciências sociais na UEMS em Amambai. Por meio do relato da experiência com as oficinas de *fanzines* a autora traz reflexões importantes sobre o debate prática e teoria no Ensino de Sociologia. Por meio do recurso pedagógico a autora mobilizou um processo coletivo de reflexão sobre temas relevantes no campo das Ciências Sociais, de forma crítica e lúdica.

O oitavo capítulo "Educação, criticidade e democracia: a contribuição do estágio curricular supervisionado em Ciências Sociais da UFGD para a formação de professores", de autoria de Marcio Mucedula Aguiar e André Luiz Faisting. Nele, os autores debatem a importância da consciência crítico-reflexiva na formação de professores/as. Para isso analisam como tem sido desenvolvido o Estágio Curricular Supervisionado, do Curso de Ciências Sociais, da Universidade Federal da Grande Dourados, compreendendo como a criticidade é fundamental na docência, especialmente em tempos de profundas mudanças sociais, políticas e culturais que influenciam de forma significativa o campo da educação e da formação de professores/as.

O nono capítulo "Sociologia e desnaturalização: análise crítica da telenovela como estratégia de desconstrução do racismo no ensino médio" escrito por Gabrielly Kashiwaguti Saruwari produz reflexões sobre práticas pedagógicas no Ensino de Sociologia. Pensando a prática na sala de aula a autora faz reflexões acerca da utilização das telenovelas como um possível recurso metodológico no ensino de sociologia. Aliada a discussão sobre racismo e preconceito racial o texto aborda a possibilidade de uso das novelas, tão populares no cotidiano da maior parte da população brasileira, para desnaturalização de estereótipos raciais e práticas racistas no Brasil.

O décimo capítulo de Camila Camargo Ferreira "O Mato Grosso do Sul sob as lentes da Sociologia" busca suprir a ausência de materiais didáticos específicos que discutam a história do Mato Grosso do Sul. Esse artigo é o resultado do Estágio Docente realizado pela autora através Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Foi desenvolvido a partir também de sua experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na graduação e posteriormente como professora de Sociologia na rede estadual de Mato Grosso do Sul.

O décimo primeiro capítulo de Guilherme Augusto dos Santos Vieira é também um material didático voltado para alunos do ensino médio que discute o acesso à universidade através do sistema de cotas. O trabalho também é resultado do Estágio de Docência realizado pelo autor no Programa de Pós-graduação em Sociologia. Na sua atuação nas escolas públicas na graduação, em razão de ser bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ele observava que boa parte dos alunos desconheciam que as universidades públicas do Mato Grosso do Sul eram gratuitas. Havia também o desconhecimento das possibilidades de ingresso de egressos de escolas públicas através do sistema de cotas. O material certamente possibilitou informações importantes a esses alunos/as sobre as universidades do estado de Mato Grosso do Sul e suas formas de ingresso.

Enfim, o material que apresentamos no conjunto dos 11 capítulos contempla o fazer do processo educativo de cursos de Ciências Sociais e das práticas pedagógicas que os mesmos têm encaminhado nas universidades públicas, em Mato Grosso do Sul. A partir dos capítulos podemos aprofundar nossas reflexões sobre os dilemas e as possibilidades para a compreensão da realidade social, que é a centralidade da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, os eixos que formam os cursos de Ciências Sociais.

Gostaríamos também de expressar nosso agradecimento a Universidade Federal da Grande Dourados que através do Programa de Apoio à Pesquisa da UFGD – Unidades Acadêmicas (PAP-UA/2021 - Edital PROPP/UFGD nº 10/2021) tornou possível essa obra.

Dourados/MS, 23 de novembro de 2021.

CAPÍTULO I

DESAFIOS E INCERTEZAS DA SOCIOLOGIA FRENTE AO 'NOVO' ENSINO MÉDIO

Anatólio Medeiros Arce¹ Marcos Antonio da Silva²

Somente quem vê algo sociologicamente quer algo socialmente. (Florestan Fernandes, 1978)

Introdução

A citação acima de um dos maiores sociólogos brasileiros, Florestan Fernandes, sintetiza, em boa medida, a trajetória e os desafios que cercam o ensino de sociologia na educação brasileira.

Isto porque revela que o saber sociológico produz, de forma inevitável, uma reflexão sobre a sociedade que desnaturaliza as relações sociais e o mundo que vivemos. Propicia uma reflexão sobre os fundamentos, os sentidos das relações e das estruturas sociais que pode levar ao desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade social. Também impulsiona uma sensibilidade social e sociológica, amparada em valores como diálogo, diferença, diversidade, postura crítica, igualdade e justiça social, dentre outros.

¹ Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Licenciado em Sociologia pela Universidade do Norte do Paraná (Unopar). Mestre em doutor em história pela UFGD. Professor de Sociologia da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

² Doutor em Estudos sobre a Integração da América Latina (PROLAM/USP). Professor do Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS) e do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Foi professor de Sociologia no ensino médio em escolas da rede pública do Paraná.

Disto resulta que o ensino de sociologia, como toda a educação, contribui para a ampliação do horizonte intelectual e humano e apresenta um potencial emancipatório, tensionando a realidade que nos cerca e potencializando novas perspectivas sobre o mundo. Este potencial, insuportável em momentos autoritários e de escalada conservadora, nos ajuda a compreender sua inserção, desenvolvimento ou exclusão (e marginalização) na educação brasileira.

Desta forma, a trajetória da educação pública e do ensino de sociologia no Brasil está marcada por um desenvolvimento intermitente, envolvendo diversas conjunturas e contextos políticos que incidiram sobre seu desenvolvimento e combinaram convergências e divergências em torno de seu papel, potencialidades e desafios.

Portanto, sua dinâmica foi marcada por inúmeras reflexões e transformações relacionadas a sua inserção e função, ao seu conteúdo e abrangência que, apesar dos contratempos, contribuíram para realçar seu espaço, tanto em relação a educação quanto ao desenvolvimento da cidadania no Brasil. Isso nos permite, até certo ponto, compreender o caráter intermitente da Sociologia em nossa história.

Neste sentido, o retorno do ensino de sociologia (ou de ciências sociais³) ao ensino médio brasileiro foi produto de um

_

³ Embora alguns autores e entidades tenham atualizado a noção de 'ensino de sociologia' para 'ensino de ciências sociais', manteremos a primeira designação pela trajetória (mais longa e reconhecida) desta, por se constituir numa área de estudos e num campo consolidado dentro das ciências sociais brasileiras, além de seu uso disseminado em documentos escolares e oficiais. Apesar disto, ressaltamos a importância e a necessidade de *aggiornamento* do termo para 'ensino em ciências sociais' que representa, de forma plena, a diversidade da área de ciências sociais no Brasil como destaca, entre outras, o trabalho da Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais (ABECS), que possui atividades, materiais e ações que podem ser acessados em: https://abecs.com.br. Além disso, embora oficialmente o currículo escolar do Estado de Mato Grosso do Sul denomine a disciplina como Sociologia, a ementa disponibilizada aos professores trata de assuntos abrangentes que também agregam a Antropologia e a Ciência Política. Portanto, trata-se de uma disciplina que, na prática, funciona como Ciências Sociais.

intenso debate que emergiu dos escombros da ditadura civilmilitar brasileira. Esse cenário convergiu com o processo de construção de uma sociedade democrática, por meio da ampliação da cidadania e reafirmação de direitos (civis, sociais e principalmente políticos). Apesar de insuficientes, eles contribuíram para o desenvolvimento econômico e social do país e sua projeção no âmbito internacional. Portanto, esta área (ensino de sociologia) constitui-se em um campo importante dentro da Sociologia e das ciências sociais brasileiras.

O processo mencionado acima mobilizou um importante conjunto de atores, tanto no ambiente acadêmico quanto na sociedade, propiciando a emergência de pesquisas, estudos e reflexões que demonstram a vitalidade e a importância para o desenvolvimento da educação pública no Brasil. Também contribuiu para a afirmação valores associados à diversidade, tolerância, direitos humanos e igualdade, impulsionando temáticas que, a partir disso, contribuíram para a construção e alargamento da cidadania e da jovem democracia brasileira.

Entretanto, o ensino de sociologia, assim como a educação pública, encontra-se, na atualidade, diante de um cenário desafiador, tenso e dramático. A conjuntura política atual está marcada pela ascensão do conservadorismo, caracterizado no ressurgimento de práticas e concepções excludentes, elitistas, autoritárias e desiguais, potencializadas pelo cenário de pandemia de COVID-19 que afetaram dramaticamente a educação pública. Levantou-se a redefinição da relação público e privado e do papel do Estado para o desenvolvimento de uma efetiva e consistente política pública voltada à educação, capaz de educar para a cidadania e preparar os jovens às transformações e desafios relacionados ao século XXI e à atual realidade brasileira.

Este trabalho procura refletir, a partir da trajetória do ensino de sociologia no Brasil, sobre as condições e os desafios atuais que perpassam o ensino desta disciplina, considerando as mudanças provocadas pelas alterações do chamado Novo Ensino Médio e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que afetaram a

natureza, as condições e as temáticas vinculadas a disciplina de Sociologia e, certamente, a toda educação pública brasileira.

Para tanto, além desta introdução e considerações finais, o trabalho está organizado em dois itens. No primeiro, discutimos a trajetória do ensino de sociologia no Brasil, ao destacar sua importância para a formação escolar, apesar de seu caráter intermitente em razão das constantes inclusões e retiradas da Sociologia dos currículos escolares nos diversos contextos históricos. Em seguida, analisamos a Lei de Reforma do Ensino Médio, promulgada em fevereiro de 2017, e como esta introduz novos e velhos desafios ao ensino de sociologia, apontando para um cenário de incertezas e transformações que afetam, inclusive, sua permanência ou marginalização como disciplina na educação básica.

O ensino de sociologia no Brasil: uma disciplina intermitente?

Conforme aponta Gohn (2012), o ensino de sociologia é parte de um campo mais vasto e diversificado denominado de sociologia da educação. Trata-se de uma área do conhecimento importante, mas sua consolidação é recente e está associada a trajetória das ciências sociais brasileiras. De consolidação e profissionalização recentes, os desafios enfrentados por esta área do conhecimento conduzem a novas abordagens e práticas na construção desta disciplina como campo do conhecimento . O mundo atual impõe ao ensino de sociologia a emergência de novas temáticas que alteram sua agenda de pesquisa e de ensino, produto da própria trajetória intermitente do ensino de sociologia que, na atualidade, encontra-se diante de velhos e novos dilemas pela sua afirmação na educação pública brasileira.

Sendo assim, a palavra intermitente é a que melhor define a relação entre a Sociologia e o ensino básico no Brasil. A disciplina já foi introduzida e retirada do currículo escolar brasileiro em diversos momentos históricos. Em razão disso, sempre quando o governo federal discute reformas no sistema educacional, a exemplo do que ocorreu a partir de 2017 com a Reforma do Ensino Médio, instala-se um

clima de incerteza para a Sociologia no tocante a sua continuidade ou não, aliado a um questionamento de sua importância e utilidade na formação educacional dos alunos brasileiros.

Historicamente, a Sociologia tem sido uma disciplina 'refém' do clima sociopolítico momentâneo. Em períodos autoritários ou de ameaça à democracia ou de dificuldades de nossas instituições em manter esse regime, a Sociologia é vista como uma disciplina 'incômoda', ou 'subversiva', e por isso retirada da grade curricular.

Além disto, tal trajetória está relacionada, de uma forma ou de outra, ao papel fundamental do ensino de sociologia na educação brasileira que, conforme destacava Florestan Fernandes (1978), relacionava-se à capacitação de jovens para uma participação consciente na vida social e política do país. Da mesma forma, como está associada a promoção do senso crítico e de uma maior sensibilidade social é possível retomar o que apontava Pierre Bourdieu, um dos maiores sociológicos franceses, de que: "Eu digo frequentemente que a Sociologia é um esporte de combate, um meio de defesa pessoal. Basicamente, você pode usá-la para se defender, sem ter o direito de utilizá-la para ataques covardes" (P. Bourdieu, 2002)⁴.

Como a participação popular é algo que incomoda as elites políticas e econômicas do Brasil, compreende-se melhor as dificuldades em consolidar o ensino de sociologia e isso explica, parcialmente, as razões de seu cerceamento e exclusão, sobretudo em períodos autoritários de nossa história. Neste sentido, Jinkings (2007) aponta que:

Isto na medida que as ciências sociais permitem desobstruir o horizonte intelectual e libertá-lo das concepções tradicionais e religiosas do mundo, assim como dos "efeitos sedativos da

em: https://www.youtube.com/watch?v=TlbAd2hwQms

19

⁴ O documentário "A Sociologia É Um Esporte de Combate" (2002) foi dirigido por Pierre Carles e acompanha o trabalho (palestras, viagens, encontros com estudantes ou com seus colaboradores de pesquisa, etc.) e analisa parte do pensamento e engajamento político de Pierre Bourdieu e seu envolvimento no campo sociológico. Está disponível

propaganda", que manipula a opinião pública para determinados fins e se "infiltra em nossa mente de fora para dentro". Nesta perspectiva, as ciências sociais potencializam uma compreensão ampla do mundo social e a formação do "novo tipo de homem" exigido pela sociedade da época (JINKINGS, 2007, p. 116).

Portanto, a Sociologia se consolidou de forma contraditória no Brasil. Conforme apontam, dentre outros, autores como Meksenas (1994), Meucci (2000), Moraes (2003), Jinkings (2007), Gohn (2012) e Carvalho Filho (2014), antes de 1930, os sociólogos brasileiros eram pessoas não especializadas na área e que tinham se formado em outras áreas do conhecimento como medicina, direito e, inclusive, ciências militares, ou que haviam tomado contato com a Sociologia na Europa e nos Estados Unidos.

Nestes anos iniciais, mais do que uma ciência sociológica havia a predominância não de uma Sociologia, mas de uma linha teórica da sociologia: o positivismo. Essa corrente teórica era muito popular entre a intelectualidade brasileira no século XIX e começo do século XX. Foi o pensamento dominante na doutrina das forças armadas, em especial do exército, e orientou parte do pensamento republicano. Como se pode constatar, o lema positivista, ordem e progresso, foi introduzido em nossa bandeira e permanece até hoje, seduzindo parte da sociedade brasileira, mesmo com a crítica já consolidada a tais supostos ideais científicos.

Na década de 1930, quando as primeiras universidades surgem no Brasil, o ensino de sociologia emerge de forma rápida no ensino superior e, em seguida, também é incluído no ensino secundário nacional, o que seria o equivalente aos atuais ensino fundamental e o médio. Vale destacar que neste período, que de certa forma se estende até a década de 1960, marcou um momento de grande efervescência política, econômica e cultural no Brasil. O clima instalado ajudou a Sociologia a se consolidar, embora não vivêssemos em um regime democrático (MEKSENAS, 1994; MEUCCI, 2000).

Desta forma, após 1940, a sociologia se consolida como uma área de produção de conhecimento, oferecendo diversas leituras sobre o Brasil. O país passava por drásticas mudanças estruturais provocadas pela industrialização das regiões sudeste e sul e o rápido processo de urbanização que o Brasil sofreu entre 1930 e 1970.

A pesquisa social se tornou algo pertinente na compreensão destas mudanças pelas quais o país passava. Propiciou o surgimento de estudos acadêmicos com relevantes interpretações sobre o Brasil, evidenciado no trabalho de clássicos do pensamento social brasileiro do período como Raízes do Brasil (1936), de Sérgio Buarque de Holanda; Casa Grande & Senzala (1933), de Gilberto Freyre; e Formação do Brasil Contemporâneo (1942), de Caio Prado Junior. Mais adiante tivemos os estudos da Escola Paulista de Sociologia, liderados por Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, dentre outros. Todas estas produções acadêmicas foram viabilizadas em razão das mudancas econômicas, sociais e políticas que o país atravessava e da necessidade de compreendê-las ou impulsioná-las (CARVALHO FILHO, 2014, p. 50-80).

Desta forma, como aponta Carlos Benedito Martins, expresidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), podemos constatar que:

Através de suas pesquisas a Sociologia tem fornecido também uma importante contribuição para a compreensão e construção do Brasil como nação. Os passos iniciais da institucionalização da Sociologia ocorreram somente em meados da década de 1930, quando surgiram as primeiras instituições e centros de pesquisa nesta área de conhecimento. Durante as três décadas subsequentes produziu-se um conjunto expressivo de trabalhos voltados para a análise da rápida mudança social que estava ocorrendo no país, abordando temas pertinentes que favoreceram a construção de uma consciência crítica no país no que tange as relações raciais, a desagregação e a crise do mundo rural, o processo de urbanização, a formação do proletariado urbano e da burguesia nacional, a constituição das

camadas médias, a política e o desenvolvimento em sociedades periféricas etc.. (MARTINS, 2019, p. 9-10).

Apesar disto, após o golpe de 1964 e a instalação de uma ditadura civil-militar, a Sociologia, assim como o ambiente político e intelectual brasileiro, começa a sofrer inúmeros reveses e passa por um período de intenso cerceamento, retrocesso e declínio.

Desta forma, a disciplina passa a ser considerada, pelos militares, como 'subversiva', uma área supostamente atrelada ao comunismo, ideário combatido pelos militares de 1964 em um mundo permeado pela disputa entre Estados Unidos e União Soviética. O governo brasileiro era um aliado dos norte-americanos e do modo de produção capitalista, mas a Sociologia era vista como uma ciência atrelada ao modo de produção socialista, logo, foi retirada do currículo escolar, embora a maioria dos autores da Sociologia que se tornaram referências intelectuais no país provinham de universidades americanas ou da Europa ocidental⁵.

Foi somente com o processo de redemocratização do Brasil, impulsionado na década de 1980, é que a Sociologia começa a retornar aos currículos da educação básica, ainda que em um ritmo lento. A mobilização para o retorno foi liderada por inúmeras sociedades e associações de profissionais, como a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional dos Pósgraduandos em Ciências Sociais (ANPOCS) e dos sindicatos de sociólogos e associações estudantis (UNE, UBES, CAs de Ciências Sociais, ...), bem como por profissionais da área ou envolvidos com debates sobre os rumos da educação brasileira.

_

⁵ Neste sentido, Martins (2019) afirma que: "Enquanto caminhava para um processo de maturação acadêmica a Sociologia sofreu uma brutal repressão de suas atividades praticadas pela ditadura militar. Neste contexto, o princípio da autonomia da universidade foi violentado, dando margem à ocorrência de aposentadorias compulsórias de professores em várias universidades públicas que exerciam posições de liderança na Sociologia naquele período" (MARTINS, 2019, p. 10).

Desta forma, foi somente duas décadas depois que se tornou uma disciplina obrigatória nos três anos do ensino médio, por meio da Lei Nº 11.684 de 2 de junho de 2008. Embora, antes disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a mais importante lei que regulamenta a educação brasileira, de 1996, indicava seu retorno, conforme consta em seu artigo 35-A, parágrafo 2º: "A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia" (LDB, 2020, p. 26).

Apesar disto, a trajetória de retorno da Sociologia ao ensino médio brasileiro continuou apresentando inúmeras diferenças regionais e fragilidades. Por exemplo, no estado do Rio de Janeiro, conforme destaca Santos (2019), os alunos da rede pública de ensino estudam a Sociologia desde a década de 1990, muito antes do retorno obrigatório com a LDB de 1996 e da consolidação nos três anos do ensino médio em 2008 (SANTOS, 2019, p. 212-218).

Meksenas (1994) destaca que, na década de 1990, apesar de sua importância para a construção da cidadania, o efetivo retorno da Sociologia continuou esbarrando em problemas relacionados ao seu espaço nos currículos escolares. Havia também a falta de profissionais formados na área e em constante processo de atualização, de materiais didáticos capazes de fornecer uma formação crítica e cidadã para superar a formação conceitual, linear e de tendência fragmentada que vigorava no ensino brasileiro (MEKSENAS, 1994, p. 16).

-

⁶ Neste sentido, sua obra foi um dos primeiros materiais consistentes e críticos para o Ensino de Sociologia. Meksenas apontava que: "A proposta de conteúdo que apresentamos pretende proporcionar um curso de Sociologia em que os conceitos e temas formam uma rede de relações, ou melhor, um processo, no qual a compreensão de um conceito ou tema deve ser mediada pela compreensão do conteúdo subsequente. [...] A proposta de curso apresentada na sequência deve contribuir para que tanto professores como alunos percebam o desenvolvimento social como um processo em contradição, não necessariamente ligado ao equilíbrio e harmonia. Tentamos sempre que possível não 'naturalizar' a realidade social; ao contrário, mostrá-la como produto de uma ação civilizadora, resultado de um longo processo histórico conflitivo, no qual grupos humanos se

Da mesma forma, Gohn também apontava que: A recente obrigatoriedade do ensino da Sociologia no ensino médio colocou inúmeros desafios sobre a formação de professores nos cursos de graduação e licenciaturas. Há necessidade de debates sobre os conteúdos programáticos, metodologias, tipos de formação, materiais didáticos e de apoio, pesquisas sobre o ensino, temas sociológicos a serem abordados em sala de aula etc.." (GOHN, 2012, p. 113).

Com base neste raciocínio, ao fazer uma reflexão sobre a atuação como professor de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais e participar de inúmeros fóruns e atividades relacionadas ao assunto, Moraes (2003) aponta que os conteúdos e o material didático de Sociologia só poderiam se consolidar se houvesse: "Reconhecimento pela comunidade de cientistas sociais de uma área de pesquisa em Ensino de Sociologia, com espaço para debates e divulgação de pesquisas nos seus fóruns e para a publicação em sua imprensa periódica. [Além da] Superação do modelo atual de formação do professor de sociologia, com integração efetiva entre bacharelado e licenciatura" (MORAES, 2003, p. 13).

Isso também demonstra, conforme aponta Jinkings (2007), que a Sociologia se depara, permanentemente, com desafios teóricos, metodológicos e pedagógicos relacionados ao seu objeto fundamental de estudo: a realidade social em movimento. Sua atuação está associada a novas configurações, possibilidade e desafios da vida em sociedade. Essa interação nos permite compreender a trajetória intermitente do ensino de sociologia. Ao mesmo tempo, nos permite compreender como a Sociologia contribui à compreensão da realidade social e como incorpora-se aos movimentos desta realidade⁷.

.

complementam, ao mesmo tempo, que se antagonizam em situações históricas determinadas" (MEKSENAS, 1994, p. 17).

⁷ Neste sentido, Ianni também aponta que: "a Sociologia pode ser vista como uma forma de autoconsciência da realidade social. Essa realidade pode ser local, nacional, regional ou mundial, micro ou macro, mas cabe sempre a possibilidade de que ela possa pensar-se criticamente, com base nos recursos metodológicos e epistemológicos que constituem a Sociologia como disciplina científica. [...] Ocorre

Sendo assim, para Jinkings (2007):

[...] a Sociologia surge e se desenvolve no contexto das fermentações intelectuais e crises sociais produzidas nas modernas sociedades de classes. Florestan Fernandes (2000), ao tratar da herança intelectual da Sociologia, ressalta sua vinculação com as condições históricosociais de existência, assinalando que foram exigências e necessidades das situações concretas de existência social que levaram à constituição da Sociologia como explicação científica do mundo social (JINKINGS, 2007, p. 115).

Portanto, a divisão existente no âmbito escolar segue a divisão da própria sociedade de classes. Indivíduos do mesmo nível social estudam nas mesmas escolas. Ou seja, existe a escola dos filhos dos empresários (elites) e a escola dos filhos dos trabalhadores (GOHN, 2012, p. 95-117).

Entretanto, em ambos os modelos de escola há um pensamento dominante de que a aprendizagem deve ser voltada às exigências do mercado. A Sociologia costuma abordar criticamente o mercado e o sistema capitalista. Os assuntos mais espinhosos da sociedade como desigualdade, machismo, racismo, discriminação e etc. são os instrumentos de trabalho do sociólogo. Em uma sala de aula, isso pode se tornar uma barreira que pode dificultar a disciplina em se encaixar na realidade do mundo competitivo, voltado a uma educação mais técnica que busca formar jovens capazes de disputar vagas no mercado de trabalho.

Por outro lado, a intermitência da Sociologia como uma disciplina do ensino médio também foi provocada por uma questão de natureza epistemológica da própria disciplina. Como destaca Carvalho Filho, a Sociologia ancorou sua legitimidade a um antigo problema de definição de seus objetivos (CARVALHO FILHO,

dinâmica da realidade social" (IANNI, 1997, p. 25).

25

que a Sociologia pode tanto decantar a tessitura e a dinâmica da realidade social como participar da constituição dessa tessitura e dinâmica. Na medida em que o conhecimento sociológico se produz, logo entra na trama das relações sociais, no jogo das forças que organizam e movem, tensionam e rompem a tessitura e a

2014, p. 50-80). Se esta questão ainda permeia o âmbito da própria disciplina, isso é potencializado quando se explica a necessidade de se estudar a Sociologia para alunos do ensino médio e para os demais pares no tenso ambiente escolar.

Desta forma, pode-se apontar que as universidades apresentavam certas limitações, produto de sua natureza e dinâmica, que dificultavam o desenvolvimento de ações e atividades voltadas ao ensino de sociologia, enquanto campo de conhecimento e atividade pedagógica relacionada a licenciatura.

Neste sentido, conforme aponta Caregnato & Cordeiro (2014), o ambiente acadêmico desprestigia a licenciatura em relação ao bacharelado. Há uma desvalorização do ensino e uma supervalorização das pesquisas em universidades. Os sociólogos ainda não sabem defender seus espaços e isso aumenta a discrepância entre o campo científico (bacharelado) e o campo pedagógico (licenciatura). Portanto, a introdução da disciplina de Sociologia no ensino médio, por meio da Lei Nº 11.684 de 2 de junho de 2008, partiu muito mais da atuação e mobilização de setores organizados e sua articulação com parlamentares do que da atuação docente das universidades (CAREGNATO & CORDEIRO, 2014, p. 39-57).

Sendo assim, esta dinâmica também contribui para a afirmação da sociologia da educação como um campo do conhecimento, no desenvolvimento do ensino de sociologia e das reflexões sociológicas sobre a escola. Além disso, favorece o encontro destas com as teorias e as abordagens sociológicas dos mais diversos temas, contribuindo para a formação dos profissionais docentes, conforme aponta Gohn (2012).

De todo modo, apesar de se constituir em um campo vasto e diversificado, a sociologia da educação se desenvolveu de forma considerável nos últimos anos. Possibilitou a compreensão e o aprofundamento da reflexão sociológica, clássica e contemporânea, destacando-se os debates relacionados a interação entre sociedade e escola, entre pensamento social e educação.

Além da melhoria em termos de formação e reflexão sociológica sobre a educação e o ambiente escolar, o

desenvolvimento do ensino de sociologia e da sociologia da educação no Brasil também contribui para a elaboração, o aprimoramento e a diversificação dos materiais didáticos relacionados a esta disciplina. Desta forma, pode-se observar que, ao longo dos anos, ocorreu uma melhora, diversificação e atualização dos livros didáticos de Sociologia, como a emergência de novos temas que procuram conectar os temas sociológicos com a realidade atual, pois como aponta Gohn:

Na atualidade, a disciplina sociologia da educação, consolidou-se e ampliou seu escopo, bastante diferenciado do currículo francês do século XIX. Novos temas ganharam centralidade, tais como políticas públicas educacionais, participação da comunidade educacional, cultura escolar, gestão democrática, inclusão (escolar, social, digital), violência nas escolas etc. Mas a grande inovação é dada pela perspectiva de como as novas temáticas são tratadas sob enfoques de gênero, diversidade cultural, classe, etnicidade, religião, nacionalidade, justiça social, subjetividade, segregação social, inclusão e exclusão social e, fundamentalmente, o tema da cidadania. O multi e o interculturalíssimo surgem no rastro destas discussões, assim como na discussão sobre esfera pública, responsabilidade/ compromisso social etc (GOHN, 2012, p. 107).

Sendo assim, apesar de todo o desenvolvimento destacado acima, o ensino de sociologia ainda apresenta limitações relacionadas aos problemas mais amplos da educação pública brasileira. Mais recentemente, as incertezas derivadas das reformas introduzidas no ensino médio que ameaçam sua continuidade ou consolidação.

Além disso, vale destacar que todo este contexto dificulta o aperfeiçoamento dos instrumentos de ensino de sociologia, sobretudo no tocante a fazê-la uma disciplina mais atraente aos jovens da faixa etária de 14 a 17 anos, que são os que majoritariamente cursam o ensino médio no Brasil. Esse contexto é parte de um problema mais amplo, pois como aponta Virginio, em nosso país o ensino nem sempre está atrelado ao cotidiano dos alunos (VIRGINIO, 2012, 176-212).

Portanto, as constantes inclusões e banimentos da Sociologia dos currículos escolares têm que ser explicadas por diferentes aspectos e motivos. Há a questão política de ser entendida como uma disciplina subversiva, mas também existe dificuldades de afirmação na própria área do conhecimento, relacionados a sua natureza, papel e dinâmica e na defesa de seu espaço dentro do sistema educacional. De toda forma, toda vez que uma reforma no ensino é aventada o clima de incerteza se instala entre os professores-sociólogos no tocante a continuidade (ou não) da sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio. No próximo item, vamos discutir sobre isso.

A Lei 13.415 de fevereiro de 2017: velhos e novos desafios à Sociologia

De acordo com Gonçalves (2019), a Sociologia é imprescindível não apenas no ensino médio, mas para a formação de novas gerações mais conscientes de seu papel na sociedade.

Em 2008, instalou-se entre os sociólogos um clima de euforia em razão da Lei 11.684 que obrigou o ensino de sociologia nos três anos do ensino médio (CARMO & MELO, 2019, p. 50-62). Além disso, conforme apontam Caruso e Santos (2019), a obrigatoriedade da Sociologia foi impulsionada por programas governamentais que incentivavam a prática docente, a exemplo do PIBID, estágios curriculares obrigatórios e toda um conjunto de programas e atividades que tentava propiciar a aproximação entre a universidade e a educação básica, procurando contribuir para a melhoria do ensino público do país.

Entretanto, a euforia durou pouco e o ensino de sociologia encontra-se, na atualidade, diante de um cenário novo, incerto e desafiador. Isto porque, em 16 de fevereiro de 2017, o governo federal promulgou a Lei 13.415 instituindo uma série de alterações no ensino médio que ficou popularmente conhecida como a Lei de Reforma do Ensino Médio. O prazo para a implantação deste novo ensino médio seria de cinco anos, o que corresponde ao ano de

2022. Esta Lei está incorporada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), principal sustentáculo jurídico do sistema educacional brasileiro. Além dessas, existe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as diretrizes das habilidades e dos conteúdos que os alunos podem e devem aprender em cada etapa do ensino no sistema educacional brasileiro.

A alteração no ensino médio foi considerada ampla, pois mexeu com carga horária, sistematizou a finalidade desta etapa de ensino ao privilegiar a parte técnica-profissionalizante e alterou a divisão da grade curricular. Estabeleceu-se um aumento gradual da carga horária mínima de 800 horas para 1400 horas com 200 dias letivos, sem contar com exames finais. Contudo, a maior (e mais significativa) alteração foi a que estabeleceu a divisão das disciplinas em grandes áreas. Desta forma, o ensino médio brasileiro foi dividido em 4 grandes áreas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas.

Além destas, haverá a inclusão dos itinerários formativos que são unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino. Elas permitirão, em tese, que os estudantes aprofundem certos conhecimentos em áreas técnicas pré-definidas. As escolas poderão orientar os alunos nas escolhas sobre estes itinerários, levando em consideração a relevância, a viabilidade e o contexto local. Além disso, os alunos podem escolher cursar mais de um itinerário, de acordo com o estabelecido pelo interesse da escola e carga horária disponível (BNCC, 2018, p. 477).

Os dispositivos nesta nova BNCC que reformou o ensino médio apresentam inúmeros desafios à Sociologia e, de certa forma, está em aberto como os professores que estudam tal campo ou ministram tal disciplina irão se posicionar diante deste novo cenário, principalmente como esta se encaixará neste itinerário formativo de viés tecnicista que parece permear tal reforma.

Esta e outras preocupações também estão assinaladas no relatório publicado pela ABECS sobre a reforma do ensino e o ensino de Sociologia, que procura desenvolver uma compreensão

crítica deste processo, refletindo sobre seus impactos e convidando os professores a se mobilizarem para minimizar seus efeitos tanto sobre o ensino de sociologia como ao trabalho docente como assinala Bodart (2021)⁸.

A Sociologia é uma área do conhecimento que exerce um papel social no espaço público de tocar em temas controversos que são considerados desafios nos âmbitos social, político, econômico e cultural (MARTINS, 2018, p. 337-347), sendo que, no Brasil, o atual momento não tem sido muito favorável a discussões deste tipo.

Entretanto, tais desafios não são exclusivos da Sociologia e nesta nova forma de ensino médio apenas as disciplinas de Português e Matemática continuam obrigatórias nos 3 anos, sendo que as demais serão distribuídas de uma forma que não está claramente definida porque esta nova estrutura de ensino médio ainda não está totalmente implantada.

Porém, uma situação parecer se desenrolar no seguinte sentido: aquele ensino médio com 12 disciplinas separadas não vai mais ser possível. As disciplinas estarão distribuídas por suas respectivas áreas mencionadas acima. Neste ano [2021], em que ocorreu a escolha dos livros didáticos dos próximos anos, estes já vieram caracterizados por área e flexíveis. Tanto que foram escolhidos em conjunto pelos professores da área, conforme orientação da coordenação das escolas. Ou seja, o ensino médio no Brasil ganhará um formato interdisciplinar, ainda que não seja possível observar as consequências disso e se realmente funcionará satisfatoriamente.

_

⁸ Neste sentido o relatório destaca que: "Todavia, cabe destacar três pontos centrais: a) fica evidente uma tendência à redução da carga horária de Sociologia na Bahia e no Rio Grande do Sul. No caso da Bahia, há uma redução de 40% da carga horária (caindo de 5 para 3 horas semanais). No Rio Grande do Sul, que já tinha uma carga menor do que a Bahia, teve uma perda de 33,3% (redução de 3 para 2 horas semanais); b) mesmo com a limitação de dados, ainda assim temos um elemento representativo, que é termos informações de quatro regiões do Brasil (Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul), envolvendo nove (09) estados, e que em apenas um há parecer final do Conselho Estadual de Educação, no caso do Rio Grande do Sul; c) o protagonismo e a capilaridade da Abecs ficou evidente" (BODART, 2021, p. 24).

Disciplinas como Projeto de Vida, Pesquisa e Autoria, Empreendedorismo Social, Educação Financeira, dentre outras, serão cada vez mais trabalhadas em um sistema que encaminha para privilegiar o enfoque socioemocional e técnico em detrimento da aprendizagem do conteúdo específico e de desenvolvimento do senso crítico associado a cidadania. Tal situação foi reforçada pelo atual contexto de pandemia de COVID-19 e pela experiência do ensino remoto desenvolvido em tal período.

Sendo assim, novos desafios serão apresentados as disciplinas relacionadas as ciências humanas e, no caso específico da Sociologia, sua flexibilidade e abrangência multidisciplinar, em razão de sua articulação com a Antropologia e a Ciência Política, pode contribuir para sua melhor adaptação a este 'novo' cenário.

Além disto, vale observar que na dinâmica histórica da educação pública brasileira, conforme aponta Fiorelli (2021), é que os períodos autoritários tendem a centralizar o currículo escolar e, por outro lado, em períodos democráticos costuma haver uma descentralização, ao fornecer autonomia aos estados e municípios em adaptar o currículo nacional às distintas realidades locais, o que indica desafios mas também uma relativa oportunidade para articular o ensino com a realidade local dos estudantes.

Porém, para fins de nossa análise, a alteração no ensino médio põe novamente a Sociologia na sombra de uma incerteza no tocante a sua viabilidade nesta etapa do ensino. No atual momento, os educadores brasileiros vivem um clima de incerteza e o conhecimento científico se encontra fortemente questionado (GONÇALVES, 2019, p.32-34). Vivemos um período em que notícias falsas (as famosas fake news), desinformação e negacionismo estão presentes de uma forma intensa e marcante no espaço público, desafiando o desenvolvimento da racionalidade e do conhecimento científico. Logo, a Sociologia (ou os profissionais desta disciplina) precisará saber defender o seu espaço no currículo escolar e no âmbito da sociedade, não se furtando dos debates sobre temas fundamentais para o futuro da sociedade brasileira como

democracia, sistema político, direitos humanos, violência, racismo, homofobia, dentre outros.

Neste sentido, trata-se de uma disciplina que viveu situação parecida em outros momentos históricos, o que faz com que os profissionais da área fiquem sempre desconfiados quando o governo apresenta algum tipo de reforma no ensino que mexa com a grade curricular, a exemplo do momento em que vivemos. Desde 2008, a Sociologia vinha se consolidando como uma disciplina no ensino médio, sendo o Acre e o Rio de Janeiro os primeiros a se adaptar a esta realidade (LEITÃO, 2021, p.1), e as universidades vinham abrindo cursos de licenciatura na área em várias regiões do Brasil e desenvolvendo e aprimorando inúmeras atividades e pesquisas relacionadas a tal disciplina.

Por mais que pareça óbvio, é sempre necessário destacar que a Sociologia é um 'ofício especializado', como inúmeros outros, e que, desta forma, exige preparo para exercer esta profissão e mais ainda para ser um professor de Sociologia. A profissão obedece ao 'rito' das demais licenciaturas pois é exigido uma graduação em Sociologia, ou em Ciências Sociais, e aqueles que optarem por lecionar no ensino médio devem cursar a licenciatura, com disciplinas voltadas ao desenvolvimento pedagógico, além do conhecimento especializado na área.

Todo este processo é necessário, ainda mais no âmbito da licenciatura, porque nesta área de atuação o sociólogo ensinará a disciplina para pessoas que não se tornarão necessariamente sociólogos. Em uma sala de aula de ensino médio, encontram-se futuros médicos, advogados, engenheiros, professores, enfermeiros, etc. e outros mais interessados em obter conhecimento para fazerem vestibular, Enem ou cursos técnicos do que em fazer grandes reflexões sociológicas sobre a própria realidade. Estes desafios, presentes no dia a dia do professor, podem variar no tocante a escola em que se está lecionando, mas se constituem num elemento fundamental da prática docente em sociologia.

Como um ofício especializado, neste novo ensino médio o sociólogo fará parte da área de ciências humanas e terá que dominar um conjunto maior de assuntos no campo da interdisciplinaridade. A abordagem sociológica terá que ser 'holística' e não mais específica, a exemplo do que aprendemos nas universidades.

Portanto, a atual condição da disciplina de Sociologia no ensino médio gira em torno da seguinte situação: ela não foi abolida do currículo escolar, pois o Artigo 35-A parágrafo 2º da LDB continua estabelecendo como obrigatórias as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física. Porém, no caso das disciplinas de Sociologia e de Filosofia, a Lei 11.684 de 2 de junho de 2008, que estipulava a obrigatoriedade de ambas nos três anos do ensino médio, foi revogada, gerando novamente um clima de incerteza sobre a disciplina. Não mais no tocante a sua abolição, pois sua permanência foi garantida, mas no que se refere ao seu efetivo espaço no ensino médio relacionado, principalmente, a quantidade de aulas que serão destinadas a tal disciplina.

Desta forma, a Lei de 2008 estabelecia que haveria, pelo menos, uma aula de Sociologia nos 3 anos do ensino médio e a situação do professor de sociologia já era precária e insegura, para contemplar uma carga horária de 40 horas semanais, pois deveria lecionar em 32 salas de aula e percorrer por semana quatro, cinco, seis escolas, ou até mais. Agora, com a reforma, o espaço destinado a sociologia e a quantidade de aulas que um professor poderia conseguir, para garantir uma remuneração adequada, se converteu em algo incerto, pois as disciplinas do componente profissionalizante serão privilegiadas.

Neste sentido, há um grande temor entre os professores de Sociologia de que a diminuição da oferta faça com que as aulas fiquem ainda mais fragmentadas, impossibilitando ou dificultando sua condição de possuir uma carga horária de 40 horas semanais, podendo inviabilizar o exercício da profissão em algumas escolas em razão do deslocamento.

Além disso, no caso de Mato Grosso do Sul, a maioria dos professores da rede pública estadual trabalham em regime de contrato, não de concurso público com provimento efetivo. Desta forma, o professor regido pelo contrato, além da instabilidade, ganha 30% menos do que o professor efetivo, conforme estabeleceu

a Lei Complementar N° 266 de 11 de julho de 2019, aprovada pela Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul e sancionada pelo governador⁹, o que poderá significar uma maior redução salarial ou a necessidade de provimento de uma maior carga horária, afetando a qualidade do ensino.

Além disto, no caso deste novo ensino médio, as disciplinas que comporão a grande área de ciências humanas terão que ser distribuídas entre os professores de Sociologia, Filosofia, História e Geografia, aumentando a disputa e reduzindo a oferta de aulas para as demais disciplinas. Ou seja, o clima de incerteza instalouse na Sociologia e nas demais disciplinas da área de ciências humanas, pois como aponta Fiorelli (2021):

Analisando a lista de competências e habilidades presentes na BNCC de 2018, propõe-se como hipótese de pesquisa a *sociologização* da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas sem que isso fortaleça os conteúdos da disciplina, assim como enfraquece todas as especificidades dos demais componentes curriculares agrupados nessa área. O ensino de Sociologia tomará outros rumos assim como toda a educação, caso a BNCC tenha força para organizar esse sistema. Que rumos serão esses? (FIORELLI, 2021, p.5).

Portanto, o clima de ceticismo instalado no tocante a reforma do ensino médio não é apenas entre os professores de Sociologia. Os demais pares das ciências humanas compartilham sentimento semelhante e, para alguns deles em encontros informais, esta forma de gerir o ensino médio 'acaba' com esta etapa de ensino no Brasil, prejudicando os estudantes em adquirir conhecimentos específicos e focando em temas muito transversais sem bases consistentes.

De toda forma, esta não é a primeira vez que o ensino de Sociologia (e a própria área) encontram-se diante de um cenário complexo e desafiador, que ameaça sua continuidade e desenvolvimento, embora se constitua numa disciplina fundamental, no processo educacional, para a formação da

_

 $^{^{9}}$ Lei Complementar N° 266 de 11 de julho de 2019, do estado de Mato Grosso do Sul.

cidadania e a compreensão e o desenvolvimento do país e, como indica Martins (2019), apesar deste cenário sombrio e incerto, "[...] a Sociologia tem o desafio de demonstrar para o país que ela se constitui num ator fundamental na vida nacional e tem muito a contribuir através de suas pesquisas para enfrentar uma série de questões cruciais existentes no Brasil" (MARTINS, 2019, p.12).

Considerações Finais

Este trabalho procurou discutir a trajetória e a dinâmica do ensino de sociologia (ou de ciências sociais) no Brasil. Focamos em analisar os desafios atuais que a disciplina enfrenta diante da reformulação do ensino médio e da emergência de mudanças significativas por meio de alterações na Base Nacional Comum Curricular e na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB). Nos últimos anos, a pouca adesão da sociedade civil e da comunidade escolar em debater a nova BNCC vem provocando incertezas e dúvidas no sistema educacional brasileiro, sobretudo no tocante ao ensino público, uma luta histórica de setores da sociedade civil.

Para tanto, procuramos recuperar no texto a trajetória do ensino de sociologia no Brasil, discutindo seu caráter intermitente, provocado pelo 'incômodo' papel que ela possui de refletir sobre a sociedade e de oferecer ferramentas para intervir na realidade, fortalecendo a cidadania e a democratização. Em razão disso, a Sociologia tem sido uma disciplina intermitente nos currículos escolares, sendo constantemente incluída e retirada, sobretudo em momentos de inflexão autoritária e conservadora a exemplo da ditatura civil-militar brasileira.

É importante destacar que o contexto político e social do país, somado às transformações que estão refletindo na educação pública, no caso analisado a emergência deste novo ensino médio e sua nova configuração, nos permite refletir sobre quais práticas queremos adotar no ensino dos brasileiros jovens que serão os adultos das décadas seguintes. Queremos formar cidadãos críticos capazes de intervir satisfatoriamente na realidade social, ou formar

pessoas capazes de exercer uma profissão e de não refletir sobre a própria realidade? São questões ainda em aberto que definirá o tipo de sociedade que teremos daqui há 20 ou 30 anos.

Por fim, analisamos os desafios que perpassam o ensino de sociologia na atualidade. Houve a permanência do cenário de incertezas, provocadas pela nova legislação educacional brasileira, demonstrando que o futuro, apesar de incerto, está relacionado com sua capacidade de exercer plenamente a cidadania e de responder aos desafios humanos, ecológicos e tecnológicos de nosso tempo.

Portanto, ao lutarmos pela continuidade da Sociologia no ensino médio, contribuiremos para que a sociedade brasileira possa superar dilemas históricos associados a desigualdade, exclusão social, racismo e autoritarismo, traços marcantes de nossa história.

Referências

BARREIRA, Irlys. O ofício de ensinar para iniciantes: contribuições ao modo sociológico de pensar. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 63-85 BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec. gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf> BODART, Cristiano das Neves (org.) et al. **On-Abecs: Relatório 1**: Reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia. Rio de Janeiro: ABECS- Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais, 2021. BRASIL. Lei № 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http:// www.planalto.gov.br/ccivil 03/ ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm BRASIL. Lei Nº 11.684 de 2 de junho de 2008. Disponível em: http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11684.htm# :~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%202,nos%20curr %C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio. CAREGNATO, Célia & CORDEIRO, Victória. Campo Científico-

Acadêmico e a disciplina de Sociologia na Escola. Educação &

Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

CARUSO, Haidê e SANTOS, Mário B. **Rumos da sociologia na educação básica**: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino. Porto Alegre: CirKula, 2019.

CARMO, Rafael & MELO, Marco. Um balanço do debate sobre a atualidade do trabalho docente no Ensino Médio. In: CARUSO, Haydée e SANTOS, Mario Bispo (organizadores). **Rumos da Sociologia na educação básica**: reformas, resistências e experiências de ensino. Editora CirKula, 2019.

CARVALHO FILHO, Juarez. O Ensino de Sociologia como problema epistemológico e sociológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 59-80, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu realidade

FERNANDES, Florestan. Funções das ciências sociais no mundo moderno. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. (Org.). **Educação e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978. p. 22- 28.

FERREIRA, Roberto Martins. Sociologia da educação. São Paulo: Moderna, 1993.

FIORELLI, Ileizi. Dicionário do Ensino de Sociologia. Disponível em: https://www.academia.edu/43825857/Dicion%C3%A1rio_do_Ensino_de_Sociologia (acesso em 29 de agosto de 2021)

GOHN, Maria da Glória. Sociologia da Educação: campo de conhecimento e novas temáticas. **Revista Educação & Linguagem**, v. 15, n. 26, p. 95-117, julho-dezembro de 2012.

GONÇALVES, Danielle. Reflexões sobre a Sociologia na educação básica em tempos de retrocesso. In: CARUSO, Haydée e SANTOS, Mario Bispo (organizadores). **Rumos da Sociologia na educação básica**: reformas, resistências e experiências de ensino. Editora CirKula, 2019.

IANNI, Octavio. A Sociologia numa época de globalismo. In: FERREIRA, L. (Org.). **A Sociologia no horizonte do século XXI**. São Paulo: Boitempo, 1997.

JINKINGS, Nise. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. In: **Revista Mediações**, UEL, vol. 12, n. 1, 2007.

Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/media coes/article/view/3391/2761

LDB – **Lei de Diretrizes e Bases**. 4ª Edição. Brasília: Senado Federal, 2020.

LEITÃO, Luciney Araújo. A disciplina de Sociologia no "novo" currículo de Ensino Médio. Disponível em: https://armadeiracultural.com/2021/03/04/a-disciplina-sociologia-no-novo-curriculo-de-ensino-medio/ (acesso em 29 de agosto de 2021). MARTINS, Carlos. A Sociologia e suas interfaces com contextos local, nacional e global. In. Revista Sociedade e Estado – Volume 33, Número 2, Maio/Agosto 2018.

MARTINS, Carlos B. "A sociologia em tempos sombrios (prefácio)". In: CARUSO, Haidê e SANTOS, Mário B. **Rumos da sociologia na educação básica**: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino. Porto Alegre: CirKula, 2019. MEKSENAS, Paulo. **Sociologia** (coleção magistério 2º grau). São Paulo: Cortez, 1994.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 1992.

MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. In: **Cardernos CEDES**, vol. 31, n. 85, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-326220110 00300003&lng=pt&nrm=iso

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Dissertação de mestrado. Campinas, Unicamp, 2000.

MORAES, Amaury. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP,** São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, maio 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a01.pdf MS. *Lei Complementar Nº* 266 de 11 de julho de 2019. In: **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, segunda-feira, 15 de julho de 2019. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9942 15 07 2019>

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SANTOS, Bruna. Ser docente e formar docentes: reflexões sobre uma prática. In: CARUSO, Haydée e SANTOS, Mario Bispo (organizadores). **Rumos da Sociologia na educação básica**: reformas, resistências e experiências de ensino. Editora CirKula, 2019.

VIRGINIO, Alexandre. **Educação e sociedade democrática:** interpretações sociológicas e desafios à formação política do educador. Sociologias, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr. 2012, p. 176-212.

CAPÍTULO II

MOBILIZAÇÃO, SENSO CRÍTICO E SENSIBILIDADE SOCIAL: a atuação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e os desafios do ensino de sociologia no Brasil

Claudomiro Almeida Santos¹ Marcos Antonio da Silva²

Introdução

Os liberais apresentam a liberdade de escolha escolar de preferência como uma forma eficiente de *regulação*. Na verdade, trata-se sobretudo de uma forma muito eficiente de *reprodução*. O mercado de ensino é na prática uma máquina de discriminar os filhos das classes populares. A desigualdade perante a escola não é fruto apenas de uma *seleção pela escola*, mas resultado das condições desiguais de *escolha da escola*. Conforme o tamanho dos recursos econômicos e culturais, a própria possibilidade de fazer escolhas, a capacidade que se pode chamar de estratégica, é desigualmente distribuída na população (LAVAL, 2019, p. 180).

Nem as ideias, nem as preocupações são um produto individual. O âmbito educativo exige a relação, a tarefa conjunta e o trabalho de equipe (ZABALA, 1998, p. 13).

¹ Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor da rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul (MS). Contato: miro.santtos@gmail.com

² Doutor em Estudos sobre a Integração da América Latina (PROLAM/USP). Professor do Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS) e do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Foi professor de Sociologia no ensino médio em escolas da rede pública do Paraná.

A trajetória do ensino de sociologia, ou ensino de ciências sociais, na educação pública brasileira é longa, instigante e intermitente. Desde sua inclusão, no início do século passado, seu desenvolvimento esteve associado aos diversos movimentos pedagógicos que pensaram a educação pública brasileira e após a consolidação das universidades contribui para pensar as condições estruturais e as mudanças que marcaram a história brasileira contemporânea.

Além disto, tal desenvolvimento foi marcado por uma dinâmica pendular, oscilando entre a inserção e a exclusão dos currículos escolares brasileiros, de acordo com os contextos políticos que o país atravessou no século passado, em que se combinaram longos períodos autoritários e incipientes momentos democráticos até chegarmos a mais recente experiência democrática brasileira e a reinserção da disciplina nos currículos escolares.

De toda forma, a Sociologia possui um papel fundamental no ensino médio brasileiro, possibilitando o desenvolvimento do senso crítico e de uma maior sensibilidade social, marcada pela diversidade e tolerância, por meio de debates, oficinas, articulações que promovem um ensino voltado à cidadania.

Neste sentido, apontamos que, diversos atores e personagens se mobilizaram para a inclusão e o desenvolvimento do ensino de sociologia na educação brasileira, destacando-se docentes provenientes das três grandes áreas que envolvem a atuação das Ciências Socias no Brasil que são a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia e que estão envolvidos com as licenciaturas e seus respectivos programas dos cursos de Ciências Sociais, assim como uma ampla gama de grupos de pesquisa, programas e laboratórios de ensino que se consolidaram nos últimos anos voltados a formação, reflexão e capacitação dos profissionais ligados ao ensino desta disciplina.

Além destes, vale observar que inúmeras organizações, laboratórios e associações contribuem para o seu aprimoramento, inclusive das associações relacionadas a cada uma das áreas mencionadas (ABA, ABCP e SBS), dentre as quais podemos destacar a, recentemente formada, Associação Brasileira de Ensino

de Ciências Sociais³ (ABECS) que é objeto deste trabalho que procura analisar a atuação desta associação na defesa e promoção do de Sociologia (ou Ciências Sociais), discutindo sua organização, estratégias e protagonismo.

Refletir sobre uma associação que busca unir e representar tal segmento é um alento para a própria classe de professores de Sociologia, como para os alunos que podem contar com docentes cada vez mais qualificados para realizar uma intervenção e atuação didática e bem fundamentada, dos temas das Ciências Sociais.

Na contemporaneidade os professores de Sociologia encaram os desafios de uma sociedade marcada pelas disputas ideológicas, ameaças de homeschooling e escola sem partido, alterações na legislação que diminuem a carga horária da formação geral básica – algo que enfraquece a consolidação das disciplinas que acabara de entrar nas grades curriculares dos sistemas estaduais de ensino: a Sociologia e a Filosofia. Conhecer e analisar o papel desempenhado pela ABECS pode contribuir para o fortalecimento de práticas docentes e, principalmente, a consolidação do ensino de sociologia no ensino médio brasileiro e como campo de conhecimento.

Para isto, este trabalho está dividido em três seções, além desta introdução e conclusão. Na primeira, apresentamos um breve histórico da ABECS discutimos sua organização desenvolvimento inicial. Em seguida, debatemos a trajetória do ensino de sociologia no Brasil, discutindo sua dinâmica intermitente e os desafios atuais que a disciplina enfrenta diante das propostas de reforma do ensino médio brasileiro e, a partir disto, discutimos a atuação da ABECS neste debate. Por fim, partindo da atuação em rede desta entidade analisamos as principais ações, estratégias e atividades desenvolvidas por esta entidade para a promoção do ensino de sociologia no país.

³ O trabalho e a organização da Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais (ABECS) que desenvolve e divulga inúmeras atividades, materiais e ações voltadas ao ensino de sociologia podem ser conhecidos e acessados em: https://abecs.com.br.

Breve histórico da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)

Ao tratarmos de uma associação, como a ABECS, é importante retomar o conceito desenvolvido por Gil que indica que: "(...) organizações formais são grupos relativamente duradouros e que foram deliberadamente organizados em torno de um conjunto de regras com o propósito explicito de alcançar determinados objetivos. Essas organizações caracterizam a sociedade moderna, onde tudo é registrado e depende de regras escritas" (GIL, 2001, p. 95).

Neste sentido, vale observar que as organizações se articulam a partir de diversos grupos em prol de objetivos comuns, desenvolvendo inúmeras redes e estratégias para alcançar ou promover tais objetivos. Desta forma, podemos indicar que a ABECS de uma associação voluntária pois: Uma associação voluntária é um grupo, ou organização, no qual pessoas podem ingressar ou sair livremente; que está isenta de controle externo; e cujas finalidades, objetivos e métodos cabem aos membros determinar (JOHNSON, 1997, p. 20).

Sendo assim, constata-se que a ABECS é uma associação de organização voluntária para professores de Ciências Sociais, que podem ingressar nela profissionais do ensino de sociologia ou ciências sociais, representá-la (no caso de atuarem como coordenadores), ou ainda, se desligarem livremente. Desta forma, são os próprios associados, denominados agora de filiados, que desenvolvem as reuniões e as articulações, fundamentando-se em princípios da autogestão e da colaboração solidária.

A ABECS, embora possua referências e laços com diversas associações que lutaram pelo retorno do ensino de sociologia ao ensino médio brasileiro após a ditadura militar, é uma associação de criação recente, pois sua fundação ocorre em "11 de maio de 2012, na unidade Humaitá do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro" (ABECS, 2021b, n.p.), uma escola tradicional do cenário educacional carioca.

Não obstante, as discussões para sua criação já ocorriam há algum tempo, pois, desde 2011, havia sido lançado um manifesto de defesa da criação de uma nova entidade, cujo nome seria "Sociedade Brasileira de Ensino de Ciências Sociais", que fundamentou as articulações para a sua formalização. Neste sentido, o documento fundacional da ABECS aponta que:

(...) desde o princípio buscando articular os saberes escolares e acadêmicos, não reproduzindo falsas hierarquias entre professores e pesquisadores, levou à criação de um grupo virtual com a participação de mais de 350 pessoas (...) onde as bases da associação foram erigidas, inclusive o seu estatuto e nome. Nesse sentido, apostando na utilização da internet como espaço de comunicação e interação, tendo em vista as proporções continentais do Brasil e a intensificação do trabalho docente em todos os níveis, foi construída uma lista virtual de discussão com professores e estudantes de graduação e pós-graduação de todo o país (ABECS, 2021b, n.p.).

Desta forma, pode-se apontar que, por meio das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDICs), aliada a vontade de inúmeros estudantes, professores e pesquisadores foi possível a criação de uma organização descentralizada em prol do ensino de Ciências Sociais, reunindo docentes do ensino superior, que lecionam em universidades federais e estaduais e institutos federais de educação, bem como docentes de instituições escolares públicas e privadas da educação básica.

A partir disto, a associação começa a desenvolver suas atividades e realiza seu I Congresso Nacional da ABECS, entre os dias 26 e 28 de abril do ano de 2013, na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Neste, ocorre a eleição da primeira diretoria⁴ que, a partir de então, será composta da seguinte forma:

_

⁴ Apesar deste quadro destacar os presidentes e vice, a diretoria da ABECS está organizada da seguinte forma: o Presidente; 1º Vice-presidente; 2º Vice-presidente; Tesoureiro; Secretário Executivo; Secretário Adjunto e Secretária Adjunta. Além deles, fazem parte da diretoria diversas comissões divididas em: Comissão de Legislação e Recursos; Comissão de Formação Docente; Comissão de

Quadro 1: Diretores da ABECS desde a sua fundação.

Mandato	Diretores	
2012-2013	Presidente: Amurabi Pereira de Oliveira (UFSC)	
2012-2013	1º Vice-Presidente: Thiago Igrassia Pereira (UFFS)	
2013-2016	Presidente: Amaury Cesar Moraes (USP)	
2013-2016	1º Vice-Presidente: Tânia Elias Magno da Silva (UFS)	
2016-2018	Presidente: Thiago Igrassia Pereira (UFFS)	
2016-2016	1º Vice-Presidente: Geovânia Toscano (UFPB)	
2018-2020	Presidente: Thiago Igrassia Pereira (UFFS)	
2016-2020	1º Vice-Presidente: Cristiano Bodart (UFAL)	
	Presidente: Fernanda Feijó (UFAL)	
2020-2022	1º Vice-Presidente: Rafaela Reis Azevedo de Oliveira	
	(UFMG)	

Fonte: Adaptado (ABECS, 2021a).

Vale observar que tal quadro aponta para a diversidade regional e institucional na definição das diretorias, indicando a presença de pesquisadores e professores que atuam em distintos estados da federação e em diversas instituições. Além disto, constata-se, sobretudo na gestão atual (2020-2022) diretores que são autores de livros didáticos de Sociologia, sindicalistas, professores da rede básica, graduados, mestres e/ou doutores nas áreas das Ciências Sociais e Educação.

A ABECS defende uma articulação em prol da consolidação da disciplina de Sociologia no contexto da educação básica, como um componente curricular fundamental para a formação educacional dos estudantes brasileiros. Além disto, desenvolve uma visão plural de sua atuação, pois como indica seu estatuto:

A ABECS é uma associação civil, sócio-educacional e científica, sem finalidades político-partidárias, sindicais ou religiosas, não admitindo quaisquer preconceitos, discriminações de raça, etnia, credo, gênero ou ideologia em suas atividades, dependências ou quadro social (ABECS, 2012, n.p.).

.

Comunicação; Comissão de Pesquisa e Comissão de Ética. Finalmente, há um Conselho Fiscal composto por cinco membros (ABECS, 2021a).

Desta forma, procura desenvolver uma atuação ampla e diversificada, indicando que seus quadros não podem utilizar a entidade para defender posições políticas partidárias ou demandas de sindicatos de professores e outros temas, embora desenvolva uma atuação conjunta, quando necessária, com outras entidades, como com os sindicatos na defesa de melhores salários e condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação pública brasileira. Desde sua fundação, sua trajetória foi marcada por importantes atividades, pela defesa e promoção do ensino de sociologia, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 2: Principais ações da ABECS desde a sua fundação.

Ano	Ações da Entidade	
2012	Fundação.	
2013	I Congresso Nacional [na Universidade de Sergipe].	
2014	Seminário Temático	
2015	Divulgação do Manifesto em defesa da Sociologia.	
2016	Parceria com o blog Café com Sociologia.	
2016	II Congresso Nacional [na Universidade Federal do rio	
2010	Grande do Norte, Natal/RN].	
2017	Lançamento dos Cadernos da Associação Brasileira de	
2017	Ensino de Ciências Sociais [CABECS]	
2018	III Congresso Nacional [na Universidade Federal do Rio	
2016	Grande do Sul, Porto Alegre/RS].	
	Nota pública conjunta com a Associação Brasileira de	
2018	Antropologia (ABA), a SBS e a Associação Nacional de	
2010	Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS)	
pela revogação da BNCC.		
2019	Realização da I Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio	
2019	de Janeiro [organizada pela ABECS/RJ]	
2019	Reunião aberta durante o VI ENESEB	
2019	Criação do Observatório Nacional da ABECS	
2021	Spot de Áudios	
	Curso de extensão flexível "Recursos e estratégias	
2021	didáticas para o ensino de Sociologia em tempos de	
	pandemia e pós-pandemia"	

2021	Nota conjunta ABECS e ANASO sobre a Lei 14.164.
2021	I Fórum Nacional, que tem como tema: BNCC, Projeto de
	Vida, Projeto Integrador e o Ensino de Sociologia.

Fonte: Adaptado (ABECS, 2021b; PEREIRA, 2020).

Desta forma, podemos indicar que, ainda que seja uma entidade relativamente recente, a atuação da ABECS tem se destacado pelo desenvolvimento de atividades e ações que procuram evidenciar a importância do ensino de sociologia e do aprimoramento dos profissionais que se dedicam a tal disciplina. Esta atuação adquire maior relevância diante do cenário político brasileiro contemporâneo e dos debates sobre a reconfiguração da educação pública brasileira, como a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o novo Ensino Médio que apresentam novos desafios para a consolidação desta disciplina, como discutiremos adiante.

A Sociologia na educação básica: uma dinâmica intermitente e os avanços e retrocessos recentes.

A Sociologia desenvolveu uma trajetória instigante e intermitente na educação pública brasileira, sendo excluída, em boa parte devido a sua contribuição crítica, dos currículos escolares, principalmente nos momentos autoritários de nossa história. Neste sentido, durante a última ditadura cívico-militar brasileira sua exclusão foi reafirmada tanto pelo seu caráter crítico como pela abordagem tecnicista da educação, implementada por tal regime, fundamentada numa abordagem manualesca e do condicionamento de Skinner – o teórico do tecnicismo, dentre outros autores, como apontam Libâneo (1986), Meksenas (1991), Jinkings (2007) e Gohn (2012).

Desta forma, embora tenha sido fundamental para refletir sobre as mudanças que o Brasil enfrentou no século passado, uma das razões pelas quais sua dinâmica oscilou entre a inserção e exclusão refere-se, certamente, aos contextos históricos adversos que, como ocorreu na última ditadura cívico-militar brasileira, foi marcado por um

conservadorismo e autoritarismo exacerbado e excludente, que se inseriu em toda a ordem política e social da década de 1970 e 1980, e que promoveu a exclusão da Sociologia do ensino médio.

Outro elemento importante, segundo Pereira (2020) foi que a "própria nomenclatura da disciplina escolar contribuiu para afastar as entidades da Antropologia e da Ciência Política do debate" (PEREIRA, 2020, p. 33). Talvez, pode ter contribuído para o afastamento de entidades no coro em defesa da Filosofia e Sociologia (que marcaram o debate nos anos 1990 e 2000).

Entretanto, a luta pela sua inclusão no ensino médio foi longa e incansável, mobilizando inúmeras forças desde os primeiros tempos da Repúblicas, pois segundo Carvalho:

A primeira iniciativa deu-se com o advento da República em seus anos iniciais. Coube ao positivista Benjamim Constant, ministro de Floriano Peixoto em 1891, a primeira iniciativa. Indicado para ministro da Educação, apresentou um Plano Nacional para o setor que previa como obrigatória em todas as escolas de Ensino Médio o ensino de Sociologia (CARVALHO, 2004, p. 18).

De fato, a influência do positivismo de Auguste Comte era o *zeitgeist*⁵ da época e incidiu sobre a emergência e a dinâmica da sociologia brasileira, sob profunda inspiração francesa. Neste sentido, as discussões e articulações em torno da consolidação da Sociologia na educação básica, o ano de 1891 torna-se uma referência fundamental e demonstra que tal luta possui, portanto, uma trajetória de mais de 130 anos. Durante vários momentos a introdução da Sociologia teve como foco as Escolas Normais – que formavam os docentes das séries iniciais.

A partir disto, torna-se compreensível, também, como o Colégio Pedro II, tradicional escola carioca, torna-se o lugar de fundação da ABECS, pois se constitui na primeira instituição

-

⁵ Uma espécie de espírito do tempo; tendência; conjuntura social e política; clima intelectual e cultural.

educacional brasileira a incluir, em 1925, a sociologia em sua estrutura curricular (CARVALHO, 2004).

Depois disto, no governo Vargas sob a administração de Francisco Campos, então ministro da Educação, ocorre uma "ampliação do ensino de Sociologia no país em nível secundário, ampliando as escolas, saindo dos marcos das Escolas Normais" (CARVALHO, 2004, p. 19).

No entanto, como mencionamos anteriormente, apesar de uma trajetória inicial relevante e dinâmica, um dos maiores reveses para a disciplina foi durante o período da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985), pois este promoveu, não apenas sua exclusão do ensino médio brasileiro, como deixou um legado de ataques e retrocessos pois:

A ditadura militar e seus generais a partir de 1964 retiraram todos os resquícios da disciplina Sociologia das escolas médias no país. Professores secundários e universitários foram presos, cassados e aposentados compulsoriamente, em especial a partir de 1969, com a edição do Ato Institucional n.º 5 (CARVALHO, 2004, p. 18).

Ao longo da década de 80, após o processo de transição e o retorno da normalidade democrática, apesar das constantes e intensas mobilizações de docentes, estudantes, profissionais da área e de outras áreas correlatas ou de movimentos sociais, o retorno do ensino de sociologia aos currículos escolares, embora importante, foi protelado até a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nos anos 90.

De toda forma, a necessidade de sua inclusão era evidente e buscava tornar obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia e, embora tenha sido aprovada pela nova LDB em sua tramitação na câmara dos deputados e senado, sua inserção foi, inicialmente, vetada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC) em outubro de 2001.

Não bastasse as dificuldades inerente as mudanças na legislação, as articulações contra o conservadorismo – o veto presidencial contra

a Sociologia foi um ataque desproporcional de alguém formado e professor da área, esta ação (o veto) de inibir "à oferta obrigatória da disciplina de Sociologia e Filosofia marcou o governo Fernando Henrique Cardoso (1995/2002)" (PEREIRA, 2020, p. 33).

Depois disto, somente em junho de 2008, a partir da Lei Federal nº 11.684 tornaram-se obrigatória as disciplinas Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2008), e, apesar desta conquista surgiram inúmeros desafios para sua efetiva implementação. Fica ainda o desafio de sedimentar o terreno da área na educação básica por meio de um profundo diálogo com as pesquisas advindas das universidades – para então conquistar uma união entre o saber acadêmico e a prática escolar em prol do ensino de Sociologia.

Neste sentido, pode-se apontar que sua dinâmica se insere no processo de (re)construção da democracia brasileira que, após a Constituição Federal de 1988, contribuiu para o desenvolvimento de inúmeras leis e elementos importantes para a educação pública no país, através da criação ou implementação de iniciativas como a LDB, o FUNDEF e FUNDEB, DCNs e o PNE, além da expansão de universidades e institutos federais mais recentemente.

No entanto, apesar destes avanços ocorreram, neste período, certos retrocessos, como o esvaziamento dos conteúdos e de disciplinas da formação básica como demonstra a nova legislação educacional brasileira sintetizada nos documentos da BNCC e na Reforma do Ensino Médio. Ambos escondem alterações drásticas no currículo e, por assim dizer, no próprio desenho do que é chamado de "NEM- Novo Ensino Médio".

De toda forma, a promulgação da lei n. 13.415, durante o governo de Michel Temer, que estabelece a nova Base Nacional Comum Curricular promovendo alterações que indicaram um retrocesso em todas as lutas e demandas educacionais do período anterior que tentaram superar as heranças da ditadura cívicomilitar brasileira. Neste sentido, tal lei indica que:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do

Conselho Nacional de educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas. (...)

§ 2° A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 2017, n.p.).

Neste sentido, exigir que alunos compreendam conceitos, façam relações de aproximações e aprofundamentos críticos diante de textos de sociologia sem professores capacitados na área é esvaziar o conteúdo da sociologia – num leque raso das ciências humanas, sem a figura do professor (MORAES, 2004). A diluição é clara. A BNCC opera de mesmo modo, ao enfatizar que será incluído "estudos e práticas". Parece que a história se repete, como tragédia ou como farsa. A mudança parece se aproximar do esvaziamento posto em outros países – como França e Estados Unidos, que retirando os conteúdos inseriram competências e habilidades (LAVAL, 2019).

Neste sentido, ao analisar as reformas liberais na educação francesa Christian Laval aponta que:

O discurso mais corrente defende que o conjunto dessas tendências e desses sintomas exige uma "reforma" da escola – termo guardachuva e fórmula mágica que em geral faz as vezes de reflexão. Mas "reforma" para construir que tipo de escola e escola para que tipo de sociedade? (LAVAL, 2019, p. 16).

Sendo assim, pode-se afirmar que o viés neoliberal, presente nas reformas mais recentes no país, produz um movimento de ataque ao ensino crítico – por isso talvez o ensino das humanidades é alvo. Desta forma, a BNCC e os Currículos de Referências dos estados apresentam um alinhamento sobre os temas transversais – chamados de temas contemporâneos (BRASIL, 2017). Não é

exatamente uma novidade esta tentativa de tendência por área ou por temas transversais. Um olhar apressado pode não perceber as nuances implicadas no processo.

Isso é sintomático e quem conhece essa "novidade" chamada temas transversais – na verdade requentando a interdisciplinaridade, que também requentava as palavras geradoras, etc. (...) também já encontrava problemas para que professores de disciplinas as mais diversas e sem formação específica debatessem temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, entre outros (MORAES, 2004, p. 98).

No entanto, ao se debruçar sobre estas mudanças, de modo mais atento, é possível perceber que tais temas se configuram domínios das Ciências Sociais, possibilitando que os docentes desta área (e da Filosofia) tenham maior capacidade de articulação, evitando "improvisações" e "experimentações" no espaço escolar, embora não esteja garantida sua permanência à frente de tais componentes.

Outro ponto delicado refere-se a questão, histórica, da carga horária. Não bastasse a pouca carga horária, por conta de em muitos sistemas estaduais o ensino de sociologia possui apenas a atribuição de uma aula semanal, há o risco de diminuir ainda mais tal espaço com a nova BNCC, em seu desenho de novo ensino médio, defende ideologicamente um aumento da carga horária técnica do ensino médio⁶.

Desta forma, a proposta propagandeada pelo MEC é a elevação da qualidade do ensino da educação básica com aumento da carga horária para até 1.000h anuais (somando 3.000h para todo o ensino médio). O que não é mencionado é que dessas 1.000h anuais, 600h são destinadas a Formação Geral Básica (FGB) e 400h anuais para os Itinerários Formativos (IFs), fazendo com que a FGB, que corresponde aos estudos dos componentes curriculares regulares, da BNCC, tenha uma redução significativa que pode atingir o ensino de sociologia. Sendo assim, se antes eram 2.400

_

⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361

horas para todos os componentes curriculares, com a alteração do novo ensino médio o total passará a 1.800h, afetando algumas disciplinas/componentes que ficarão de fora da formação básica – como ocorre nas escola-pilotos de tempo ampliado de matriz curricular com base na BNCC⁷.

De toda forma, tais alterações não se constituem em grande novidade, pois, desde o início do século XX, ocorreram avanços e retrocessos com diferentes possibilidades de educação. A novidade está que, para além das legislações conservadoras e retrógradas há um evidente viés neoliberal que, se confirmado, pode atingir todo o espaço público nacional. O capital, por meio de sua dinâmica, enxerga a educação como uma possibilidade de ampliação de mercado. Nesse caso, tais reformas possibilitam a manutenção da desigualdade, pois, da maneira como está desenhado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), algumas escolas oferecerão vários itinerários e, por outro lado, muitas escolas públicas apenas o mínimo. Além disto, vale ressaltar que alterar o currículo, sem infraestrutura e a participação dos educadores (dos vários níveis) e da sociedade civil é tomar uma decisão tecnocrática e fundada em interesses privados.

Aprender a aprender é a máxima do contexto educacional contemporâneo no Brasil – sobretudo a partir do 'Relatório Educação: um tesouro a descobrir', de 1996, da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) coordenado por Jacques Delors (UNESCO, 2010). As mudanças do currículo, tem como pano de fundo: o foco na subjetividade, nas demandas do mercado, no empreendedorismo e no protagonismo da juventude. Trata-se de uma perspectiva que esconde um viés profundamente utilitarista e são semelhantes a "renovação" proposta pelas tendências liberais (renovada

_

⁷ Como se apresenta na grade curricular das escolas de tempo ampliado da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS). Ver: Resolução SED n. 3.805, de 10 de dezembro de 2020.

progressivista e renovada não diretiva) como apresentadas por José Carlos Libâneo (1986) em outro momento de nossa história recente.

Diante disto, é preciso considerar que os desafios e riscos vão além do ensino e das questões relacionadas a Filosofia e Sociologia. O corte de recursos ameaça e provoca o desmonte da escola pública, além de gerarem inúmeras dúvidas como: Quem será responsável pelo componente relacionado a projeto de vida? A Filosofia ou Sociologia será ministrada nos três anos do ensino médio? Os professores de Arte e de Física manterão suas disciplinas ou componentes?

As respostas a estes questionamentos não estão dadas, de toda forma, é necessário repensar os espaços e mecanismos de articulação, defesa e mobilização dos professores ligados ao ensino de sociologia e promover um crescente debate e pesquisas sobre o ensino da Sociologia, como procura desenvolver a ABECS como discutiremos a seguir.

A atuação em rede da ABECS e a defesa do ensino de sociologia: novas dinâmicas e desafios na mobilização e engajamento sociológico

Sem a pretensão de esgotar a diversidade e amplitude do trabalho desenvolvido pela ABECS, buscamos indicar e analisar alguns elementos e atividades para que se possa compreender a importância da atuação desta jovem associação para o desenvolvimento do ensino de sociologia.

Desta forma, podemos apontar, inicialmente, que a ABECS tem uma agenda que se aproxima de um laboratório de ensino de licenciatura, colocando como destaque os temas, os conceitos, a transposição didática do currículo relacionada a Sociologia e, além disto, promovendo uma agenda de mobilização em torno de demandas que vão além do ensino de Ciências Sociais como a articulação em prol de uma educação de qualidade, formação de professores de Sociologia, contra a exclusão definitiva ou diminuição da carga horária de Sociologia dos sistemas

educacionais estaduais, contra pautas conservadoras que ameaçam a liberdade de cátedra e, por fim, contra a ameaça diante de alterações da legislação educacional como o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste sentido, a ABECS explicita as principais finalidade e objetivos no artigo 3º do Estatuto. As seis primeiras finalidades e objetivos propõe:

I- Congregar os profissionais que atuem no magistério ou pesquisem sobre o ensino da Sociologia/Ciências Sociais, em todos os níveis e segmentos, a saber: educação básica, graduação e pós-graduação, lato sensu e stricto sensu;

II- Apoiar a expansão da disciplina Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica, que deve ser ministrada exclusivamente por licenciados em Sociologia/Ciências Sociais;

III- Denunciar e combater ações e políticas públicas que direcionem ou estimulem os licenciados em Sociologia/Ciências Sociais à docência na Educação Básica em outras áreas do conhecimento (tais como História, Geografia, Filosofia, Pedagogia, etc.);

IV- Denunciar e combater ações e políticas públicas que direcionem ou estimulem os licenciados em outras áreas do conhecimento (tais como História, Geografia, Filosofia, Pedagogia, etc.) à docência de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica;

V- Apoiar eventos dedicados às atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas direta ou indiretamente ao ensino da Sociologia/Ciências Sociais em todo território nacional;

VI- Discutir a formulação, implementação, execução e avaliação de políticas públicas de educação, sobretudo, as voltadas ao ensino da Sociologia/Ciências Sociais, e posicionar–se em relação a elas (ABECS, 2012, n.p.).

Diante do quadro de novos profissionais, egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia a entidade ocupou a lacuna de representação e, ao mesmo tempo, identidade profissional. Isto porque o crescimento da demanda de profissionais sobre o ensino de Sociologia é, além de tudo, uma constante não superada mesmo após treze anos da conquista legal

que obriga o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Nesse sentido, a finalidade II, do artigo 3°, é importante para deixar claro o apoio a expansão da Sociologia na educação básica em conformidade com profissionais licenciados na área.

Sobre este tema, vale observar que o censo da educação superior do INEP, divulgado em outubro de 2020, apresenta dados que exigem atenção e reflexão, como a relação entre docente e sua área específica de formação, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3: Formação e atuação docente (INEP).

Categorias do indicador de adequação da formação docente	Percentual dos docentes de Sociologia em relação a formação docente
Licenciatura na mesma disciplina que leciona, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluída.	32,2 %
Bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.	4,3 %
Licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.	51,4 %
Outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.	9,3 %
Não possui curso superior completo.	2,8 %

Fonte: Adaptado do Censo da Educação Superior de 2019 (INEP, 2020, p. 79).

Como pode ser observado no quadro acima, apesar dos avanços, a Sociologia continua sendo ministrada por profissionais que, em sua maioria, não apresentam a formação adequada na área. É o componente curricular que possui mais profissionais sem a formação adequada. Ou seja, somando os que não tem curso superior, com profissionais com outras formações e, por fim, somando com professores de outras licenciaturas, o percentual é de 63,5 %.

Desta forma, vale observar que a formação mais adequada, considerada ideal e correta para qualquer componente curricular, é quando o professor, ou professora, são formados em licenciatura na disciplina que está lecionando na escola. A educação séria e, de qualidade, passa pela profissionalização dos docentes⁸, pois a escola não pode ser um espaço para qualquer profissional sem a devida formação pedagógica e relacionada a sua disciplina de atuação.

A partir disto, pode-se indicar que a ABECS assume um pertinente diálogo com as licenciaturas. Não obstante, de modo diverso das universidades, que focam na educação formal (LIBÂNEO, 1986), a partir de espaços organizados e regulamentados para isto, a ABECS cumpre uma "ocupação" de espaços não formais, com cursos abertos.

Por vezes, há também, um foco na educação informal, não intencional, com a ocupação de espaços virtuais. Isto ocorre por meio de publicações nas plataformas: Facebook, Youtube, Anchor, Spotify, Instagram e o site (abecs.com.br). Tais publicações abordam diferentes dimensões da atividade profissional dos docentes de sociologia, com destaque para os informes da Diretoria da ABECS, dicas sobre conceitos e temas das Ciências Sociais, dicas de sequências didáticas, os informes sobre os eventos, os sorteios de livros; as notas (repúdio/defesa), as lives e webinários e as informações sobre filiação e relatos de experiência docente.

Sobre a educação não formal, mas intencional, com vistas a uma capacitação dos filiados, a ABECS promoveu, em 2021, o curso de extensão "Recursos e estratégias didáticas para o ensino de Sociologia em tempos de pandemia e pós-pandemia". O curso propõe uma capacitação de temas e discussões, de natureza sociológica, objetivando um constante diálogo com o contexto dos desafios contemporâneos. As aulas estão sendo ministradas pela plataforma *Google Meet*. Os inscritos, que devem ser filiados regulares da ABECS, recebem os links da sala por e-mail. Segundo

-

⁸ Uma das Metas do Plano Nacional de Educação (meta 15) defende a formação na respectiva área de atuação.

a ementa, o curso objetiva uma promoção reflexiva "em torno de recursos e de estratégias didáticas voltadas ao ensino de Sociologia, bem como aproximar os professores dos conhecimentos produzidos na academia sobre essas temáticas e compartilhar experiências" (ABECS, 2021d, n.p.).

Uma ação importante, devido à presença e atuação por meio das TDICs, é o projeto Papo de Intervalo⁹. O projeto de gravação de áudios está sendo desenvolvido em conjunto pela professora Rafaela Reis (1ª Vice-Presidente) e por Cristiano das Neves Bodart (2º Vice-Presidente), em constante diálogo com a Comissão de Comunicação formada pelos docentes Maria Muniz Loureiro, Claudomiro Almeida Santos, Henrique Fernandes Alves Neto.

A partir de roteiros previamente definidos, os convidados realizam a gravação e, posteriormente, são publicados nas redes sociais e em plataforma de streaming de áudio – como o *Anchor*, *Google Podcast*, *Spotify* e outros. Os episódios do programa "Papo de Intervalo" se parecem com um *podcast*, todavia, é um tipo de *spot* de áudio curto, como o que ocorre nas rádios, publicados nas plataformas de *streaming* de músicas e *podcasts*.

Os episódios publicados apresentam-se diálogos que simulam uma conversa entre docentes durante os intervalos das aulas na sala de professores das escolas. Mas a novidade é que os temas das conversas são os desafios pelos quais passam os docentes de Sociologia. Os episódios objetivam trazer luz, a partir da Sociologia, sobre questões acerca do ensino das Ciências Sociais. Temas relevantes, com perguntas "ácidas" e, que deste modo, exigem respostas rápidas – sem rodeios.

No primeiro episódio denominado "O ensino de Sociologia nesse contexto de reforma do ensino médio" o professor Cristiano Bodart, da UFAL, é indagado sobre as incertezas do novo ensino médio. No segundo episódio, denominado "As mudanças nos livros do PNLD (2021)", o professor Thiago Esteves, do CEFET-RJ,

_

⁹ Coordenado e produzido por Claudomiro Santos e Cristiano Bodart, podem ser acessados em: https://abecs.com.br/papo-de-intervalo-podcast-abecs/.

responde sobre as mudanças nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD- 2021), analisando a substituição dos livros das disciplinas por livros por áreas de conhecimentos. No terceiro episódio, publicado em 09 de setembro de 2021, a professora Lígia Eras aborda as dinâmicas da produção de livros coletâneas sobre o ensino de Sociologia.

Além disto, a ABECS mantém um portal de publicações, voltadas ao debate sobre o ensino de sociologia e discussões relacionadas a sociologia da educação, que é composto por publicações organizadas nos seguintes acessos: um relacionado anais dos congressos nacionais da entidade, com trabalhos de 4 congressos realizados até 2020; outro com trabalhos do Observatório Nacional da ABECS, com relatório sobre a reforma do ensino médio e o ensino de sociologia; e, finalmente, um com acesso a revista Cadernos de Ensino de Ciências Sociais, com cinco volumes publicados até o momento¹⁰.

Sobre a defesa do ensino de Sociologia, a ABECS promove inúmeros fóruns de discussão, reuniões e lives sobre os desafios pelos enfrentados pelos docentes, diante do momento de intensa turbulência para os docentes de Filosofia e Sociologia. A pauta de transformações neoliberais na educação básica é perversa para os profissionais que defendem um ensino público, laico de qualidade. Então, a aproximação entre os docentes e os professores que pesquisam as alterações na legislação sugere um engajamento da classe de professores. A articulação fomenta um maior entendimento entre os pares. Tais ações são importantes pois a classe trabalhadora se acha "fragmentada e desorganizada, com baixíssimo nível de consciência crítica" (ORSO, 2020, p. 26).

Neste quesito, os docentes formados em Ciências Sociais/Sociologia possuem certa bagagem e imaginação sociológica, como apontava W. Mills (1982), para compreender o contexto histórico por qual estão passando. Embora as dificuldades

_

¹⁰ O portal está em constante atualização e as publicações podem ser acessadas no portal no seguinte link: https://cabecs.com.br/

e ataques sejam constantes, neste contexto, por conta do potencial significativo de consciência dos professores das humanidades, o campo de ensino de Sociologia está em expansão no país. Este campo, ou subcampo, da Sociologia, voltado para a educação, se fortalece para além dos espaços acadêmicos, tomando corpo e forma nas redes engajadas dos profissionais, em seminários e eventos, na produção intelectual, nas redes sociais – se articulando em uma rede de militância. Assim, a ABECS se apresenta com um duplo papel: (i) de representatividade "acadêmico-profissional" por conta da Ciência Social/Sociologia e; (ii) rede unitária de militância por conta do intercâmbio de ações unificadas de pessoas.

A ABECS é, desde sua origem, uma organização estruturada em rede. Neste sentido, está organizada em diversas partes do Brasil, através de unidades regionais da ABECS que cumprem a função de fomentar, valorizar e difundir o ensino de Ciências Sociais no sistema de ensino estaduais – em franco contato com os professores locais.

Isto porque, segundo o seu Estatuto, a ABECS se divide, em unidades regionais, que podem ser organizadas em diferentes estados brasileiros, como aponta o artigo 32 ao afirmar que:

Art. 32. Para o desenvolvimento de seus objetivos, a ABECS poderá ter Unidades Regionais (UR) em todo o território nacional, tendo em vista a promoção de análises, discussões e ações mais específicas em relação ao ensino de a pesquisa sobre o ensino de Sociologia/Ciências Sociais" (ABECS, 2012, n.p.).

Além disto, vale ressaltar que, mesmo em estados os quais já existem alguma unidade regional, é possível haver outra unidade, em cidades ou regiões que não possuem, conforme as características diversas de cada região do Brasil. Desta forma, por exemplo, caso exista uma unidade regional da ABECS em uma capital de um estado brasileiro, pode ser fundada outra unidade, quer seja em regiões metropolitanas, quer seja em cidades do interior do país, pois conforme o artigo 33 de seu estatuto:

As UR podem ser organizadas em cada estado da federação nacional, podendo haver mais de uma em um mesmo estado, conforme as características e necessidades deste.

Parágrafo primeiro: No caso de haver mais de uma UR em um determinado estado da federação, estas escolherão três representantes, dentre elas, para compor o Conselho Deliberativo (CD);

Parágrafo segundo: Todos os associados da ABECS devem estar vinculados a uma UR e, quando não houver uma, o associado poderá associar-se diretamente à Direção do CD.

Parágrafo terceiro: O presente artigo somente entrará em vigor após a realização do 1º Congresso Nacional, eis que somente neste momento será definida a forma de organização das UR e de seus representantes (ABECS, 2012, n.p.).

O fato de permitir a organização local, com vistas a uma maior participação dos docentes, a ABECS adquire uma maior capilaridade em todo o país, que deve ser levado em consideração diante das dimensões continentais de nosso país. Destaca-se também o fato de que a unidade regional não significa unidade estadual.

Os participantes das unidades regionais devem cumprir o que consta no estatuto da entidade e, ainda consta no documento que, cada UR tenha no mínimo três pessoas responsáveis que desenvolverão uma coordenação compartilhada (coletiva). São 15 URs¹¹ já criadas, distribuídas da seguinte forma:

Quadro 4: Unidades Regionais da ABECS (outubro de 2021).

Unidade Regional da	Data de	Abrangência
ABECS	Fundação	
UR - Natal	14/04/2017	Região Metropolitana de
	14/04/2017	Natal
UR - São Paulo	19/07/2017	São Paulo
UR - Mossoró	14/08/2017	Mossoró - RN
UR - João Pessoa	30/10/2017	João Pessoa - PB
UR - Bahia	06/12/2017	Bahia
UR – Fortaleza	06/04/2018	Fortaleza

¹¹ Ver: https://abecs.com.br/unidades-regionais-ur/

UR - Minas Gerais	23/04/2018	Minas Gerais
UR - Alagoas	09/05/2018	Alagoas
UR - Mato Grosso do Sul ¹²	04/09/2018	Mato Grosso do Sul
UR - Rio de Janeiro	21/09/2018	Rio de Janeiro
UR - Rio Grande do Sul	10/11/2018	Rio Grande do Sul
UR - Maciço do Baturité	20/09/2019	Maciço do Baturité - CE
UR - Maranhão	11/07/2020	Maranhão
UR - Pernambuco	08/08/2020	Pernambuco
UR - Piauí	16/09/2020	Piauí

Fonte: Adaptado do portal da ABECS (ABECS, 2020c).

Vale observar que, a partir dos dados acima, houve uma significativa expansão da ABECS, por meio de suas unidades regionais, sendo que em 2017 foram fundadas cinco URs, em 2018 foram fundadas seis URs, em 2019 apenas uma e, no ano de 2020, três novas URs tiveram sua fundação. Desta forma, a ABECS já está presente em 13 dos 27 estados brasileiros e existem articulações para a fundação de novas entidades regionais pelo país.

Além disto, é possível constatar o predomínio de unidades nas regiões do Nordeste e Sudeste do país – em detrimento das regiões Norte, Centro-Oeste e Sul. Esta capilaridade permite que pautas diversas, de cidades distantes do espaço geográfico brasileiro, estejam na ordem do dia de professores de Sociologia engajados na ABECS nacional e/ou nas Unidades Regionais da ABECS e tal forma de organização (em rede) sugere um maior engajamento dos profissionais da educação para além do ensino de Sociologia – pois participar é um ato educativo e político.

Neste sentido, segundo Pizzorno (1971) a participação "é uma ação em solidariedade para com o outro, no âmbito de um estado ou de uma classe, em vista a conservar ou modificar a estrutura do

_

¹² Esta seção foi fundada em 04/09/2018, em evento na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), reunindo professores de instituições de ensino do estado e de duas universidades (UEMS e UFMS), sendo coordenada pelos seguintes professores: Angela Mierro, Célia Maria Foster Silvestre, Fátima Aparecida de Carvalho, Getúlio Raimundo de Lima e Kátia Karine Duarte da Silva, Cacilda Inácio da Silva, Claudomiro Almeida Santos e Natáli Bozzano Nunes.

sistema de interesses dominante" (GOHN, 2011, p. 28). Então, podemos afirmar que, sociologicamente, a participação se aproxima dos fenômenos da cidadania, movimentos sociais, democracia e combate à exclusão e a desigualdade social. Desta forma, a participação tem relação direta com a cidadania e a integração (ou exclusão) dos atores sociais.

O engajamento coletivo, que pode ser observado nestas unidades da ABECS, relaciona-se à cidadania e a participação cívica e a possibilidade de defesa do ensino de sociologia e do aprofundamento da democracia brasileira. Desta forma, a participação cívica é pertinente para entender o modo como as pessoas se organizam para transformações nas organizações públicas e para atingir justiça social – e no caso da ABECS propor melhorias e engajamento dos professores de Sociologia. Dito de outro modo, participar em uma dada organização é um ato político que pode definir – ou ao menos influenciar, decisões tomadas pelos poderes governamentais e, assim, ajudar grupos representados, como as minorias sociais, até instituições sociais significativas – como a sociedade e a escola.

As implicações que a participação política pode gerar são transformações nas várias dimensões da vida coletiva. De certa forma a participação têm algumas funções importantes como a função educativa, função integrativa, função de auxiliar na aceitação de decisões públicas e função de controle da própria vida (PATEMAN, 1992). Assim, quanto mais o cidadão participa, mais instrumentos de participação ele adquire – o cidadão se qualifica para cada vez mais tomar decisões sobre a coletividade. Sendo assim, a organização e a participação em rede da ABECS fortalecem os vínculos, as trocas e a solidariedade entre os pares, contribuindo para o aprimoramento dos professores, de sociologia mas também de áreas afins, e para a defesa e a consolidação do ensino de sociologia, como um componente formativo essencial para a educação brasileira em tempos de globalização.

Considerações Finais

Este trabalho procurou refletir sobre o ensino de sociologia no Brasil, analisando a atuação da ABECS como uma associação científica e educacional que pode contribuir para a consolidação e o desenvolvimento deste no país.

Para tanto, procurou demonstrar que esta se constitui numa organização voluntária, cujos filiados se articulam em prol da educação de qualidade, do fomento ao pensamento crítico e do fazer pedagógico em torno das Ciências Sociais.

Além disto, destacou seu formato em rede, constituindo-se em unidades estaduais, que possuem relativa autonomia, se articulam com áreas afins, como a Filosofia, e procuram desenvolver uma diversidade de atividades e ações para fomentar a reflexão e a consolidação do ensino de sociologia.

Desta forma, atuação da ABECS tem adquirido uma relevância fundamental no cenário contemporâneo brasileiro, atuando na reflexão sobre as mudanças, desafios e impactos das reformas educacionais recentes e, principalmente, na defesa e consolidação do ensino de sociologia como um instrumento importante para o desenvolvimento humano e educacional dos estudantes brasileiros.

Sendo assim, torna-se fundamental o envolvimento de todos aqueles que trabalham, estudam ou pesquisam temas relacionados a sociologia da educação ou ao ensino de sociologia (ou de ciências sociais) nas diversas unidades da ABECS ao redor do país, inclusive em nosso estado, pois, como demonstram diversos momentos da história brasileira e mundial, a omissão pode impedir a consolidação do ensino de sociologia, ou potencializar sua exclusão dos currículos escolares, sendo que somente o envolvimento e engajamento em associações como esta pode evitar os retrocessos anunciados para a sociologia e a educação pública brasileira.

Referências

ABECS. Estatuto da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. 2012. Disponível em: https://abecs.com.br/estatuto/. (Acesso em setembro de 2021).

ABECS. **Diretoria e Comissões**. 2021a. Disponível em: https://abecs.com.br/institucional/direcao-abecs/>. (Acesso em agosto de 2021).

ABECS. **Histórico da ABECS**. 2021b. Disponível em:< https://abecs.com.br/historico/>. Acesso em: set. 2021.

ABECS. **Unidades Regionais (URs)**. 2021c. Disponível em: https://abecs.com.br/unidades-regionais-ur/. (Acesso em setembro de 2021). BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. (Acesso em setembro de 2021).

CARVALHO, Lejeune (org). A Trajetória Histórica da Luta Pela Introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In.: CARVALHO, Lejeune. **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CARVALHO, José. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BODART, Cristiano; PEREIRA, Thiago. Breve balanço do subcampo "ensino de Ciências Sociais" no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS. Cadernos da Associação Brasileira de ensino de Ciências Sociais (CABECS), Rio de Janeiro, vol.1, n.1, p. 01-10, jan/jun. 2017. Disponível em: https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/download/40/25. (Acesso em agosto de 2021).

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip. Conceitos essenciais da Sociologia. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Sociologia da Educação: campo de conhecimento e novas temáticas. Revista Educação & Linguagem, v. 15, n. 26, p. 95-117, julho-dezembro de 2012.

JINKINGS, Nise. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. In: Revista Mediações, UEL, vol. 12, n. 1, 2007. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/media coes/article/view/3391/2761.

JOHNSON, Allan. Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia** (Coleção Magistério 2 grau). São Paulo: Cortez, 1991.

MILLS, W. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. MORAES, Amaury C. Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio? In: CARVALHO, Lejeune. Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEREIRA, Thiago. Sociologia escolar e associações científicas: a ABECS como estratégia de luta. **Revista eletrônica Interações Sociais – REIS**, Rio Grande, v. 1, n. 2, p.18-29, set/dez. 2017. Disponível em: < https://periodicos.furg.br/reis/article/view/7674>. (Acesso em agosto de 2021).

PEREIRA, Thiago. O Ensino de Sociologia e a ABECS. In: BRUNETA, Antonio; BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo. **Dicionário do Ensino de Sociologia.** Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO III

O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/PRONERA DA UFGD E SEUS RESULTADOS NA VIDA DE MULHERES ASSENTADAS¹

Ivaneide Terezinha Minozzo² Alzira Salete Menegat³

Neste capítulo refletimos sobre os resultados do Curso de Ciências Sociais/PRONERA, na vida das mulheres assentadas na reforma agrária de Mato Grosso do Sul, as quais, no coletivo dos movimentos sociais rurais, viabilizaram meios para a criação e participação no referido curso, desenvolvido na Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD.

O curso de Ciências Sociais/PRONERA, como ficou conhecido na UFGD, foi criado em 2008, em turma única, organizada para receber estudantes oriundos de assentamentos rurais do Estado, constando do rol de cursos oferecidos pela Faculdade de Ciências Humanas/FCH, que compõe a estrutura da UFGD. A seleção dos/as estudantes ocorreu por meio de edital vestibular, recebendo mais de 200 inscrições de candidatos/as para preenchimento de 60 vagas. Dentre os 60 ingressantes, 58 deles, após quatro anos de estudos, concluíram o curso no mês de dezembro de 2012, certificados como cientistas sociais.

¹ As reflexões desse capítulo compõe a dissertação de mestrado (sendo aqui ampliadas), intitulada "mulheres assentadas construindo movimentos para transformação da vida nos espaços da reforma agrária: trocando enxadas para continuar nos plantios", PPGS/UFGD, 2021.

² Mestranda no Programa de Pós Graduação em Sociologia, da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD.

³ Doutora em Sociologia, professora na graduação de Ciências Sociais e na Pós-Graduação de Sociologia, da UFGD.

Para viabilizar o curso na UFGD, foi criada uma rede de sujeitos sociais e setores institucionais, bem como de metodologias diferenciadas, viabilizando condições para a organização do mesmo. A rede de parcerias envolvidas na criação do mesmo contou com os seguintes segmentos: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA, setor de educação que fazia parte da estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA, no âmbito do antigo Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA, atualmente compõe o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento/MAPA, órgão que fomentou os recursos necessários para as ações; os movimentos sociais rurais, envolvidos na mobilização e deslocamento dos/as estudantes de suas comunidades nos assentamentos, até a sede da UFGD, para participação nas aulas presenciais e professores e professoras de diferentes faculdades e de outras instituições, os quais assumiram disciplinas e as orientações de trabalhos de final de curso.

O curso foi organizado em conformidade com os referenciais da Metodologia da Alternância, que combinou parte da carga horária desenvolvida no sistema presencial e outra parte acompanhada nas comunidades dos discentes (como debateremos na terceira parte do texto), construindo assim condições para que pessoas distantes geograficamente e socialmente da universidade tivessem acesso à formação universitária.

Entre as 60 pessoas ingressantes, provenientes de diversos assentamentos, localizados em diferentes municípios e regiões de Mato Grosso do Sul, havia 33 mulheres, o que representou quase 60% de participação feminina. Foi com essas mulheres que procuramos dialogar no ano de 2021, por meio de entrevistas, compreendendo o que as motivou buscarem o ensino superior e, com a conclusão dos estudos, em que sentido essa ação contribuiu para mudanças em suas vidas e das comunidades que participam.

Para alcançar esse objetivo, procuramos, primeiramente, compreender a estrutura do curso, analisando a ação da UFGD em relação à inclusão na universidade, de pessoas oriundas dos espaços de reforma agrária. Nesse sentido, analisamos o Projeto

Pedagógico elaborado pela Universidade, atentando para a metodologia, os conteúdos e as parcerias na organização das atividades, aspectos obtidos na análise do projeto pedagógico e dos materiais publicados por professores/as e alunos/as, dentre eles livros e artigos. Num segundo momento, como apontamos anteriormente, entrevistamos parte das mulheres que concluíram o curso, investigando os desdobramentos do mesmo em suas vidas e de suas comunidades.

A conclusão com nossas reflexões, em relação aos encaminhamentos com o curso, e de seus resultados na vida das mulheres, apresentamos no presente capítulo, seguindo uma organização de texto estruturado em três partes: na primeira contextualizamos a criação de assentamentos e de como as demandas por terra suscitaram novas demandas, especialmente aquelas direcionadas ao acesso a educação, culminando com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA, tema da segunda parte do capítulo. Na última parte analisaremos a ação da UFGD com a criação do curso de Ciências Sociais/PRONERA e de quais os resultados propiciados na vida das mulheres que dele participaram.

1. Assentamentos como espaços de conquistas

As mulheres que compuseram o grupo de estudantes da turma de Ciências Sociais/PRONERA veem de trajetórias de luta pela conquista da terra em assentamentos rurais onde atualmente atuam. Ao longo de suas vidas fizeram parte dos coletivos organizados em movimentos sociais rurais, movidos pela pauta da busca pela terra, a qual culminou com a formação de assentamentos de reforma agrária. No entanto, a instalação nos lotes suscitou outras pautas, dentre elas o acesso à educação, um fio condutor que resultou na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA, setor no âmbito do INCRA, ao qual analisaremos na segunda parte deste capítulo, segmento institucional fomentador do curso de Ciências Sociais da UFGD.

Nesse contexto entendemos que para debater a ação de inserção de pessoas assentadas na universidade, é preciso em um primeiro momento contextualizar a demanda da reforma agrária, a qual criou outras demandas, dentre elas a educação. A reforma agrária tem como marco o ano de 1985, quando foi promulgado o I Plano Nacional de Reforma Agrária, um documento elaborado entre estado, movimentos sociais e diferentes setores da economia brasileira. O I PNRA foi construído em meio a um jogo de forças⁴, que resultou num documento que serviu para dar início a um processo muito esperado, aquele da divisão de terras em favor da formação de pequenas propriedades familiares nos lotes da reforma agrária. Este iniciar suscitou inicialmente esperança nas pessoas que demandavam terra, mas que viram seu alcance limitado, visto que houve uma lacuna entre o planejado e o executado, como aponta Freitas (2020). Com isso os acampamentos de sem-terra permaneceram ao longo do território brasileiro, fato que fez com que as mobilizações fossem mantidas e mesmo fortalecidas na intenção de ampliar o alcance na instalação de assentamentos rurais.

Associada a demanda por terra, os movimentos sociais rurais, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra/MST e a Comissão Pastoral da Terra/CPT, ambos criados e atuantes a mais de 30 anos no território brasileiro, traziam outras necessidades nas áreas dos assentamentos criados, dentre elas fomento agrícola, atendimento saúde, acesso à educação e infraestrutura. Pela intensidade das demandas e do não atendimento das mesmas pelo estado, o coletivo organizado foi sendo fortalecido, o que levou a promulgação do II Plano Nacional de Reforma Agrária, na década de 1990. Nesse sentido entendemos a criação e permanência dos movimentos sociais no cenário brasileiro, em virtude das demandas que motivou a emergência dessas organizações sociais, ainda não terem sido atendidas. Foi esse

⁴ A esse respeito indicamos a pesquisa de Coelho intitulada "Entre o bem e o mal: representações sobre os presidentes FHC e Lula (1995-2010). Tese de Doutorado (Programa de Pós Graduação em História), UFGD, 2014.

coletivo que produziu luta social, que culminou na intensificação da força social levando o estado a instalação de assentamentos rurais em todo o território brasileiro a partir de 1985.

O estudo de Freitas (2020, p. 129), aponta para a quantidade de assentamentos criados em Mato Grosso do Sul, considerando o período de 1984, quando foi iniciada a instalação de assentamentos neste estado, até 2013, ano da criação do último assentamento. Os dados apresentado pelo autor mostra a criação dos seguintes assentamentos: 189 projetos de Assentamento Federal – PA, 08 Projeto Assentamento Estadual – PE, 01 Projeto de Assentamento Casulo – PAC, 05 Projeto de Reassentamento por Barragens – PRB, os quais totalizam 203 assentamentos. Nesse sentido o estudo de Freitas é fundamental para entendermos o jogo de forças que se estabelece em Mato Grosso do Sul, no que o autor denominou de entraves, envoltos as seguintes questões:

A política agrária em Mato Grosso do Sul tem passado por diversas situações que a impedem de servir como um instrumento eficaz de democratização do acesso a terra e de diminuição da pobreza no campo. Esses entraves decorrem não somente das dificuldades técnicas e das questões políticas, mas, principalmente, da industrialização da atividade agropecuária, que apesar de promover o crescimento econômico do estado, vem monopolizando a política agrícola governamental, promovendo à degradação ambiental, a manutenção da concentração fundiária, a diminuição da oferta de terras e o encarecimento do preço das propriedades rurais passíveis de aquisição para reforma agrária, dificultando a criação de novos assentamentos. (FREITAS, 2020, p.86-87)

Mesmo no enfrentamento de condições nem sempre favoráveis, especialmente em relação ao tipo de solo das áreas desapropriadas e no frágil fomento agrícola destinado pelo estado para o incremento da pequena produção, foram criados os assentamentos em Mato Grosso do Sul, que, conforme Freitas compreendem a incorporação de pessoas no processo produtivo, totalizando os seguintes números:

Apesar de todos os problemas e entraves acima descritos foi possível a criação de 203 Projetos de Assentamentos em MS em um total de 7.118,52 hectares, o que corresponde a 2,44% da zona rural do estado, onde vivem e trabalham 31.876 famílias ou aproximadamente 127.504 pessoas, segundo estimativa baseada na média de quatro habitantes por domicílio rural divulgada pelo IBGE (2010), o que corresponde a 36,25% da população rural do estado. (FREITAS, 2020, p. 120)

As mulheres egressas do curso de Ciências Sociais/PRONERA fazem parte das comunidades desses assentamentos, uma delas é Ivanilda, a qual compunha os quadros dos movimentos sociais, defendendo a demanda por terra na reforma agrária, bandeira que a levou ao acesso de um lote de terras em área de assentamento, buscando espaços de produção e de vida digna, amenizando estruturas excludentes. Em seu relato da luta pela terra ela traz a cena o fato de que a participação nos coletivos dos movimentos produziu consciência e identificação com a luta, fazendo com que a concepção da terra fosse pautada na lógica da terra de trabalho, não de negócio e exploração, o que remete a defesa de uma sociedade com justiça social:

A nossa luta não é só pela conquista da terra, mas lutamos também por uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa trajetória de ocupações e mobilizações que visam chamar atenção das autoridades e sociedade, temos vitórias e derrotas. Na maioria das vezes as reivindicações não são atendidas e as soluções oferecidas pelo governo não são satisfatórias. Nessa longa caminhada muitos companheiros ficaram pelo caminho. Não conseguiram realizar o sonho de ter o seu pedaço de chão. Infelizmente o sonho de ter um lugar ao sol esbarra nos interesses de pessoas gananciosas que não têm escrúpulos e não se importam em derramar sangue e fazer outras atrocidades para manter o poder e o monopólio sobre os menos favorecidos. Mas não nos deixamos abalar e a luta continua. Mantemos a esperança de construir uma sociedade melhor onde a solidariedade e a cooperação são os princípios fundamentais. (Ivanilda Ricardo de Farias, Apud VIEIRA; FERREIRA, 2013, p. 165 – Grifo nosso).

Nos assentamentos iniciaram ou retomaram a produção de alimentos, mas antes da conquista dos lotes enfrentaram as agruras dos acampamentos, lugares precários em termos de estrutura para abrigar pessoas, mas também foram lugares onde se fortaleceram porque representaram espaços onde construíram solidariedades, estruturaram coletivos organizados que levaram a reunião de forças sociais para a luta social acumulando esforços e esperanças para alcançar a conquista da terra desejada, como no relato de Luci Dalva, outra egressa do curso:

Foi no acampamento que senti mais de perto a minha dor, a dor do outro, a do companheiro e da companheira. Partilhávamos o pão e a vida. Desde o início, pude participar de encontros, mobilizações e atividades que me proporcionavam muito prazer em estar lá, lutando por minha família e por uma família maior. Eu não era só mais uma acampada. Eu era uma Sem Terra, uma MST. Passei a me orgulhar da bandeira vermelha hasteada no acampamento, fortalecendo a mística existente dentro de cada um daqueles que ali se dispunham a lutar pelo mesmo ideal. Aquele novo mundo era agora o meu mundo. Cada rosto sofrido, cada lágrima, cada riso eram também meu rosto, minha lágrima, meu riso. (Luci Dalva Maria de Souza, Apud VIEIRA; FERREIRA, 2013, p. 188 - Grifo nosso).

A fala de Luci Dalva expõe a importância no reconhecimento e identificação com o MST, sua bandeira e mística, do sentir-se parte na luta coletiva pela terra onde a necessidade da Reforma agrária cria relações de compromisso, partilhas, solidariedade, comunidade, ampliação da luta para encaminhar outras demandas, as quais requer pressão organizada de ações construídas nos encontros e mobilizações. Estas delineiam a caminhada de construção de uma sociedade igualitária, que respeita a vida, o acesso a terra para produzir alimentos para saciar a fome e propicie dignidade. Essa é também a trajetória relatada por Rosangela, que se junta com as histórias de seus colegas de curso, parceiros nos encaminhamentos de luta por terra em anos anteriores, que no curso encontraram sororidade.

Foi também nessa fase de minha vida que passei a me envolver com acampamentos. No trabalho no campo eu convivia com muitos "boias-frias" que eram acampados. Senti curiosidade e passei a sentir necessidade de obter mais informações sobre essa classe de pessoas tão marginalizadas pela sociedade, qual não foi a minha surpresa quando descobri que eu também era uma sem-terra. A partir dessa descoberta, o próximo passo foi ir ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais e fazer minha filiação para então ter um órgão que me representasse legalmente frente à sociedade. Alguns meses depois, recebemos a visita do INCRA para fazer nosso cadastro. Íamos para o barraco apenas nos finais de semana, mas em pouco tempo nos mudamos definitivamente para o acampamento. Não me sentia bem ficando em uma casa com conforto enquanto o restante dos companheiros morava no acampamento, onde não tinham o mínimo necessário para viver com dignidade. Assim, no acampamento poderia contribuir mais com o grupo. Nosso acampamento chamavase Vinte de Janeiro e era composto por 550 famílias. Pertencia à FETAGRI e se localizava na área urbana do então recente assentamento São Luís em Batayporã. Ali permanecemos por três anos, onde fizemos várias ocupações, fomos despejados inúmeras vezes, mas jamais desanimamos. Enfrentamos juízes, polícia e até uma tropa com mais de 100 soldados. (Rosângela Fátima Correia Ávila, Apud VIEIRA; FERREIRA, 2013, p. 281 - Grifo nosso)

O envolvimento e convivência com a realidade dos boias-frias que já eram acampados e estavam na luta pela terra, fez Rosangela ter consciência de sua condição de sem-terra, uma descoberta que a moveu para ações como a de ir ao sindicato, filiar-se para incorporar-se à luta por terra. O desencadear de ações antes impensadas de ocupar, ser despejada, não desanimar, continuar na luta, enfrentando o aparelho repressor estatal a moveu na caminhada. Com consciência que a terra se conquista na luta, ação conjunta nos coletivos dos movimentos sociais que protagonizaram e pressionaram o Estado para que se efetivasse a reforma agrária, seguiu ela, até chegar ao assentamento. Com a chegada, percebeu que a luta estava só começando, empreendendo outras tantas,

dentre elas da educação como direito, o que a levou até o curso de Ciências Sociais da UFGD.

Os relatos sobre a luta por um pedaço de chão, o sofrimento, a exploração da força de trabalho, do sentir-se sem-terra na longa caminhada para conquistá-la nos acampamentos, enfrentando despejos e mobilizações, não abalam os sonhos de ter um pedaço de chão, como terra de trabalho. O sentir-se parte de um movimento social que tem uma organização, uma mística que na vivência diária os fortalece e prepara para outras lutas e demandas, especialmente a consciência do direito, foi o sentimento expresso por Maria Aparecida, outra egressa do curso, quando relata que o lote de terra é resultado de conquista.

No ano de 1992, conheci o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e comecei a fazer parte. A princípio o meu interesse era por ganhar a terra, assim como a gente que não tem conhecimento de luta social diz. Mas com o conhecimento prático, aprendi que terra é um direito que não se ganha, se conquista com a luta de todos. (Maria Aparecida do Nascimento, Apud VIEIRA; FERREIRA, 2013, p. 224 - Grifo nosso)

A consciência do direito a terra mesmo diante de todos os problemas e desafios que a luta pela terra exige de seus demandantes, vencidos ou não, a resistência e o entendimento da conquista de direitos. As mulheres empreenderam outras lutas, especialmente aquelas de serem reconhecidas nos contextos dos lotes. Nesse reconhecimento de sua atuação elas ainda enfrentam o machismo até mesmo legitimado pelo estado, visto que conforme Menegat (2009) até a pouco tempo as mulheres não assumiam institucionalmente a titularidade dos lotes junto ao INCRA, ação desempenhada por elas quando de viuvez ou pela impossibilidade do homem.

Às reinvindicações das mulheres possibilitaram a seguridade de direitos na Constituinte de 1988, o que lhes garantiu o acesso a terra e abriu portas para outras conquistas: Ter o nome na nota de venda do produto, ao salário maternidade, a aposentadoria e a outros

benefícios que passaram a colocá-las em uma posição de visibilidade social e produtiva. (MENEGAT, 2009, p. 249)

Segundo a autora algumas reinvindicações das trabalhadoras rurais ocorreram em 1993, dentre elas a inclusão do nome da mulher e dos filhos maiores de 14 anos na nota produtora, para comercialização de produtos. Esse ato tornou visível a presença nos lotes na condição de trabalhadoras e como desmembramento, assegurou os benefícios garantidos pela previdência social, especialmente de poderem acessar o direito a aposentadoria, os quais até então eram destinados a uma única pessoa da família, normalmente o homem. Em 2001 uma portaria aprovada pelo estado ampliou a visibilidade da mulher no lote passando ela a ter direito de incluir seu nome no título de posse da terra. Com isso, a venda e os financiamentos bancários visando melhorar a produção, passaram também por seu consentimento, mudando assim sua atuação tradicional, de invizibilizada na esfera da casa, para uma figura atuante politicamente. Outro avanço nas conquistas das mulheres assentadas ocorreu no ano de 2007. Conforme Freitas (2020) com a,

Instrução Normativa nº 38 (INCRA, 2007), determinando entre outras coisas, a alteração de todas as normas e procedimentos administrativos que tivessem conteúdo discriminatório, a fim de garantir o direito das "trabalhadoras rurais", estabelecendo a inclusão da mulher como primeira titular das parcelas de reforma agrária e uma linha de crédito específica para atendimento das mulheres camponesas chamada "fomento mulher". (FREITAS, 2020, p. 144)

A instrução Normativa 38/2007, emitida pelo INCRA, órgão governamental que autogestiona os assentamentos rurais, reconhece que devem ser as mulheres as detentoras em primeira instância dos lotes, entendendo que elas almejam nesses lugares produzir, criar seus filhos, resistindo em sair deles quando as condições não são favoráveis. Dessa forma, os encaminhamentos coletivos das demandas das mulheres produzindo mudanças na legislação, especialmente naquela da posse da terra, foi um

primeiro passo para construir outras mudanças, especialmente no imaginário social, com vistas a reduzir as desigualdades sociais entre homens e mulheres, estas difíceis de serem processadas, porque remetem as dominações historicamente naturalizadas.

A luta pela terra empreendida pelas egressas do curso, no fazer das demandas debatidas e encaminhadas nos coletivos organizados dos movimentos sociais, dentre eles o MST e também o Movimento de Mulheres Camponesas/MMC, reivindicando inserção no campo brasileiro por meio da reforma agrária, possibilitou não só a conquista dos lotes de terra nos assentamentos, mas especialmente do entendimento e luta por direitos.

As mulheres em seus relatos durantes as entrevistas ressaltam a importância do acesso à educação, o qual lhes proporcionou a compreensão dos mecanismos de opressão social e também opressão patriarcal, machista, e discriminador e da importância de serem ouvidas e visibilizadas, compreendendo-se como agentes na luta pela conquista e na resistência na terra.

Nesse bojo de enfrentamentos e resistências para chegarem e também para permanecerem na terra, reconhecidas como atuantes e detentoras de direitos, participaram também do encaminhamento de outras demandas, dentre elas a defesa pela criação do PRONERA, um programa de educação destinado a atender às pessoas da e na reforma agrária. Por meio dele foi criado o curso de Ciências Sociais da UFGD, trazendo para a universidade pessoas dos assentamentos de Mato Grosso do Sul. Este, segundo Menegat e Farias (2010) contava com as mulheres em maior número, a fazerem "a diferença", visto que rompiam barreiras.

2. A criação do PRONERA: Contribuições para a educação do e no campo

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA, instituído no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA e executada pelo INCRA para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária e do Crédito Fundiário, foi possível de ser encaminhado devido às demandas apresentadas pelos movimentos sociais rurais, especialmente o MST, que desde a década de 1990, reivindicavam a educação do campo através de uma proposta político-pedagógica específica, que tivesse os referenciais do campo. Seu objetivo esteve pautado em

... fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir com a promoção do desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados, quais sejam, o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural. (LACERDA e SANTOS, 2011, p.26)

Os objetivos e o público atendido pelo Programa PRONERA, foram assegurados por decreto, sendo:

2010, com a aprovação do Decreto no 7.352/2010, regulamentaram-se os objetivos, os beneficiários e as formas de celebração de contratos e convênios, inclusive com instituições educacionais sem fins lucrativos, para assegurar à população do campo o direito à educação. Os objetivos do Pronera encontram-se assim definidos no Art. 12 desse decreto: I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em todos os níveis de ensino; II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e III proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. No mesmo decreto, o Art. 13 lista, como beneficiários potenciais do programa, os seguintes grupos: I população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC), de que trata o § 10 do Art. 10 do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008; II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA; III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às

famílias beneficiárias; IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA. (II PNERA, 2015, p.13)

A construção do Programa PRONERA foi possível pela pressão das organizações e movimentos sociais que através de suas ações protagonizaram, conquistaram e materializaram práticas educativas que valorizavam direitos, visualizando suas lutas e demandas pela Reforma Agrária, envoltos a saúde, educação, Agroecologia, Soberania Alimentar, dentre outros.

Nesse embate, no ano de 1998, foi criado o Programa PRONERA, um setor no INCRA que ampliou o alcance do acesso à educação para assentados/as na reforma agrária. O Programa PRONERA, segundo Santos, Molina e Jesus (2011) representou a educação construída a partir de bases políticas pedagógicas que respeitassem a realidade do campo, viabilizando ações e reflexões capazes de alterar a lógica da reprodução da vida de forma sustentável. Para isso na estrutura do PRONERA introduziu alterações na forma convencional, trazendo uma dinâmica pedagógica usando a metodologia da alternância.

metodologia da alternância, conforme as autoras organização de procedimentos compreende a de ensino estruturados em dois tempos: o tempo universidade e o tempo comunidade. Com eles, parte da carga horária de cada disciplina acontece de forma presencial (denominado tempo universidade), quando as pessoas dos assentamentos se deslocavam das comunidades para assistirem aulas na universidade. No tempo comunidade, os professores/as se deslocam até as comunidades de origem dos alunos/as, para nelas desenvolverem a outra parte da carga horária. Nesse processo se considera os diferentes saberes: os saberes acadêmicos, sistematizados conforme referenciais teóricos, combinados com os saberes da práxis, das experiências práticas, nutridos pelas pessoas dos assentamentos.

Lacerda e Santos (2011) destacam que a alternância foi uma metodologia adotada no Programa PRONERA, para os cursos que fomentou em todo o território brasileiro, possibilitando acesso aos assentados, quantitativa e qualitativamente mostrando a importância na formação e preparação para que pudessem atender demandas agrárias no campo. Por isso a adequação de um pensar e agir com os novos saberes técnicos e organizacionais que contribuíssem para melhor produzir com sustentabilidade e poderem ter uma vida digna nos assentamentos.

Nesse sentido corroboramos com o pensamento de Santos, Molina e Jesus (2011), quando na apresentação da referida obra, destacam que o sentido da Educação no campo, efetivado por meio do Programa PRONERA compreendeu a dimensão da escola como espaço de diversas aprendizagens, especialmente da luta popular pela garantia dos direitos sociais. Portanto, este Programa se constituiu num patrimônio da luta pela Educação do campo no Brasil. Conforme as autoras, a iniciativa do Programa PRONERA foi implementada em vários Estados brasileiros, visando chegar até às diversas etapas da formação, desde alfabetização de jovens e adultos (EJA), até os cursos superiores, uma conquista no acesso a educação daquelas pessoas com dificuldades de inserção no âmbito escolar, nos diferentes níveis de escolaridade.

Os dados apresentados pela II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária/II PNERA (2015, p.22), pesquisa que investigou o alcance do Programa PRONERA, mostrou que entre os anos de 1998 a 2011 foram realizados os seguintes cursos: "no período de 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos do PRONERA por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior" (II PNERA, 2015, p.22). Conforme a pesquisa, os 320 cursos desenvolvidos no período em pauta, foram realizados em 880 municípios brasileiros, contemplando todas as unidades da federação, envolvendo 164.894 educandos e 13.276 educadores. (II PNERA, 2015, p.46).

Além disso, a pesquisa mostra que para o desenvolvimento dos cursos foi criada uma rede de parcerias que envolveram ainda, diversos outros segmentos institucionais e sociais, evidenciando que o programa PRONERA foi efetivado em parceria com Órgãos

Governamentais e Universidades Públicas Estaduais e Federais. Nesse sentido, representou uma Política Pública de significativo avanço do setor de educação nos assentamentos, desde o acesso a educação, como também na criação de um esforço conjunto, formando uma rede de parcerias com os seguintes segmentos institucionais e sociais:

Catorze movimentos organizados em diferentes escalas (nacional, regional e estadual); dezoito associações organizadas nas escalas nacional, regional e estadual e também segundo sua natureza pública ou privada; sete cooperativas, sendo seis estaduais e uma regional; 36 organizações não governamentais (ONGs) igualmente organizadas nas escalas estadual, regional e nacional; catorze universidades públicas estaduais; 21 universidades públicas federais, cinco universidades privadas; 67 instituições de governos municipais; cinquenta instituições de governos estaduais e quinze instituições do governo federal. (II PNERA, 2015, p.57).

Além dessas parcerias, os cursos apoiados pelos PRONERA contaram também com a participação de outros segmentos, apontados pelo II PNERA, dentre eles "com milhares de colaboradores dos movimentos e comunidades que contribuíram nas coordenações político-pedagógicas, nas cirandas infantis e em outros espaços construídos pela natureza dos cursos." (II PNERA, 2015, p. 46)

Os dados nos mostram o alcance do PRONERA no território brasileiro, em uma construção de acesso à Educação Superior nas universidades e nos cursos de licenciatura que atendesse os interesses de quem vive e trabalha nos lotes da reforma agrária. Nesse sentido a defesa de uma educação do e no campo. Por isso o processo foi conjunto, visto que contou com o envolvimento das instituições de ensino, movimentos sociais e grupos organizados, formando uma rede de parcerias. Dessa forma, construiu elos para a importância do modo de leitura crítica, que coloca as tecnologias a serviço da emancipação dos sujeitos, sem desenraizá-los do campo. Esse aspecto é possível de ser verificado no curso de Ciências Sociais/PRONERA, desenvolvido na UFGD, situação expressada

por um dos alunos (atualmente egresso), durante o transcorrer de sua formação acadêmica:

No início do Curso, em julho de 2008, fui logo surpreendido com a metodologia aplicada pelas professoras de língua portuguesa. O modo de trabalhar com os alunos, por meio de diálogo e utilizando uma dinâmica diferente da que é comum no Ensino Médio me impressionaram muito. A simplicidade e o empenho dos professores do Curso, objetivando a troca de conhecimentos com os acadêmicos, foram realmente importantes para nossa formação. Todos os trabalhos solicitados durante o Curso estão sendo voltados à realidade vivida nos assentamentos. A busca de ligação entre teoria e prática tem nos proporcionado entender a importância das teorias na vida cotidiana. Um exemplo foi o trabalho solicitado em língua portuguesa, acerca do levantamento de aspectos linguísticoculturais característicos da comunidade em que cada aluno vive. Uma contribuição para a formação do futuro professor, posto que a metodologia poderá dar-lhe orientação sobre a importância de se conhecer a realidade dos alunos, quando da construção da proposta curricular. (Alessandro Santana de Oliveira, Apud VIEIRA; FERREIRA, 2013, p. 56)

O relato do egresso do curso de Ciências Sociais/UFGD reforça o debate sobre a importância dos movimentos sociais quando junto às universidades assumindo o direcionamento de um curso de formação, voltado para realidade das pessoas que vivem nos assentamentos. Para tanto, a consciência da luta pela Reforma Agrária e o enfrentamento dos movimentos sociais foram importantes, para que através da organização construíssem estratégias coletivas de resistência, criando meios que lhes possibilitassem continuarem garantindo reprodução social, no trabalho na terra e acesso a escolarização, como parte das estratégias de luta.

Cabe destacar que nos últimos anos, especialmente a partir do Governo Temer, em 2016 e até os dias atuais, o Programa PRONERA, como política pública, teve a redução de investimentos, o que significa diminuição no oferecimento de

cursos. A mudança mais significativa ocorreu em fevereiro de 2020, com o governo Bolsonaro, quando baixou o Decreto n. 10.252, reorganizando a estrutura do INCRA. Uma das mudanças foi à fusão de duas diretorias, a Diretoria de obtenção de terras (DT), com a de Desenvolvimento de projetos de assentamento (DD). Da fusão das duas, houve a criação da Diretoria de Desenvolvimento e Consolidação de Projetos de Assentamento (DD), onde está a Divisão de Desenvolvimento e Educação nos assentamentos. Na restruturação foi extinta a coordenação pedagógica, responsável pela educação do campo, na qual havia o protagonismo dos movimentos sociais rurais. Isso implica dizer que as políticas de atendimento aos grupos sociais da reforma agrária seguem pela lógica de avanços e recuos, fazendo com que direitos que se acreditava garantidos, nem sempre são mantidos, a depender do lugar e para quem são concedidos.

No entanto, é inegável o legado deixado pela ação dos diversos cursos oferecidos no âmbito da reforma agrária brasileira, numa integração construída pelas práticas desenvolvidas, as quais possibilitando empoderamento dos/as estudantes em seus territórios e identidades, entrelaçados pelo conhecimento que propiciou perceberem, construírem e valorizarem novos olhares sobre suas experiências de vida nos assentamentos rurais.

3. O Curso de Ciências Sociais/PRONERA na UFGD e a formação de professoras

Conforme Menegat e Farias (2009), para que curso de Ciências Sociais/PRONERA fosse possível de ser concretizado na UFGD, foram necessários esforços conjuntos que moveram ações institucionais da UFGD e do PRONERA, setor do extinto Ministério Desenvolvimento Agrário (atualmente Ministério da Agricultura), em conjunto com os Movimentos Sociais Rurais do Mato Grosso do Sul, a saber: Movimento Sem Terra (MST), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Centro de Organização e Apoio aos Assentados do Estado de Mato Grosso do

SUL (COAAMS), Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Mato Grosso do Sul (FETAGRI), Central Única de Trabalhadores (CUT), Federação de Agricultura Familiar (FAF), Comissão Pastoral da Terra (CPT), junto a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Estes se reuniram desde 2006 com o objetivo de: "criar mecanismos para as pessoas dos assentamentos Rurais se apropriarem dos espaços da Universidade Pública." (MENEGAT, TEDESCHI, FARIAS, 2009, p. 13)

Como nos apresentam Menegat e Farias (2009), o início dos encontros ocorreu em agosto de 2006, quando representações de movimentos sociais e professoras da UFGD passaram a se reunir para pensar uma proposta de curso superior, destinado a atender pessoas dos assentamentos. Naquele momento foi constituída uma comissão para a elaboração do Projeto Político Pedagógico com objetivo de: "fortalecer as atuações e atender a um maior número de segmentos de todos os movimentos sociais do estado de Mato Grosso do Sul". (MENEGAT, FARIAS, 2009, p. 28)

As autoras destacam que já existia na UFGD um grupo de professores/as, integrados ao Laboratório de Estudos de Fronteira (LEF), espaço que congregava pesquisas sobre assentamentos, que vinham dialogando com representantes de movimentos sociais e pessoas assentadas, situação que criou condições de proximidade e assim viabilizou o encaminhamento da proposta de construção de curso pela via do PRONERA. Além disso, a criação da UFGD no ano de 2005, pela Lei Federal no. 11.153, de 29/07/2005, publicada no Diário Oficial da União em 01/08/2005, e implantada a partir de 02/01/2006, com sede na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, envolveu, conforme destacado no Projeto Pedagógico do Curso (2008, p.11) "amplas discussões com variados grupos sociais, com o intuito de garantir o surgimento de uma nova universidade pública federal autônoma, crítica e inserida nas lutas sociais".

O próprio cenário de criação da UFGD se deu com o olhar mais específico no contexto das necessidades regionais. Associado a isso, o diálogo estabelecido pelo grupo do LEF com os movimentos sociais e pessoas dos assentamentos, direcionaram para o âmbito do ensino, criando elementos para a implementação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, tendo a Faculdade de Ciências Humanas da UFGD, como o local de recebimento do curso. Este curso contou com professores da UFGD e também contribuições, em algumas disciplinas e orientação de trabalhos, de docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Campus de Três Lagoas.

do de turma alunos/as Ciências curso Sociais/PRONERA/UFGD iniciou com 60 alunos/as aprovados na seleção de vestibular no início de 2008, em uma turma única, que teve início em julho de 2008 e encerrada, com a colação de grau de 58 novos cientistas sociais, em dezembro de 2012. Sua criação enseja a perspectiva de trocas entre Movimentos Sociais e UFGD, que levaram a efetivação de sonhos dos trabalhadores dos assentamentos, concretizados através do curso de Ciências Sociais/UFGD, consolidando, ainda parcerias entre instituições como o INCRA/MS, a UFMS, os movimentos sociais, garantindo o acesso à Universidade e a formação de pessoas de assentamentos.

O curso criou possibilidades de contribuir com problemas cotidianos internos dos assentamentos, dentre eles da falta de profissionais preparados para atuarem nas escolas dos assentamentos, e que através do conhecimento puderam contribuir naqueles espaços. A abrangência do curso também deve ser destacada, pois os acadêmicos/as eram provenientes de 33 assentamentos, localizados em 18 municípios de Mato Grosso do Sul. Uma de nossas entrevistadas destaca a motivação que a levou a buscar o curso de Ciências Sociais/PRONERA:

Então, a gente no movimento, assim durante a trajetória do movimento, a gente sempre aprendeu que a gente tem que tá sempre aberta ao conhecimento, e que o conhecimento, independente que seja um conhecimento formal ou conhecimento informal, ele é importante para nosso crescimento e do crescimento da nossa comunidade e da nossa família também, que a gente acaba contribuindo com todo mundo. Porque a nós sempre foi negado à questão do conhecimento, a questão do estudo, tanto o estudo técnico como estudo filosófico. Sempre foi negado isso para nós. Mas a maioria das pessoas não tem essa ideia que esse conhecimento é negado. A maioria das pessoas foi formada para aceitar essa desigualdade que tem. (Alessandra Moraes Silva, entrevistada realizada em 17/12/19)

Segundo Menegat e Farias (2009, p. 9) somente a terra não era suficiente na chegada aos lotes de assentamentos, sendo ela fundamental, mas exige esforços das mulheres e suas famílias para nela permanecerem, dentre eles a compreensão crítica da realidade, que se alargou com o Curso de Ciências Sociais/PRONERA, proporcionando a felicidade do acesso ao conhecimento universitário. Esse é o caso de Elisandra, que expressa à felicidade quando recebeu a confirmação que havia aprovado no vestibular, "A minha felicidade era tanta que comecei a comemorar, e eu não sabia se chorava se sorria. Meus pais também ficaram muito alegres com a notícia". (FERREIRA; VIEIRA, 2013, p. 142).

Segundo Vieira e Ferreira (2013, p. 13-14), a rede de diálogo e a soma de compromissos entre os parceiros foi o vetor que promoveu e concretizou este curso, pois a UFGD, uma Universidade Pública nova, assumiu este compromisso com diversos segmentos da sociedade civil, no sentido de construírem propostas que pautassem o desenvolvimento intelectual em uma inclusão social num ambiente viável. Nesse sentido é importante destacar o protagonismo da UFGD, criada a partir da emancipação do antigo campus da UFMS de Dourados, transformado em uma nova universidade, a UFGD, tendo na liderança de sua gestão, na primeira década de sua criação, professoras e professores envolvidos com causas sociais, inerentes ao cenário onde a própria universidade foi instituída, a região da Grande Dourados.

Esta região, conforme Menegat e Farias (2009, p. 17), apresenta diversidade étnica e sócio cultural e de migrações, sendo o sul de Mato Grosso do Sul, lugar onde se encontram elevado número de comunidades indígenas, comunidades quilombolas e também foram instalados maior número de assentamentos de reforma agrária. As autoras enfatizavam o potencial da UFGD como protagonista para cursos de inclusão, destacando que a UFGD poderia,

[...] liderar a construção de um pensamento crítico, com responsabilidade social e ambiental para contribuir decisivamente com propostas voltadas ao desenvolvimento sustentável e a inclusão social com reconhecimento, respeito e valorização da diversidade cultural dos 'povos dessa terra'" (MENEGAT e FARIAS, 2009, p. 18)

Esse compromisso da UFGD com o cenário de inserção dos diferentes grupos sociais no conjunto da universidade foi sendo construído nos encaminhamentos dessa universidade, que conta com a Faculdade Intercultural Indigena/FAIND, a qual abriga a Licenciatura Intercultural Indigena-Teko Arandu e a Licenciatura em Educação do Campo-LEDUC. No caso dos cursos de Ciências Sociais/PRONERA, este integrou o rol de cursos oferecidos pela Faculdade de Ciências Humanas, uma das 12 Faculdades da UFGD. A elaboração de sua proposta reuniu diversas parcerias.

A construção do Projeto Pedagógico configurou-se num desafio coletivo, com a efetivação de inúmeros encontros para discussões, momentos nos quais os grupos envolvidos apresentaram os anseios e as expectativas em relação à produção de conhecimentos que possibilitassem estabelecer vínculos entre a teoria e práticas vivenciadas, assegurando condições para que essa experiência potencializasse o cotidiano vivido nas comunidades, transformando compreensões sociais das pessoas envolvidas. (MENEGAT e FARIAS, 2009, p. 30)

O curso de Ciências Sociais foi organizado sob a Metodologia da Alternância, caracterizado por oferecer aulas presenciais no tempo universidade e de aulas atividades no tempo comunidade, aspecto que analisaremos na sequência. No desenvolvimento do curso a interação e partilha de histórias de vida, vivências individuais e coletivas dos acadêmicos/as constituíram como um período muito rico, segundo as participantes entrevistadas, dentre elas o relato de Maria Alves.

Acredito na metodologia da alternância, pois foi através do curso de alternância que minha vida se transformou. Eu tento passar essas ideias a todos nossos estudantes do campo, que não tem condições de cursarem um curso presencial, até mesmo, para que não precisem sair do campo para adquirirem conhecimento, uma vez que os sujeitos do campo tem o direito a uma formação superior com qualidade social, como o proporcionado pelo PRONERA. O curso traz uma dimensão dos verdadeiros problemas da reforma agrária no MS e principalmente no tocante os problemas que assolam as escolas dos acampamentos e assentamentos. O processo de inclusão dos assentados na educação superior do PRONERA é fundamental para trazer dignidade e visibilidade ao povo do campo. (Maria Alves Conceição, 60 anos, assentamento Colônia Conceição, Município de Nioaque. entrevista realizada em 07/0920 – Grifo nosso)

A fala de Maria Alves enfatiza a importância do curso para sua formação e especialmente no aspecto político que o mesmo efetivou, evidenciando a educação como direito dos assentados, que vivem em áreas da reforma agrária, efetivando inclusão de pessoas na universidade. A combinação desses tempos – tempo universidade, com o tempo comunidade, criou possibilidades de acesso das pessoas do campo para poderem cursar a educação superior, pois as distâncias físicas e sociais, aumentadas ainda mais pelas dificuldades econômicas nos assentamentos, em relação com a cidade e universidades, dificultam o acesso e permanência para concluírem a formação. Cursos com a metodologia da alternância constituem-se em meios para efetivação de direitos, como aquele do acesso à educação, vertente que compôs a matriz do curso, e que

criou bases fundamentais de pertencimento a universidade, como destacam Menegat e Faisting.

[...] ressalta-se que o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/Pronera da UFGD não apenas inclui em sua estrutura curricular uma disciplina específica intitulada "Políticas Públicas e Direitos Humanos", mas também aposta na formulação de eixos interdisciplinares que permitem o diálogo com várias temáticas relativas aos direitos humanos como, por exemplo, movimentos sociais, relações de gênero e história indígena. Além disso, em termos metodológicos, destacamos que a opção pela Pedagogia da Alternância, que permite o desenvolvimento de aprendizado e produção de conhecimentos junto às comunidades de origem do/as estudantes, permitem não apenas a integração das dimensões teórica e prática, mas também aponta para uma metodologia que atende às especificidades do segmento atendido (MENEGAT, FAISTING, 2011, p.29-30).

A metodologia da alternância valoriza o saber popular dialogando com os teóricos e incentivando a formação da cidadania, na qual o conhecimento dos mecanismos de dominação do sistema vigente é questionado, alargando as possibilidades de compreensão e entendimento das contradições das desigualdades na sociedade. Essa metodologia estimula a luta por direitos, estendidos a todos os trabalhadores visibilizando também os problemas enfrentados nos acampamentos e assentamentos, atribuindo visibilidade e importância para o processo de reforma agrária. Nesta experiência Menegat e Farias nos dizem que:

A Pedagogia da Alternância permite ainda a efetivação de uma reflexão acerca da educação a partir da experiência de toda a comunidade escolar e questiona a reprodução da cultura dominante. Esse é um dos objetivos dos movimentos sociais na luta por uma educação no e do campo, que potencialize as realidades vivenciadas pelos sujeitos sociais. (MENEGAT e FARIAS, 2009, p. 40)

A ação da universidade considerando as especificidades dos assentamentos na matriz curricular, com disciplinas demandadas pelos movimentos sociais, bem como no fazer das atividades do curso, dentre elas parte da carga horária desenvolvida nas comunidades dos assentamentos, seguindo pelos referenciais da metodologia da alternância, trouxe inúmeras contribuições, como destacam as autoras.

... potencializa saberes à medida que permite a aplicação de parte dos conteúdos na realidade vivida pelas pessoas atendidas no curso, estabelecendo uma relação entre teoria e vivências cotidianas. Com isso, construímos conhecimentos sem negar as especificidades dos lugares onde os/as acadêmicos/as vivem. Isso significa manter um olhar com respeito às diferenças, aos direitos humanos e sociais, na "luta pela terra" e na importância do campo brasileiro. Estamos contribuindo com a formação das identidades de pessoas autônomas, que consigam "se verem e serem vistas" (parafraseando Manuel de Barros). A Pedagogia da Alternância permite, ainda, a efetivação de uma reflexão acerca da educação a partir da experiência de toda a comunidade escolar e questiona a reprodução da cultura dominante (MENEGAT e FARIAS, 2009, p.40).

A matriz curricular do curso esteve organizada com disciplinas da área de Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, consideradas na área tronco para cursos de Ciências Sociais, mas foi além dessas, associando outras que garantisse:

A formação clássica geral, característica deste ramo do conhecimento e necessária à atuação consciente do/a futuro/a educador/a políticosocial, articulada com as especificidades da realidade global, brasileira, sul-mato-grossense e em especial, dos assentamentos rurais. (MENEGAT e FARIAS, 2009, p. 34)

Conforme as autoras estes conhecimentos sendo apropriados pelos estudantes das áreas de reforma agrária de forma criativa e crítica contribui na formação profissional, relacionando a teoria com a prática, o ensino com a pesquisa, desenvolvidos em seus locais de origem, cruzamentos que visaram responder às demandas e os desafios cotidianos por eles vividos na sociedade contemporânea.

Na organização dos conteúdos se mantém uma estreita relação com os problemas e necessidades sociais, por meio de atividades complementares e estágios, como a participação em seminários, laboratórios de pesquisa, eventos científicos e outros. (MENEGAT e FARIAS, 2009, p. 35)

A combinação que o curso promoveu garantiu a discussão de temas sociais levantando questões como: movimentos sociais, educação do campo, relações de gênero, que propiciaram aumento aos conhecimentos que estudaram nas disciplinas e assim construíram uma visão crítica da sociedade ampliando o debate em temas como: políticas públicas e desenvolvimento rural, direitos humanos, sociedade sustentável, agricultura familiar e reforma agrária em construção.

Conforme disposto no Projeto Pedagógico, as disciplinas do curso compuzeram três núcleos, a saber: à formação clássica, teórico-metodológica e pedagógica. Estes núcleos estiveram direcionados "à formação integral dos/as educadores/as político-sociais, articuladas com disciplinas voltadas para o conhecimento da realidade brasileira e sul-mato-grossense" (PPP, 2008, p.32). Foram os seguintes núcleos e seus aspectos:

- *Núcleo de Formação Específica*, constituído pelo conjunto de disciplinas que são nucleares na formação dos/as futuros/as profissionais em Ciências Sociais.
- *Núcleo de Formação Complementar*, constituído por um conjunto de disciplinas de áreas afins, que subsidiam a formação integral do/a graduado/a em Ciências Sociais: Economia, História, Filosofia, Psicologia, Letras, Estatística, Informática e Geografia.
- Núcleo de prática pedagógica, constituído por um conjunto de disciplinas pedagógicas e na modalidade de estágio. Este deverá ocorrer junto às escolas e às unidades educacionais, com atividades

de observação, participação e regência; e nas comunidades rurais, com atividades de elaboração e execução de projetos comunitários, envolvendo ensino, pesquisa e extensão. (Projeto Político Pedagógico, 2008, p. 32)

Segundo Menegat e Farias (2009), no Tempo Universidade os acadêmicos se deslocavam dos assentamentos para Dourados, no campus da UFGD, onde permaneciam cerca de 33 dias, período que eram desenvolvidas as aulas presenciais, cursando cinco disciplinas em cada período. No Tempo Comunidade, as aulas não eram presenciais, os acadêmicos voltavam as suas comunidades de origem para aplicar os aprendizados construídos no Tempo Universidade, seguindo a orientação e acompanhamento dos/as professores/as. Isso mudou a dinâmica dos espaços na UFGD, especialmente na FCH, durante o tempo universidade, criando movimentos em períodos de férias dos demais cursos regulares da UFGD, como apresentam Menegat e Farias.

Com a chegada do grupo do "PRONERA", para aulas em períodos de férias, o movimento passou a ser constante nos corredores e nas salas da FCH e em outros espaços da universidade. Nos laboratórios, salas de aula, secretaria e cozinha, o movimento não tem intervalos, com pessoas conversando, estudando, tocando violão, fazendo uso de computadores e realizando outras atividades inerentes ao curso. Esta é a ideia do próprio *movimento* no sentido apresentado por estas pessoas e movimentos sociais, em suas trajetórias de vida, a concepção de interação, de dinamicidade, de construção e autoconstrução, de valorização e auto-valorização de sua identidade de sem-terra. No processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso, foram incorporadas essas concepções, no entanto, os sentidos e os significados de movimento resultam das expectativas individuais e coletivas, da mística, dos conflitos de interesses, princípios e desejos; são composições e desarranjos em circularidade, sem um ponto de partida e de chegada definido, mas em movimento, enfim, é a "vida em andamento". O movimento da vida ingressa na UFGD, agora o grupo faz parte da universidade e mudou os seus corredores, gramados... Muitas atividades são realizadas no espaço

externo quando, cada grupo procura o melhor lugar para a discussão de textos, debates teóricos, enfim, criam e recriam ações pedagógicas orientadas por um/a docente a cada disciplina (MENEGAT e FARIAS, 2009, p.53-54).

Para o acompanhamento pedagógico dos professores nas comunidades onde viviam os alunos, a coordenação do curso organizou o atendimento em sete polos, localizados em diferentes municípios do Mato Grosso do Sul, seguindo lugares estratégicos em cada região, para onde os acadêmicos convergiam para as reuniões de grupo, onde se discutiam e avaliavam as atividades realizadas nas comunidades. Todo esse processo dialógico contribuiu para fortalecimento de suas identidades, no resinificarem a luta, se empoderarem para ocupar sua função social e política no processo de educação em suas comunidades.

Nesse sentido corroboramos com Menegat, Tedeschi e Farias (2009) quando dizem que a educação pode gerar novos paradigmas quebrando o isolamento entre os fatos sociais estabelecidos pela ciência para uma melhor compreensão da vida. No caso os movimentos sociais se instituíram mecanismos de como empoderamento e resistência e agiram como impulsionadores de processos emancipatórios. A educação, relações de gênero e movimentos sociais são temas que se interligam no desenvolvimento de análises teóricas das Ciências Sociais e no curso possibilitam aos sujeitos sociais, alunos/as e professores/as, através da experiência da troca de saberes compreender melhor sua humanidade em suas relações sociais nas histórias da vida cotidiana.

No processo da troca de saberes o aprendizado foi sendo visibilizado, promovendo mudanças na forma de pensar e agir na vida dos participantes do curso, especialmente das mulheres assentadas e também no âmbito do corpo docente da UFGD. Este passo de compromisso assumido por professores/as da UFGD, de instaurar o curso de Ciências Sociais PRONERA, deu nova vida à instituição, pois foram novos desafios para que a Universidade fosse plural,

democrática, e se abrisse, numa possibilidade de criar alternativas que favorecessem a reflexão, como expressam Menegat e Faisting.

A UFGD objetiva contribuir para a formação de educadores/as com perspectiva humanística sólida, profissionais críticos da realidade multidimensional da sociedade brasileira, do processo educacional e nas organizações dos movimentos sociais, habilitando-os/as a produzir conhecimentos que resultem em práticas de docência, lideranças de movimentos sociais, pesquisas e planejamentos. (MENEGAT e FAISTING, 2011, p. 36)

Houve o desenvolvimento da consciência crítica, e de suas potencialidades compreendendo a luta mais ampla na sociedade. O conhecimento Universitário pôde impulsionar o enfrentamento e a luta por outras demandas descortinadas pelo saber. O curso proporcionou o aprofundamento das situações do grupo, na busca de explicações e soluções para os problemas dos participantes e de suas comunidades, desencadeou atividades comunitárias inovadoras que contribuíram para a permanência das famílias no campo e também a melhoria da qualidade de vida nos assentamentos onde residiam.

A educação universitária possibilitou melhor compreensão da relação existente entre conhecimento e a emancipação das mulheres dos assentamentos. Apesar dos problemas por elas enfrentados como a distância da universidade, filhos e a produção nos lotes, parada quando de suas saídas para a universidade, à vontade de aprender superam essas dificuldades, pois o objetivo esteve pautado na educação como ferramenta de transformação e resistência na terra. Decidiram trocar as enxadas pelos livros, durante determinados momentos do curso, como estratégia para permanecerem no plantio dos assentamentos.

A visão do aprendizado no processo educativo não foi apenas no desempenhar a função de professor, mas desenvolver a capacidade emancipatória da educação nos assentamentos. Estes objetivos foram implementados e efetivados no curso e deram resultados, que podem ser percebidos nas falas das mulheres que participaram do mesmo, apresentados nas entrevistas, quando as mesmas discorreram sobre as transformações ocorridas em suas vidas e nas de suas comunidades de origem. O relato de Maria Alves Conceição demonstra esse descortinar em sua vida, e que se estende para sua atuação na comunidade:

Tenho 60 anos, 02(dois) filhos e 1(uma) filha. Na verdade, não venho de uma história de acampamento, quando cheguei ao assentamento em 1991 ele já existia, ficando na condição de agregada e dentro de algum tempo, o INCRA nos concedeu a terra, dos lotes remanescentes ou abandonados. Sei que a desigualdade ainda afeta muito a inserção das mulheres no mundo do trabalho, porém, eu particularmente, no caminho que escolhi na educação, não tenho encontrado grandes dificuldades neste sentido. Participo como Diretora da Escola Estadual Uirapuru e acredito que minhas ações enquanto diretora me permite contribuir de alguma forma para o desenvolvimento do assentamento. O curso de Ciências Sociais -PRONERA foi o grande divisor de águas em minha vida. Hoje, quando olho para trás, para antes do curso, não acredito ser a mesma pessoa que fui. Os conhecimentos que adquiri no curso me possibilitaram enxergar o mundo de forma mais humana, crítica, com um desejo maior de transformar. Esses conhecimentos procuro levar para o assentamento e contribuir de alguma forma para a mudança de vida dos jovens estudantes da escola a qual dirijo. Os conhecimentos apreendidos e partilhados no curso jamais serão perdidos, mas sim, ampliados e melhorados de forma colaborativa e construtiva. Os conhecimentos estão sendo aplicados com o meu trabalho na perspectiva de estimular a autonomia intelectual dos estudantes e a capacidade de promover também uma formação científica, humanista, crítica e transformadora. Através dos conhecimentos adquiridos, posso contribuir para desenvolvimento de uma educação centrada na formação humanista, para uma tomada de consciência crítica e de responsabilidade social. A comunidade respeita e valoriza os conhecimentos que levo para o assentamento, pois acreditam no poder transformador da educação e principalmente na seriedade do trabalho que desenvolvo. (Maria Alves Conceição, 60 anos,

assentamento Colônia Conceição, Município de Nioaque. entrevista gravada em 07/09/20)

A fala de Maria Alves aponta para a relação existente entre o projeto pessoal e aquele que nutre na comunidade onde vive e atua, com a qual partilha saberes como diretora de uma escola no assentamento, onde os conhecimentos adquiridos são aplicados em seu trabalho cotidiano na educação dos jovens estudantes que transformam suas vidas, tendo presente que a perspectiva de educadora é construir uma formação humanista, crítica e de responsabilidade social. Ao concluir o curso ela não deixou o assentamento para seguir na busca de outro espaço de trabalho. Permaneceu no lugar, assumindo a condição de professora na escola de assentamento e também assentada, ensinando na escola e também atuando em outras frentes, mantendo diálogos com mulheres, como ela aponta: "[...] na medida do possível tenho impulsionado as mulheres a continuarem lutando pelo que acreditam e a lutarem pelos seus direitos de mulher e de cidadã."

Outro aspecto a destacar na fala da egressa Maria Alves é: "[...] os conhecimentos adquiridos e partilhados no curso jamais serão perdidos, mas sim ampliados e melhorados de forma colaborativa e construtiva". (Maria Alves Conceição, entrevista gravada em 07/09/20). Em sua fala visibiliza-se o compromisso com a comunidade em que vive, combinando ao apreendido na UFGD. Seu relato remete a ideia da educação como direito, corroborando com as reflexões de Menegat e Faisting.

Considera-se o direito à educação como um dos mais fundamentais direitos humanos, na medida em que contribui decisivamente para a garantia de outros direitos fundamentais. Contudo, para além do direito à educação num sentido mais amplo, o debate contemporâneo se dá em torno dos desafios do direito a uma educação *em e para* os direitos humanos ou, em outros termos, uma educação para a diversidade. Ou seja, a questão central é até que ponto a ideia de educação "universal" contempla as especificidades e as necessidades dos diversos segmentos sociais, especialmente

aqueles histórica e socialmente mais fragilizados e discriminados. (MENEGAT, FAISTING, 2011, p. 23)

As mulheres entrevistadas ampliaram conhecimentos com o acesso a educação, como destaca Maria Alves:

O que me motivou a estudar foi o desejo de adquirir conhecimento para então poder contribuir na educação dentro do assentamento. **Atualmente, atuo como Diretora em uma escola de Ensino Médio e EJA** (Educação de Jovens e Adultos no assentamento Uirapuru – Nioaque – MS) e sempre acreditei e defendi a igualdade de gênero. (Maria Alves Conceição, entrevista registrada em 07/09/20- grifo nosso)

O relato de Maria Alves demonstra a vontade que ela nutria pelo acesso ao conhecimento, uma conquista que passou do estágio de desejo para a concretização e hoje atua como diretora de escola de assentamento conquista que não é somente sua, mas da comunidade, visto que esta pode contar com seu aprendizado e a edificação dos projetos que ela acalentava.

Para que isso ocorra é necessário o reconhecimento e entendimento dos mecanismos, possibilitando as mulheres assentadas, o acesso à educação para que empoderadas possam superar o machismo e construir relações de respeito e equidade nas relações de gênero, participando nas diferentes instâncias de poder. O acesso à educação universitária, especialmente na área de humanas, amplia conhecimentos sobre as estruturas sociais, contribuindo para a formação da capacidade crítica, pressupondo alternativas de emancipação das protagonistas, para que tenham efetiva participação política, que faça respeitar e concretar seus projetos, construindo resistências as estruturas de dominação.

Considerações finais

O curso de Ciências Sociais/PRONERA, desenvolvido na UFGD, contribuiu para a conquista da autonomia de mulheres assentadas, para além do acesso ao ensino superior, possibilitando

conhecimento comunidades dos que levaram para as assentamentos, viabilizando construção de novas relações nos espaços públicos e privados, suscitando debates sobre respeito e igualdade entre os gêneros. Este foi um percurso que iniciaram com a organização dos coletivos de movimentos sociais, quando propunham pautas envoltas a terra e a formação das pessoas. Durante o curso, suscitaram temas voltados às relações de gênero, desnaturalizando processos de dominação e passando a combinar a condição de agricultoras, com a de estudantes universitárias e atualmente parte delas são professoras nas escolas dos assentamentos. Nesse sentido entendemos que trocaram de enxada para continuarem nos plantios nos assentamentos. Plantios por elas desenvolvidos de diversas maneiras, visto que a educação é uma ferramenta de luta para ampliar outras conquistas e direitos, especialmente criar condições para permanência na terra dos assentamentos de reforma agrária em Mato Grosso do Sul.

Enfim, o acesso à educação em todos os níveis, especialmente aquele da universidade pública e de qualidade se constituiu numa demanda pautada pelas pessoas sem-terra, cunhada no cotidiano da luta e fomentada pelos movimentos sociais rurais, traduzida como elemento que viabiliza a vida nos assentamentos, pelo fato da formação continuada se constituir num instrumento que habilita pessoas de assentamentos assumirem elas próprias às salas de aula de suas comunidades, nas quais se encontram diversas mulheres egressas do curso de Ciências Sociais da UFGD. Atualmente defendem que é pela educação e pelo coletivo organizado que se dá a desnaturalização de processos opressores e assim são assegurados os referenciais identitários dos grupos sociais. Por isso a defesa da educação do e no campo, que fortalece todos os demais encaminhamentos, porque promove autonomia, como observamos com as mulheres egressas do curso.

Nesse sentido acreditamos que as egressas construíram autonomia na luta pela terra, fato que as levou até a universidade, em busca da ampliação na formação educacional. Ao concluírem o curso não abandonaram a identidade de sem-terra, apenas a

fortaleceram, se tornando ou se mantendo na condição de assentadas e professoras, numa estratégia para construírem seus lugares, de acordo com seus referenciais, o que implica na ampliação da defesa de uma educação no e do campo. Além disso, alarga a visibilidade sobre as mulheres em suas atuações diversas e na criação de estratégias para à permanência na terra.

Referências

FAISTING A. L. e MARSCHNER, W. R. (Orgs.) Olhares sobre assentamentos de Reforma Agrária em Mato Grosso do Sul: os resultados da experiência do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais - PRONERA/UFGD. Dourados: Ed. UFGD, 2015.

FAISTING A. L.; FARIAS, M. F. L. (Orgs.). **Direitos humanos, diversidade e movimentos sociais:** um diálogo necessário. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

FREITAS, André Alexandre Ricco de. A reforma agrária em Mato Grosso do Sul: os dilemas e as possibilidades nos assentamentos rurais a partir da análise dos dados do INCRA. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Sociologia/UFGD). Dourados: 2020.

LACERDA, Celso Lisboa de; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Introdução. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos, MOLINA, Monica Castagna, JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (Orgs.) **Memória e História do PRONERA**: Contribuições do PRONERA para a Educação do campo no Brasil. Brasília: MDA e INCRA, 2011. MENEGAT, Alzira Salete; PEREIRA, Veronica Aparecida (Orgs.) **Movimentos Sociais em Rede de Diálogos:** Assentamentos Rurais Educação e Direitos Humanos. Dourados: UFGD, 2013.

MENEGAT, A. S. (Org.). **Leituras sobre mulheres:** o fazer e o refazer de caminhos. Dourados: Ed. UFGD, 2016.

MENEGAT, Alzira Salete, FARIAS, Marisa de Fátima Lomba. O curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA: ensinar e apreender os caminhos do conhecimento. In: MENEGAT, A. S.;

FARIAS, M. F. L.; MARSCHNER, W. R. (Org.). **Saberes em construção:** experiências coletivas de sem-terra e a Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: Ed. UFGD, 2009.

MENEGAT, A. S.; TEDESCHI L. A.; FARIAS, M. F. L. (Orgs.). Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário. Dourados: Ed. UFGD, 2009.

MENEGAT, Alzira Salete, FAISTING André Luiz. Caminhos e caminhantes da terra: pessoas assentadas em redes de saberes e parcerias para conquista de direitos. In: FAISTING A. L.; FARIAS, M. F. L. (Orgs.). **Direitos humanos, diversidade e movimentos sociais:** um diálogo necessário. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

MOLINA, SANTOS, MICHELOTTI, SOUZA, (Orgs.). **Práticas contra hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias**: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos PRONERA. Brasília: MDA, 2014.

OLIVEIRA B. C. (Org.). **Histórias que (re)contam história:** análise do povoamento, colonização e reforma agrária do sul de Mato Grosso do Sul. Dourados: Ed. UFGD, 2013.

SANTOS, Clarice Aparecida dos, MOLINA, Monica Castagna, JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (Orgs.) **Memória e História do PRONERA**: Contribuições do PRONERA para a Educação do campo no Brasil, Brasília: MDA e INCRA, 2011.

VIEIRA, J. F.; FERREIRA A. R. A. L. (Orgs.). Do cheiro da terra aos fios da memória. Dourados: Ed. UFGD, 2013.

II PNERA - **II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada/IPEA, PRONERA, UNESP, INCRA. Brasília, junho de 2015. https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf, acesso em 18 de setembro de 2021.

CAPÍTULO IV

O CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA TEKO ARANDU E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Fabíola Renata Cavalheiro Caldas ¹
André Luiz Faisting ²

Introdução

Em tempos de retrocessos e violação de direitos dos povos indígenas, refletir sobre a importância da educação intercultural torna-se uma tarefa necessária e urgente. O presente capítulo pretende contribuir nesse sentido, partindo da análise da experiência do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados. Na primeira parte do texto apresentaremos uma discussão sobre a importância da interculturalidade e da educação intercultural indígena a partir, sobretudo, da experiência do *Teko Arandu*, e na segunda parte apresentaremos algumas percepções de professore/as e estudantes sobre a interculturalidade nesse Curso.

Partimos do pressuposto de que a educação intercultural dos povos indígenas propicia a promoção da igualdade utilizando-se das diferenças, mas ainda são inúmeros os desafios para que os princípios de educação intercultural sejam efetivamente valorizados e, com eles, a garantia de direitos humanos aos povos indígenas.

¹ Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Grande Dourados - fabiolacaldas@ufgd.edu.br

Doutor em Ciências Sociais pela UFSCar, professor dos cursos de graduação e do mestrado em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados andrefaisting@ufgd.edu.br

1. Os Desafios da Interculturalidade e da Educação Intercultural Indígena

De acordo com Vieira (1999, p. 150), a reflexão intercultural surge inicialmente da necessidade do ensino de migrantes e questões referentes aos trabalhadores estrangeiros, em especial na França. Contudo, observa que a interculturalidade não está ligada apenas às discussões internacionais e interétnicas, mas está vinculada também à convivência entre identidades diversas, que podem se caracterizar em classes sociais, grupos religiosos, etc.

Segundo Fleury (2003, p.17), o conceito de interculturalidade tem sido utilizado para mensurar realidades e perspectivas que divergem entre si. Existem os que reduzem o significado a uma relação entre grupos meramente folclóricos, há quem amplie o conceito ao modo de compreender o Outro, que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano, e há, ainda, o que considera interculturalidade como sinônimo de "mestiçagem". A interculturalidade refere-se, possibilidade de promoção da coexistência entre diferentes culturas, evitando e apaziguando conflitos. Busca relação de igualdade entre as culturas, e não a superioridade de uma sobre a outra, incentivando relacionamentos cooperativos e respeitando as identidades culturais de cada uma. Ou, como enfatiza Vieira (1999, p.118), "a interculturalidade não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade". Registra-se, nesse sentido, o entendimento de Vieira (1999) que, à luz das considerações de Wieviroka (1995), aponta que conforme se dá a relação com os diferentes, promove-se ou não a interculturalidade.

Podemos considerar pelo menos três lógicas subjacentes às atitudes e comportamentos perante as diferenças: uma que vê o outro, qualquer que ele seja, diferente, mas desigual, com o qual pode haver relações sociais desde que ele se submeta a nós. Corresponde ao exemplo clássico dos negros que trabalham nas tarefas mais penosas e assumem-nas até como um bem para os brancos. Aqui há

multiculturalidade, mas as relações sociais são desiguais, a comunicação e o poder fundamentalmente é unívoco. A outra lógica, mais xenófoba, entende o diferente como anómalo e horroroso, pretende-se aniquilá-lo para assegurar a monoculturalidade da sociedade e cultura dominantes, a hegemonia duma cultura una. É o exemplo clássico do nazismo. A terceira lógica é a que designo de interculturalidade, um paradigma alternativo que reivindico para a educação, e em geral para toda a vida social: a comunicação entre diferente mas não de forma desigual (WIEVIROKA, 1995, apud VIEIRA, 1999, p.155)

Com efeito, a interculturalidade busca alterar essa situação de supremacia da cultura ocidental eurocêntrica sob as culturas locais na América, e um dos meios utilizados é justamente a educação intercultural, que na medida em que é realizada também promove a efetivação dos direitos humanos. Considerando que a educação faz parte do arcabouço dos direitos humanos, a visão universalista impõe que ela seja oferecida indistintamente. Embora tal intenção pareça louvável, ela implica na disponibilização de uma educação nos moldes da cultura ocidental hegemônica. Para Candau (2008),

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores "diferentes", pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente. (CANDAU, 2008, p. 50)

A resposta para o problema do universalismo na educação, e dos currículos assimilacionistas, estaria na construção de um

modelo intercultural de educação, focado na participação das comunidades, respeitando as especificidades culturais, ou seja,

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p. 52).

Sob o aspecto dos direitos humanos e da interculturalidade, a partir do enfoque aqui apresentado, vislumbra-se que a educação deva promover a igualdade por meio do reconhecimento das diferenças. Nessa perspectiva, a educação intercultural visa contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de intolerância perante os diferentes contextos, tornando possível uma pluralidade social e cultural. Trata-se de uma nova maneira de educar baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças, que vem a se concretizar no direito de igualdade material entre os povos. Nas palavras de Vieira (2001),

Utilizo o termo "educação intercultural" como uma proposta pedagógica que visa desenvolver relações cooperativas entre diferentes sujeitos e culturas, em que sejam preservadas as identidades culturais, mas de forma não etnocêntrica, possibilitando que seja esta uma fronteira móvel, que permita a troca, objetivando o enriquecimento recíproco. (VIEIRA, 2001, p. 02)

Cumpre frisar que a emergência da educação intercultural na América Latina surge a partir das demandas das comunidades indígenas, as quais apresentavam grande defasagem escolar. A partir de então, passou a haver a preocupação com uma educação

bilíngue que pudesse suprir essa defasagem de aprendizado nas comunidades, que se denominou educação bicultural. Entretanto, a partir dos anos 1980 a interculturalidade substitui a proposta bicultural preocupada apenas com as questões linguísticas, passando a considerar todos os aspectos culturais das comunidades:

A transição para a noção de interculturalidade, nos anos 80, ganha novas proporções de caráter propositivo e político-pedagógico, convertendo-se em uma categoria central nas propostas de educação bilíngue. A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos (...) Isto significa que não houve somente uma transição de termos conceituais, mas uma mudança no tratamento da pluriculturalidade no espaço da escola. Das preocupações marcadamente linguísticas, características da educação bicultural e bilingue, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos. (FLEURY, 2003, p. 21)

No Brasil, a Constituição de 1988 garantiu aos povos indígenas uma educação intercultural com a previsão, no artigo 231, da proteção a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Em 1997, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* também reconhecem a interculturalidade e, por meio dos temas transversais, possibilitam o desenvolvimento do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. A partir desse marco legislativo, portanto, a educação intercultural passa a ser encarada como necessária para, inicialmente, reduzir a defasagem escolar das comunidades indígenas e, posteriormente, para alterar a mentalidade eurocêntrica, ou seja,

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente

por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (FLEURY, 2003, p.31)

No Mato Grosso do Sul, historicamente, os povos indígenas foram alvo de políticas assimilacionistas e integracionistas, especialmente por meio das missões religiosas, que por muito tempo estiveram à frente da educação indígena no Brasil, tendo sido substituídas pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e posteriormente pela FUNAI, que mantiveram o modelo de educação integracionista. Assim, antes mesmo da Constituição de 1988, no Mato Grosso do Sul os povos indígenas já apresentavam suas demandas quando, por exemplo, criaram, com apoio do CIMI, de organizações não-governamentais e professores universitários, o *Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá*, passando a intervir na gestão escolar e nos currículos indígenas, aproximando-os de sua realidade e oferecendo capacitações aos seus professores. (SOUZA, 2013)

O Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá,³ que se reuniam anualmente, surgiu no bojo de outros movimentos indígenas no Brasil, que acentuaram suas reivindicações a parir de 1988. Contudo, de acordo com Lourenço (2013), no início dos anos 1980 já surgiram experiências de educação alternativa, lideradas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que embasaram a criação do Movimento, ao despertar o senso crítico sobre uma educação diferenciada para os povos indígenas.

.

³ Outras demandas importantes levantadas pelo Movimento e parceiros foram a criação de cursos específicos para professores indígenas, como o Curso de Capacitação de professores em 1° grau, realizado a parir de 1993, o Curso de Magistério em nível de 2° grau, *Ará Verá*, em 1999, e posteriormente o *Teko Arandu*, em nível superior, a partir de 2006. Em nível estadual, foram elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação/MS, em conjunto com professores indígenas, v árias normas que buscavam cuidar de uma proposta diferenciada para a educação indígena (NASCIMENTO e VIEIRA, 2011, p. 7).

Foi dentro desse contexto da necessidade de permanente construção de currículos diferenciados para as escolas indígenas em todos os níveis, inclusive na universidade, e considerando as mobilizações do *Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá*, que foi criado em 1999 um Magistério específico para esta etnia, o Curso *Ara Verá*, que em Guarani significa tempo/espaço iluminado, e que formou sua primeira turma em 2002. Também por meio desse *Movimento* a Universidade Federal da Grande Dourados recepcionou, em 2005, a demanda para criação do *Teko Arandu*.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* é ofertado na UFGD na modalidade de Licenciatura Plena em Educação Intercultural, com habilitações em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática ou Ciências da Natureza. É dividido em dois blocos: Bloco I ou Núcleo Comum, durante os primeiros 3 semestres, e Bloco Específico ou Núcleo Específico, por mais 3 anos. O curso se realiza por meio da metodologia da alternância, e atende indígenas Guarani e Kaiowá, preferencialmente professores em exercício de docência ou de gestão escolar.

Conforme se depreende do Projeto Pedagógico do Curso, a necessidade social advém da situação escolar da população guarani e kaiowá na região Cone Sul, a qual possui mais de 12 mil pessoas em idade escolar, cerca de 60 escolas nas aldeias, com aproximadamente 486 professores indígenas. Entretanto, poucos habilitados com nível superior. Vale salientar que a demanda de criação do curso partiu dessa realidade, e também do histórico de políticas educacionais de imposição da cultura não-indígena no ambiente escolar, como descrito no Projeto Pedagógico do Curso.

Em 2013 o Projeto Pedagógico do Curso foi alterado⁴ e, assim, é importante destacar como docentes, discentes, movimentos e

_

⁴Atualmente as discussões para alterações na estrutura curricular permanecem acontecendo, seja por motivos de implementação de legislações (Base Nacional Comum Curricular, e Res. CNE n. 07/2018, que trata da creditação de atividades de extensão universitária nos currículos), seja por demandas da comunidade indígena ou do corpo docente do Curso.

demais parceiros participaram desse processo e perceberam as mudanças implementadas. Para Knapp, Martins e Sales (2016),

Parte desse grupo de professores passou a estudar o Projeto Pedagógico do Curso a fim de verificar quais seriam as alterações possíveis a serem feitas sem alterar a essência da formação e do que ele representa para os Guarani e Kaiowá. Para realizar as alterações, foram realizados sucessivos seminários, debates, reflexões e avaliações com a participação de representantes do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, professores das instituições parceiras (UCDB e SED), egressos e acadêmicos do Curso. Temas como alternância, interculturalidade e políticas linguísticas foram recorrentes nos diversos momentos de estudo e socialização das concepções amadurecidas. Houve, com isso, uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso, com alterações na grade curricular e na dinâmica de desenvolvimento da Licenciatura. (KNAPP, MARTINS e SALES, 2016, p. 320)

Na perspectiva acima observa-se que houve ampla discussão antes das alterações. No entanto, depreende-se da fala de outra docente, que embora tenha havido a participação do *Movimento de Professores Guarani e Kaiowá*, essa participação não foi tão atuante como na elaboração do primeiro Projeto Pedagógico.

O PPC antigo teve uma participação, até certo momento, um pouco mais atuante, depois ele foi fechando. Até por questões, talvez, de necessidade de finalização. Agora, esse último, eu não percebi a participação tão ativa assim dos indígenas. Na verdade, foi um período de afastamento do movimento indígena. (...) teve um momento de seminário que eu participei que teve a participação dos indígenas, onde eles convidaram um representante de cada área para fazer uma fala, inclusive esse seminário foi para discutir um pouco do histórico do curso. Depois eu participei de um monte de seminário que teve a participação dos indígenas, mas ao mesmo tempo que eu via essa participação também havia uma reclamação do movimento do distanciamento do resultado final. Ou seja, no momento inicial teve uma participação, mas no resultado final, no momento de finalização do

projeto, não teve essa participação. Então, essa também era uma das queixas que a gente ouvia do movimento indígena. E talvez isso, assim como no outro, fosse de novo por essa necessidade de fechar o projeto, por essa cobrança da estrutura da própria universidade. (Professora Habilitação Matemática).

No que concerne às diferenças entre o Projeto Pedagógico de 2005 e o de 2012, além de mudanças na estrutura curricular (alteração no número de disciplinas, carga horária, nomenclaturas e ementas), destaca-se que os princípios gerais foram mantidos, mas novos princípios foram incluídos e/ou reformulados, ficando assim definidos:

- (1) produção do conhecimento, que implica em criar condições favoráveis para desenvolver o processo de descoberta, pesquisa, criação e apropriação de conhecimentos, de forma sistematizada, refletindo sobre o processo cultural de sua comunidade, do seu povo e da sociedade envolvente;
- (2) totalidade, que aborda o ser humano em todas as suas dimensões de vida social, política, cultural, familiar, religiosa, biológica, econômica enfocando a pessoa na sua relação com o outro, com a natureza e com as dimensões espiritual e mitológica. Este princípio se traduz através de uma abordagem inter e transdisciplinar;
- (3) interculturalidade crítica, que, enquanto projeto étnico-político de democracia radical, visa através da compreensão do outro, diminuir as assimetrias e buscar outras formas de modernidade ao articular conhecimentos e valores socioculturais distintos, de forma seletiva, crítica e reflexiva, sem hierarquia de saberes;
- (4) especificidade indígena, que parte das necessidades, interesses, aspirações, forma de vida, cosmovisão, língua, etc., de cada comunidade Guarani/Kaiowá. O curso deve constituir-se num processo que se vincula a um movimento social mais amplo no coletivo das comunidades indígenas, cujos conhecimentos sejam integrados às práticas vividas, ao invés de ser imposto como algo estranho às experiências e desejos do grupo. Para suprir essa necessidade, é assegurada também, durante o curso, a participação efetiva de caciques/"rezadores" Guarani e Kaiowá (mestres

tradicionais/ñanderu) os quais garantem a orientação de questões próprias da cultura tradicional, sob seu ponto de vista;

- (5) autonomia, que implica na participação indígena em todas as fases do processo, respeitando e valorizando a organização social desta sociedade;
- (6) bilinguismo/competências linguísticas, a proposta do curso está embasada em uma opção política de valorização da língua materna, colocando no mesmo patamar de prestígio da língua nacional, em todas as suas modalidades, garantindo a efetivação da comunicação e da produção de conhecimentos;
- (7) decolonialidade do saber, indica transcender a manutenção da organização social pautada no colonialismo. Esta que embasa o colonialismo epistemológico, ao garantir que apenas aos conhecimentos gerados pelas elites, científicas e filosóficas, sejam tomados como verdadeiros. A proposta do curso está em incorporar os conhecimentos subalternizados pelo processo de produção dos conhecimentos, através de uma resistência semiótica presente na 'episteme de fronteira'. Essas epistemes teórico-metodológicas, nas quais o curso se fundamenta, estão atreladas a um processo integrado às práticas vivenciadas pelos Guarani e Kaiowá, as quais se baseiam em três grandes eixos: teko(cultura), tekoha(território) e ñe'ë(língua), que são os aspectos fundamentais pelos quais se articularam os conteúdos e a metodologia do curso (PPC do Teko Arandu, 2012, p. 15)

Ressalta-se que o princípio da *interculturalidade*, previsto no Projeto Pedagógico original, passou ser denominado de *interculturalidade crítica*. Também foi incluído o princípio da *decolonialidade do saber*, no qual foram inseridas as definições dos eixos *teko*, *tekohá* e *ñe'ë*, anteriormente descritos como fontes e não como princípios.

2. Percepções de professores e estudantes sobre a interculturalidade no *Teko Arandu*

No que tange ao posicionamento do/as estudantes quanto às alterações promovidas no Projeto Pedagógico do Curso, as opiniões foram divergentes. Uma das alunas entrevistadas afirmou

que com relação aos conteúdos das disciplinas a alteração foi para melhor. Contudo, no que se refere à participação política dos alunos e da comunidade indígena, as mudanças produziram um retrocesso, diminuindo o protagonismo indígena:

Mais participação dentro da sala de aula, do que os alunos anteriores, foi diferente, eles tiveram mais participação na área de política do curso, da FAIND, do *Teko Arandu*. Isso a gente perdeu um pouco (...) Quando mudou isso daí, a gente foi mais para o lado do conteúdo, então a gente perdeu um pouco essa parte de participar dessas políticas que acontecem dentro do *Teko*. (Acadêmica da turma 2011, Habilitação em Matemática).

Outro acadêmico, contudo, considera que a alteração no Projeto Pedagógico promoveu uma maior participação da comunidade indígena nas discussões do *Teko*. De acordo com seu depoimento, com o tempo a comunidade e as lideranças foram se conscientizando da importância do curso para seus povos e se envolvendo cada vez mais.

Melhorou muito, porque no início poucas pessoas participavam né? E depois, foi assim, as lideranças, os professores foram, assim, entendendo a importância dela né? Aí entraram no movimento também. A Aty Guassu também (...) deu grande força (...) e assim melhorou muitas coisas, mas pode melhorar mais. E vai melhorando cada vez mais né? Por que é uma forma para nós, na verdade, é uma conquista isso aqui. Uma conquista que vai melhorando pouco a pouco, porque isso aqui é recente, é muito novo, o curso, a FAIND, também, e o nosso ingresso aqui na universidade (Acadêmico da turma 2011, Habilitação Ciências Humanas)

As opiniões de docentes entrevistados também variaram, mas houve convergência quanto à organização dos componentes curriculares aos moldes da educação convencional. Como argumentou o professor abaixo, a reestruturação definiu melhor as disciplinas ministradas durante o curso, que anteriormente eram

divididas em grandes módulos com altas cargas horárias, e que passaram a ser divididas em componentes curriculares menores.

A gente conseguiu (...) pensar mais no curso de formação de professores mesmo, com essa configuração. Antes tinham disciplinas muito grandes (...) tinham disciplinas que não começavam e nem terminavam nunca, de 400 e poucas horas, então quando o aluno entrava na habilitação (...) era a mesma disciplina até ele se formar. Então, o que acontecia? Cada etapa pegava-se elementos da ementa né? Elementos das disciplinas para trabalhar. Mas aí era sempre uma coisa que nem começava e encerrava nas etapas, não tinha uma continuidade, aí você não conseguia também visualizar o curso inteiro. Acho que o PPC, quando a gente conseguiu semestralizar, a gente conseguiu pensar, assim, que é um movimento contínuo de formação, mas que ele tem que ter etapas e que essas etapas vão se entrecruzando (Professor do Núcleo Comum do Curso)

Outro professor afirmou que um dos aspectos positivos da alteração do Projeto Pedagógico foi a regularização do curso, ou seja, "a proposta nasceu no movimento indígena né? Uma ideia, um sonho, mas para ele se adequar no sistema acadêmico é necessária uma regularização" (Professor da área de Ciências da Natureza). Acrescente-se, nesse sentido, a observação de outro docente entrevistado de que a regularização do curso permitiu sua institucionalização na UFGD.

Esse tempo que estou aqui tenho observado que são 27 licenciaturas indígenas no país, das quais 4 estão devidamente aprovadas e reconhecidas dentro da estrutura das universidades. O *Teko Arandu* é uma delas. Qual é a vantagem de uma licenciatura indígena estar reconhecida? Se em algum momento o MEC, o Governo Federal, deixa de financiar essas licenciaturas como programa, como projeto, elas continuam, essas 4. Porém, eu observo que a vinda, a institucionalização do *Teko Arandu* enquanto licenciatura indígena teve um peso enorme que implicou no distanciamento da sua origem ligada ao Movimento de Professores (Professor da área de Ciências Humanas)

Nota-se que a regularização e enquadramento do Curso nos parâmetros curriculares legais, embora positiva em termos organizacionais, produziu um afastamento da proposta original definida pelo *Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá*, baseada nas suas tradições culturais, diminuindo assim a participação política dos indígenas no Curso. Constata-se, assim, a possibilidade de uma diminuição do protagonismo indígena, o que, sob a perspectiva da interculturalidade, poderia significar um retrocesso. Embora não tenha sido unânime entre os docentes a concordância com a tese de que a interculturalidade teria sido prejudicada a partir do novo Projeto Pedagógico, alguns indicaram com mais clareza a existência desse distanciamento.

O que se busca, por exemplo, era um diálogo entre conhecimento acadêmico e conhecimento indígena. Nós temos um ponto ainda de dificuldade nesse sentido. Por quê? O professor que atua em grande parte aqui na universidade, nessa proposta, ainda é professor não indígena. Mesmo com todo seu conhecimento, toda sensibilidade, ainda, quando chega no conhecimento indígena ele acaba reduzindo em trabalho dos alunos, então há preocupação nesse sentido. (Professor da área de Ciências da Natureza)

A gente ouvia mais os indígenas. Hoje a gente tem um discurso um pouco mais qualificado que é a interculturalidade, mas na prática a gente ainda tem muita dificuldade de lidar com essa diferença e até mesmo porque nós não somos tão exigidos como a gente era antes por aquele grupo que vinha organizado enquanto movimento. (...) Quando o curso começou, também, os professores que vinham dar aula eram muito militantes na causa indígena (...) essa militância na causa indígena dentro do curso passou a ser combatida, por outro discurso que é um discurso de profissionalismo (Professora da área de Matemática)

Nas palavras de outro professor, o novo Projeto engessou a estrutura curricular, concepção que ele compartilha com o *Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá*.

Olha, é uma afirmação complexa, mas eu tenho a impressão de que a avaliação do Movimento de Professores é que o PPC novo, ele

engessou mais. Tanto é que nós tivemos, por exemplo, uma manifestação por escrito entregue agora à reitoria apontando a necessidade da revisão da grade curricular. Então essa é a percepção dos professores indígenas, do Movimento de Professores Indígenas. (Professor da área de Ciências Humanas)

Em outra perspectiva, o professor do Núcleo Comum afirma que é a atuação do professor em sala de aula que irá definir o quanto de interculturalidade existirá ou não.

Acho que isso tudo também é fruto da reestruturação do curso, mas não sei o quanto dá para medir disso né? Assim, em sala de aula, porque algumas coisas vão depender do professor mesmo em sala de aula. A ementa está lá, mas a realidade que o professor vai trabalhar em sala de aula, o quanto ele vai aproveitar de interculturalidade ou não, às vezes a gente não tem como avaliar, quantificar. Mas eu acho que está mais fácil trazer a interculturalidade com essa nova reestruturação do curso (Professor do Núcleo Comum)

Os alunos entrevistados foram unânimes em afirmar que o Curso transformou sua maneira de pensar e agir, oferecendo condições para que pudessem melhorar as condições de suas comunidades, tanto na área de educação quanto na luta por outros direitos, conforme os relatos a seguir.

E saindo daqui eu me sinto preparado. Eu sinto que eu estou preparado para assumir, para assim, assumir a responsabilidade de ser uma liderança dentro da comunidade. De tomar à frente das coisas, para ajudar, para auxiliar a minha comunidade, principalmente para orientar. Orientar o que é errado, o que é certo. Principalmente, eu agora, a partir que eu entrei no *Teko Arandu*, eu percebi qual é o meu papel dentro da comunidade. E eu sempre faço assim, ali onde eu moro tem seis aldeias indígenas e eu sempre converso muito com as lideranças e faço uma articulação política entre eles. Porque isso precisa. Hoje em dia a gente precisa ter essa articulação, essa união principalmente das lideranças, o diálogo,

para gente se organizar. Porque sem organização, as aldeias, elas viram um problema, um problema grande né? Porque ali nas aldeias tem várias famílias extensas, cada uma com sua organização política, assim, diferente também né? Só que a gente tem que articular bem, é isso que eu estou fazendo ali agora. Por isso que a comunidade, eles já viram esse resultado e eu sempre falo, eu sempre converso muito com eles né? (Aluno da habilitação em Ciências Humanas)

Eu entrei sem saber isso né? Sem saber dar esse valor para minha cultura. Estou saindo agora do curso com muito, muito mais, com várias ideias, ideias muito mais maduras, sabe? (...) Acho que eu estou saindo com ideia mais madura, mais responsável para tudo que eu vou fazer. Pensar primeiro se isso é bom para minha comunidade, se isso é bom para as crianças, se isso é bom para minha família.... Segura de mim mesma, do que está passando na minha comunidade. Acho que eu estou saindo com vários entendimentos, várias informações que eu não tinha. Eu entrei sem saber nada. Agora estou saindo com várias informações. Dar muito valor a essas coisas (...) (Aluna da habilitação em Linguagens)

O *Teko Arandu* foi a base das minhas pesquisas. Ele, o *Teko Arandu*, foi importante na minha formação porque através dele eu pude entrar, colocar a cara na minha comunidade, pesquisar, conhecer a minha história, conhecer a história da minha aldeia, do meu *tekohá*. Foi muito importante porque me levou às escolas, me levou a dialogar com nossos líderes, com nossos caciques, com ñandesy, com ñanderu. (...) (Aluna da habilitação em Matemática)

Se, por um lado, esses depoimentos denotam uma valorização dos conhecimentos tradicionais por meio do Curso, por outro há indicações também de dificuldades para a inserção desses professores nas escolas indígenas, como apontam os seguintes professores.

Acho que o que desanima a caminhada da interculturalidade dos egressos é eles estarem inseridos dentro de um sistema funcional que não está nem aí para essa ideia de interculturalidade sabe? Que não está nem aí para essa ideia de educação diferenciada. Eles acabam entrando em modelos escolares que não são aqueles em que você vivencia e projeta dentro do curso, então eles voltam para as escolas pensando em mil coisas para tornar as escolas diferentes né? Voltada

mais para sua realidade, mudança de currículo, mudança de horários, mudança de desenvolvimento de trabalhos e tal, e eles são travados, parados, por um sistema educacional que está longe de pensar em interculturalidade, conhecimentos indígenas dentro do currículo, um propósito e tal. O que você tem são ações muito pontuais dentro de algumas escolas e tal, mas que não da conta. Eu sei que os alunos eles saem conscientes do que é pensar numa escola diferente intercultural, mas a realidade que eles vivem, a falta de autonomia para pensar a sua própria escola dificulta com que eles ponham em prática muito daquilo que é desenvolvido, que é dialogado e que é convencido de que deveria ser, dentro dessas escolas. (Professor da habilitação em Linguagens)

Esses professores novos que vêm para a universidade não aceitam mais esse tipo de relação, de imposição e tem tensionado suas comunidades a exercer a autonomia. Então, por isso que muitas vezes são vistos por secretário de educação, por administrador como aqueles que causam problemas, ou seja, que tentam de algum modo desestabilizar a escola a aperfeiçoá-la. E eu, embora não seja totalmente otimista em relação a nosso projeto e a nossa capacidade de diálogo intercultural, mas sou muito otimista no que eu tenho visto da ação dos professores que saem do Teko. (Professor da área de Ciências Humanas)

Quando levantada a questão do engajamento dos estudantes em questões políticas de suas comunidades, um dos professores do Curso argumentou o seguinte:

Eu acho que dentro do curso eles já se engajam, eles já se colocam como responsáveis pela comunidade. Então, assim, um professor indígena não é apenas o carinha que vai lá dar aula numa escolinha para um grupinho de alunos. Ele é reconhecido naturalmente dentro da comunidade como uma nova liderança que está surgindo, ele é um formador, ele é um educador, ele se torna uma pessoa importante de fato dentro da comunidade, não que ele não era, mas ele passa a ser reconhecido como tal, porque ele está ensinando os outros, os filhos dos outros e tal. Ele ganha um status, ser professor indígena te dá um status e te dá uma responsabilidade e essa responsabilidade vai além do pedagógico, ele se vê na responsabilidade de

intervenções sociais e políticas que afetam diretamente seu povo. (Professor da habilitação em Linguagens)

Então, o professor indígena e a perspectiva que a gente acaba formando na licenciatura indígena é que esse sujeito, ele é um sujeito que vai ser demandado dentro de outros espaços dentro da comunidade indígena, que não só a escola. Então, a gente é demandado a formar esses sujeitos com outras competências, como a competência política, discutir direitos indigenistas (...) porque lá na comunidade dele ele vai ser demandado sobre essas questões. Então, quando eu penso um conteúdo de matemática eu tenho que pensar como é que eu vou dialogar com esses 3 eixos, como é que eu vou dialogar com as demandas da comunidade, porque esse professor vai ser cobrado. São outras competências que a gente tem que pensar na formação desse professor, porque ele sai do curso de licenciatura indígena e ele é demandado pelo movimento indígena na luta pela terra, ele é demandado nas questões políticas do município, então, ele é demandado em vários outros aspectos da vida na comunidade. Então, eu percebo que os nossos alunos que saem da licenciatura indígena eles se envolvem mais do que outros professores nas questões da luta pela terra, nas questões da comunidade. (Professora da habilitação em Matemática)

Registra-se que essa é uma das competências previstas no Projeto Pedagógico do *Teko Arandu*, ou seja, busca-se formar não apenas professores, mas lideranças indígenas, como prevê o perfil dos egressos:

- (a) dar conta de atender aos desafios colocados pelos contextos históricos do povo Guarani e Kaiowá quando relacionados à sociedade envolvente, nas demandas por território, sustentabilidade e educação;
- **(b)** ser um professor educador comprometido com as causas do seu povo, inserido nos movimentos sociais regionais, nacionais e internacionais, sendo um "agente ativo na transformação da escola num espaço para o exercício da interculturalidade", da pluralidade, da cidadania, da solidariedade, superando o individualismo característico de uma sociedade neo-liberal;
- **(c)** além da habilitação por área específica, pela qual fez opção (*Linguagens*, *Matemática*, *Ciências Humanas e Ciências da Natureza*) espera-

se que o egresso tenha desenvolvido um perfil polivalente (*Educação Intercultural*), explicitado nos fundamentos legais, nas concepções e objetivos do curso. Ser capaz de dar conta da educação escolar indígena, na docência e na gestão nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em suas diversas modalidades e atuar em projetos de ação em sua comunidade, colocando a escola como aliada do contexto Guarani e Kaiowa. (PPC *Teko Arandu*, 2012, p.24)

Considerações Finais

Considerando alguns elementos dos conceitos interculturalidade e educação intercultural, apresentados na primeira parte do presente texto, e analisando as percepções de professores e estudantes entrevistados em nossa pesquisa sobre a interculturalidade no Curso de Licenciatura Intercultural *Teko Arandu* da UFGD, podemos concluir que o referido curso representa um exemplo bem sucedido de educação intercultural e, como tal, um modelo também de educação em direitos humanos na forma como a concebemos.

Os diversos atores envolvidos no *Teko Arandu* foram otimistas em reconhecer que, embora com muitos desafios a serem vencidos, o curso tem cumprido seu papel com relação à interculturalidade. Assim, é importante destacar que, ainda que possamos considerar o *Teko Arandu* uma experiência bem sucedida de educação intercultural, há ainda muitos desafios para sua consolidação enquanto tal. Vale destacar, nesse sentido, que foi identificado pela maioria dos entrevistados que a alteração no Projeto Pedagógico do Curso, em 2012, trouxe aspectos positivos, mas, ao mesmo tempo, alguns entraves para a efetividade da interculturalidade.

Entre os pontos positivos destacados pelos entrevistados, está a melhor adequação do curso em uma estrutura, que alguns chamaram de semestralização, o que, segundo os docentes, facilitou a avaliação dos alunos e organizou melhor os conteúdos a serem trabalhados dentro do Curso. Também propiciou a acolhida

do Curso dentro do sistema acadêmico da UFGD, o que garante o seu melhor desenvolvimento.

Por outro lado, fica evidente nas falas dos entrevistados que a regularização e o enquadramento do Curso, engessou os conteúdos trabalhados, provocando o afastamento do *Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá* e, consequentemente, da comunidade indígena como um todo. Portanto, a relação entre os conhecimentos indígena e acadêmico acabou tornando-se assimétrica, prevalecendo a cultura dominante, embasada em um discurso técnico-legal que, num certo sentido, compromete a interculturalidade.

Outro aspecto analisado nas entrevistas se refere à expectativa e à realidade da interculturalidade vivenciada no *Teko Arandu*. Nesse aspecto os alunos foram otimistas com a valorização de sua cultura proporcionada pelo Curso, uma vez que eram oriundos de escolas não indígenas, regulares, nas quais não se leva em consideração outra cultura que não seja a ocidental. Relataram, ao mesmo tempo, que o *Teko* lhes proporcionou uma visão mais crítica sobre sua cultura, despertando neles sua autoestima como indígena, e seu desejo de transformar a realidade de suas comunidades.

Esse sentimento foi compartilhado por vários docentes entrevistados, mas esses também identificam dificuldades, como a inserção desses professores com formação intercultural em contextos de escola convencionais. Dessa forma, verifica-se que a luta por uma educação diferenciada e intercultural vai além do praticado no *Teko Arandu*, e depende, também, do envolvimento de outras instituições governamentais.

Em síntese, reconhece-se que o *Teko Arandu* pode ser considerando um exemplo de educação intercultural que promove, também, uma educação em direitos humanos. Contudo, diante dos inúmeros problemas e desafios apontados nas análises documentais e, sobretudo, nas entrevistas com os principais personagens dessa experiência, conclui-se que ainda são muitos os desafios para a consolidação desse modelo de educação, em grande medida porque o *Teko Arandu* ainda está inserido em um contexto de educação

monocultural e universalista. Pelo exposto, é possível afirmar que o *Teko Arandu* e seus integrantes vêm tentando, ora com avanços, ora com recuos, superar esses obstáculos, cabendo, portanto, a universidade, parceiros, professores, alunos e comunidade indígena continuar esse processo de construção e luta por direitos.

Referências

BENITES, Eliel. *Oguatapyahu* (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'ýikue. Campo Grande, MS: UCDB, 2014.

BRAND, Antonio Jacó. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. *Tellus*, Campo Grande, v. 6, n. 1, p. 137-150, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1**, de 30 de maio de 2012. Diário Oficial da União. Seção 1. n.º 105. 31 mai. 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. In: Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: QuartierLatin, 2008.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul. Assis, SP: UNESP, 2013.

DURAN, Angela Aparecida da Cruz. **A Educação em Direitos Humanos e o Direito dos Povos Indígenas:** Um estudo de caso sobre desenvolvimento e diversidade no Mato Grosso do Sul. São Paulo, SP: USP, 2013.

FLEURY, Reinaldo Matias. Educação e Intercultura. In: **Revista Brasileira de Educação. 2006.**Disponível em www.scielo.br. Acesso em 15/07/2015.

GARCIA, Cláudia Moreira Hehr. **A inserção do conteúdo educação em direitos humanos no ensino superior brasileiro.** Uma análise dos efeitos da resolução CNE/CP nº1/2012. Disponível em www. aninter.com.br. Acesso em 25 de maio de 2015.

KNAPP, Cássio; MARTINS, A. M. S.; SALES, A. **Políticas Linguísticas na Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 14, p. 307-341, 2016.

KNAPP, Cassio, RAMOS, Antonio Dari. Interculturalidade efetiva: de que tipo de educação escolar indígena estamos falando?.2015. Diged.

LOURENÇO, Renata. **O Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá:** luta pelo direito de ser guarani a partir de uma escola indígena – de 1988 a 2000. Tellus, Campo Grande, ano 11, n. 21, p. 149-171.

NASCIMENTO, Adir Casaro e VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A Escola Indígena Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. In: Anais do XXVI Encontro Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro e URQUIZA, A. H Aguilara. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. In: Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro e VINHA, Marina. **Educação escolar indigena e o sistema nacional de educação.** Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf.

Acesso em 02 de junho de 2015.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. P. 21. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf

PEREIRA, Levi Marques. **Demarcação de terras kaiowa e guarani em MS**: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e

gestão territorial. Tellus. (Campo Grande) ano 10, n. 18, p. 115-137, jan. / jun. 2010.

Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena – TEKO ARANDU 2012.

ROSSATO, Veronice Lovato. Breve histórico do Movimento de Professores Guaranie Kaiowá. 2014. Digid.

SOUZA, Teodora. Educação Escolar Indígena e as Políticas Públicas no Município de Dourados. Campo Grande, MS: UCDB, 2013.

VIEIRA, Ricardo. **Da multiculturalidade a educação intercultural**: a antropologia da educação na formação de professores. In: *Educação, Sociedades & Culturas*. n. 12,1999. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC12/12-6-vioira.pdf Acosso em: 10/07/2015

vieira.pdf>.Acesso em: 10/07/2015.

VIEIRA, Rosangela Steffen. **Educação intercultural**: uma proposta de ação no mundo multicultural In: Intercultura: Estudos emergentes. p. 117-128, Ijui: Editora Unijui, 2001.

CAPÍTULO V

AÇÕES AFIRMATIVAS E PERMANÊNCIA SIMBÓLICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS DISCIPLINAS TÓPICOS EM CULTURA E DIVERSIDADE ETNICORRACIAL E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UFGD

Marcio Mucedula Aguiar ¹ André Luiz Faisting ²

Introdução

Desde 2012 há, no Brasil, legislação federal que torna obrigatória a reserva de 50% das vagas para egressos de escolas públicas nas instituições federais de ensino superior e, dentro desse percentual, se considera ainda os recortes de renda e etnicorraciais. Este capítulo, resultado parcial do projeto de pesquisa intitulado "Currículo e Inclusão e Inclusão Etnicorracial: a permanência simbólica dos alunos cotistas", analisa a importância de duas disciplinas para a permanência simbólica de estudantes cotistas na Universidade Federal da Grande Dourados.

Para tanto, realizamos algumas entrevistas³ com estudantes cotistas e um docente envolvidos com essas disciplinas, buscando compreender em que medida elas contribuem para o sentimento de pertencimento desse/as estudantes na UFGD, sentimento que se

¹ Doutor em Ciências Sociais pela UFSCar e Professor do Curso de Graduação em Ciências e do Mestrado em Sociologia da UFGD. Professor da disciplina *Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial*.

²Doutor em Ciências Sociais pela UFSCar e Professor do Curso de Graduação em Ciências e do Mestrado em Sociologia da UFGD. Professor da disciplina *Educação em Direitos Humanos*.

³ Entrevistas realizadas por Regiane Martins, bolsista do PROLICEN, entre setembro de 2018 e julho de 2019.

expressa a partir da consciência das desigualdades etnicorraciais e da visão do sistema de cotas como um direito. Ou seja, as discussões no âmbito dessas disciplinas contribuem para o reconhecimento do/as estudantes cotistas? Quais efeitos produzem com relação à identificação etnicorracial desse/as estudantes? Antes da apresentação das entrevistas, contudo, faremos uma breve discussão sobre a importância das ações afirmativas para as políticas de inclusão e de reconhecimento.

1. Ações Afirmativas, Currículo e Reconhecimento

Pesquisas recentes desenvolvidas no âmbito da UFGD demonstraram que, apesar de maioria de estudantes ainda serem constituída de pessoas brancas, estudantes negros (pretos e pardos) que ingressaram entre 2014 e 2017na UFD representaram, em média, 40% das vagas dos cursos de graduação, o que aponta para um aumento da inclusão desses segmentos na universidade (VIEIRA, 2018). Apesar disso, pesquisas de Andrade (2015), Rosa (2016), Ribeiro (2017) e Vieira (2018) também constataram que a inclusão de negros e indígenas só se consolida se estiver sustentada por políticas de permanência material e simbólica na universidade. Rosa (2017) e Vieira (2018), por exemplo, constataram a ausência de um recorte etnicorracial nas políticas de permanência e de auxílio alimentação na UFGD.

Todos esses trabalhos partem da referência de Santos (2009, p. 71-72), que concebe a permanência em suas dimensões material e simbólica. A permanência material representa as ações que visam à subsistência do estudante na universidade: bolsa permanência, auxílio alimentação, moradia estudantil etc. Já a permanência simbólica está relacionada, segundo o autor, à possibilidade do/as estudantes se identificarem e se reconhecerem na universidade, reconhecimento esse que passa, sobretudo, pela identificação com o currículo do curso no qual ingressaram. Daí o objetivo desse trabalho em considerar em que medida disciplinas que tratam de

questões sensíveis aos estudantes cotistas contribuem para a sua permanência simbólica.⁴

Nos últimos anos pesquisas⁵ indicaram o aumento significativo de negros e indígenas no ensino superior. Este aumento, contudo, não representou mudanças significativas na estrutura curricular dos cursos superiores. No caso do Curso de Ciências Sociais da UFGD, apesar dos conteúdos relacionados aos temas das diversidades, das diferenças e das desigualdades estarem presentes em diversas disciplinas obrigatórias e eletivas, o/as estudantes também estão obrigados a cursarem as disciplinas de *Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial* e *Educação em Direitos Humanos*, ambas ofertadas para todos os cursos de licenciatura da UFGD e ministradas por docentes do Curso de Ciências Sociais.

O conceito de currículo expressa uma seleção organizada dos conteúdos a aprender (SACRISTAN, 2013, p. 17). Esta seleção mostra o poder regulador do currículo para selecionar quais conhecimentos são considerados importantes, ou seja, o currículo é fruto de embates políticos e ideológicos na definição do que se deve ou não ensinar. Deduz-se disso que o currículo não é um documento neutro, mas uma esfera de disputas sobre os conhecimentos considerados importantes, o *lócus* de luta simbólica onde se define o que é significativo para a formação do/as

-

⁴Ribeiro (2017), em uma pesquisa qualitativa com estudantes negros ingressantes pelo sistema de cotas, procurou observar quais eram os espaços de permanência simbólica que possibilitavam a afirmação da negritude do cotistas. Destacou na análise das entrevistas que a participação em eventos de discussão sobre relações raciais, como os promovidos pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e a participação em ações de extensão e de pesquisa sobre essa temática e, ainda, cursar disciplinas relacionadas a educação e direitos humanos e relações etnicorraciais possibilitam, contribuíram para afirmação da identidade negra.

⁵ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras – 2014. Uberlândia: ANDIFES, 2016.

estudantes.⁶ Nesse sentido, pode-se dizer que as leis 10.639/03 e 11.645/08 expressam a luta de grupos do Movimento Negro e Indígena para incorporação da História da África e Cultura Afrobrasileira e Indígena, tanto na educação básica como no ensino superior. Ou seja, nessa concepção de currículo o conhecimento da história de resistência da população negra e indígena é ferramenta importante para a desconstrução dos estereótipos associados aos negros e aos indígenas no Brasil. Um currículo que se contrapõe à concepção eurocêntrica que não reconhece a história e a luta desses povos na constituição da sociedade brasileira.

Ao refletir sobre as teorias do currículo, Silva (2010, p. 85) adverte que não se pode separar os aspectos culturais e as relações de poder. Nessa perspectiva, o multiculturalismo pode ser entendido como uma reivindicação dos grupos dominados que não tem sua cultura reconhecida ou incorporada ao currículo. Nos casos estudados na UFGD, pode ser dizer que a demanda multicultural tem sido incorporada em disciplinas específicas e isoladas, sem a construção de um currículo propriamente interdisciplinar ou transdisciplinar que contemple a história e os conhecimentos produzidos por estes povos, o que acaba contribuindo para um silenciamento de suas demandas e uma falta reconhecimento das especificidades que produzem as desigualdades de acesso e de permanência no ambiente universitário.

Por isso a importância de análises empíricas sobre os efeitos que disciplinas que tratam de temáticas voltadas à diferença etnicorracial e aos direitos humanos poderão ter na visão dos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas. As análises dessas experiências poderão contribuir para se pensar currículos em que esses conhecimentos não sejam circunscritos pontualmente em algumas disciplinas, mas que sejam, de fato, multiculturais, transdisciplinares e interdisciplinares, ou seja, uma perspectiva de diálogo intercultural

_

⁶ O currículo é sempre resultado de uma seleção, no fundo é uma questão de subjetividade e identidade. O conhecimento está ligado ao que se quer ser, ou seja, fonte de subjetivação. Neste sentido o currículo é uma questão de poder. Ou seja, o poder de selecionar uma dentre várias perspectivas de identidade. (SILVA, 2010, p. 15-16)

que poderá favorecer o sentimento de pertencimento e reconhecimento do/as estudantes cotistas na universidade.

As percepções do/as estudantes cotistas

Com o intuito de levantar as percepções de estudantes e docentes sobre a importância das duas disciplinas para a permanência simbólica de estudantes cotistas na UFGD, foi elaborado um roteiro com 17 questões, com perguntas sobre o perfil socioeconômico e cultural e sobre suas percepções sobre o conteúdo e a contribuição das disciplinas. Embora vários estudantes e professores tenham sido convidados para participar da pesquisa, tivemos o aceite e colaboração de 5 estudantes, sendo 4 mulheres e 1 homem, e de apenas de 1 docente. A seguir, um quadro com o perfil do/as estudantes entrevistado/as.

Entrevista	01	02	03	04	05
Idade	29 anos	32 anos	29 anos	25 anos	9 anos
Ano	2018	2018	2015	2016	2017
ingresso					
UFGD					
Identifica	Mulher	Mulher	Homem	Mulher	Mulher,
ção de	Bissexual	Cisgênero.	Cisgênero.	Preferiu	Cisgênero.
Gênero				não	
				identificar	
Identifica	Kaiowa	Branca	Terena	Parda ou	Negra ou
ção	Raiowa	Drunca	rerena	Indígena	preta
etnicorra				margena	pretu
cial					
Atividade	Não	Estagiaria	Não	Não	Não
Profissio-	trabalha		trabalha.	trabalha.	trabalha.
nal					
Origem	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola
Escolar	pública	pública	Pública	Pública	Pública
Religião	Umbanda	Sem	Presbiteria	Nenhuma	Umbanda
		resposta .	no		

Região de	Dourados/	Dourados/	Dourados/	Dourados/	Presidente
Origem	MS	MS	MS	MS	Epitácio/
					SP

Pelo perfil etário do/as estudantes entrevistado/as, observa-se que quatro estão com idades, consideradas como superiores ao padrão de estudantes universitários, o que pode indicar que levaram mais tempo para concluir o ensino básico, ou que aguardaram para ingressar na universidade, após concluírem o ensino médio. Três entrevistado/as se identificaram como indígenas (um homem e duas mulheres), uma mulher como preta ou negra e uma mulher como branca (provavelmente ingressante por meio das cotas sociais). Todo/as têm formação em escola pública e apenas uma das entrevistadas exercia atividade remunerada, na condição de estagiária em um Centro de Educação Infantil. No que se refere à adesão religiosa, duas entrevistas indicaram não seguir nenhuma religião, duas disseram ser adeptas da Umbanda, sendo que uma delas afirmar que segue a "tradição de seu povo", e um estudante se definiu como presbiteriano. Do/as cinco entrevistado/as, apenas uma é oriunda de outro Estado (SP), e os/as demais de Dourados/MS.

Quando questionado/as sobre a visão geral que tinham sobre as disciplinas, a entrevistada 01 afirmou que "na verdade a gente discute o que nós somos e os povos indígenas são minorias, minorias são os povos resistentes (Entrevistada 01). Já a entrevistada 02 argumentou:

As disciplinas Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial e Direitos Humanos ajudou ver as minorias, principalmente o povo indígena de forma positiva. Sim, principalmente em relação aos povos indígenas. A questão indígena e a destruição do preconceito em relação aos direitos humanos. (Entrevista -02)

E sobre a possibilidade de mudança de "visão" proporcionada pelas disciplinas, o/as entrevistados apresentaram os seguintes argumentos: Eu sempre acompanhei a luta do povo negro, mulheres LGBT e sempre estou presente na do movimento indígena. A minha visão foi um pouco mais ampliada com essas disciplinas, um pouco mais no campo teórico. (Entrevistada 01)

Sim, para melhor! (Entrevistada 2)

Sim, me ajudou muito a ampliar minha visão sobre assuntos tratados dentro do curso, ainda mais numa sociedade como a nossa tão preconceituosa. (Entrevistado 03)

A disciplina Educação em Direitos Humanos foi boa, me fez ver o mundo com outro olhar, mas poderia melhorar no conteúdo. Temas em direitos dos indígenas me mostrou quais são os meus direitos. (Entrevistada 04)

As disciplinas me auxiliaram numa análise mais fundamentada e específica de pontos que eu já tinha ciência do que se tratavam, se produzindo uma leitura positiva quanto ao assunto, já que eu sempre me vi e reconheci dentro de alguns desses grupos. Os assuntos que mais me despertaram e despertam interesse é gênero e relações raciais, especificamente sobre a mulher negra na sociedade brasileira. Aprendi a olhar coletivamente as classes excluídas. Prático outra análise, do individual característico e diferente de cada um dos grupos que compõem esse lugar, compreendendo processos e importâncias dentro de cada qual. (Entrevistada 05)

Observa-se, pelas manifestações, que todo/as entrevistados apontam para uma mudança positiva provocada pelos conteúdos e discussões desenvolvidas no âmbito das disciplinas, sobretudo no sentido de mudança na visão sobre as minorias. Uma das entrevistadas, contudo, aponta para a necessidade de melhoria no conteúdo da disciplina de *Educação em Direitos Humanos*. Nesse sentido, também pedimos para que o/as entrevistados apontassem aspectos positivos e negativos em relação às disciplinas, e as respostas foram as seguintes:

Os aspectos positivos é que vem discutir a questão social, o que está ligado às questões humanas como direitos, lutas, espaços etc. Não tenho uma visão negativa, mas sim algo acrescentar. Talvez trabalhar com vídeos, filmes, trazer pessoas que discutem o tema para interagir, uma forma de troca de conhecimentos. (Entrevistada 01)

O aspecto positivo foi ter uma visão menos preconceituosa sobre o tema proposto, e o aspecto negativo foi os estudos não terem sido aprofundados. (Entrevistada 02)

Em um contexto geral foram os temas que falavam sobre os indígenas e como viviam, marginalizados, explorados e vistos de uma forma negativa pela sociedade. Historicamente eu já vinha de uma realidade totalmente diferente, minha visão sobre essas minorias que na verdade é maioria, não mudou muito não. No geral as disciplinas tiveram aspectos positivos pois me ajudaram a ampliar tudo que eu já pensava a respeito. (Entrevistado 03)

Positivo foi aproveitar as aulas e negativos foi que as aulas foram muito poucas as horas. (Entrevistada 04)

Os aspectos positivos foram às explicações e entendimentos, a forma como eu aprendi a observar pequenos pontos maquiados, pois são grandes. Os pontos negativos foram às dificuldades de participação ativa na maioria das aulas e atividades que me julguei incapaz de realizar. (Entrevistada 05)

Todas as entrevistas ressaltaram aspectos positivos como a discussão dos direitos e de temas sobre os indígenas, a diminuição do preconceito, uma melhor compreensão da realidade desses povos. Quanto aos aspectos negativos, apontaram a ausência de vídeos e outros recursos, a falta de aprofundamento e poucas aulas e, ainda, dificuldades pessoais para maior envolvimento com as atividades.

Com relação ao sistema de cotas, todo/as avaliaram positivamente, apontando que suas visões sobre esse sistema se alteraram de alguma forma após o ingresso na universidade e após terem cursadas as disciplinas, conforme segue:

As cotas foram essenciais para que eu entrasse na universidade, então eu defendo as cotas, pois a lei defende que precisa ser igual para todos, mas ainda estamos inferiores a outras classes, e também temos o direito de estar na universidade. (Entrevistada 01) Sim, sempre fui a favor das cotas, porém não entendia muito bem como funcionava. (Entrevistada 02)

Eu não tinha uma opinião fundada a respeito, mas agora minha visão mudou, o sistema de cotas serve para superar as desigualdades que existe, também é uma dívida histórica que temos com os negros, indígenas e todos que são marginalizados pela sociedade. Sim, as cotas são necessárias. (Entrevistado 03)

Sim, mas em um sentido de ter fundamentos concretos para não só defender uma posição, mas sim garantir o direito dos cotistas a estudarem. Eu me reconhecendo negra desde criança não sabia que a verdade a nós não é apresentada, e hoje reconhecendo o porquê de todos esses processos, sei que já conhecia há muito tempo. O racismo é novidade para os brancos, para nós sempre esteve aqui. Me oferecendo materiais e dando acesso a algo que sempre foi meu, mas o que diziam é que éramos errados. Hoje a negritude me carrega nos braços, compreender o que minhas ações causam e porque construiu e reforçou muito do que sou hoje, África na ação e pensamento. (Entrevistada 05)

Todas as entrevistas indicam, de alguma forma, uma maior afirmação da identidade etnicorracial a partir da participação nas disciplinas. Quando questionado/as sobre a existência e a importância dos debates em sala de aula, apenas a entrevistada 04 não respondeu. Os/as demais responderam o seguinte:

Eu gosto dos debates, penso que deveriam estudar mais autoras mulheres, me canso de ler apenas ou a maioria autores homens, e como disse trazer pessoas para debater conosco em sala. (Entrevistada 01)

Não houve atritos, pois os alunos sempre se mostraram com opiniões parecidas, não preconceituosas. (Entrevistada 02)

No geral debatemos pouco, mas foi bem proveitoso tudo que a professora passou. Hoje em dia as pessoas não entendem para que servem os direitos humanos. Na sinceridade pensam que direitos humanos só servem para proteger bandidos e por aí vai. Direitos Humanos é para todos, mas quem mais precisa são as pessoas destituídas de qualquer poder. (Entrevistado 03)

O que me chama muita atenção é sobre como nós brasileiros tratamos as relações raciais, negros/indígenas, de forma que visa nos apagar da história e construção de um país como o nosso. Que nasceu do genocídio e hoje tenta incessantemente exterminar os que ainda continuam em luta e resistência por seus ancestrais e seus direitos a vida. Pensar nos direitos humanos e quais humanos têm esse direito e quais não, e as causas e tentativas de desumanização de grupos que não devem fazer parte do todo, que sofrem atentados contra suas vidas diariamente, todo momento. (Entrevistada 5)

A importância do estudo de autoras mulheres foi ressaltada pela entrevistada 01. Ou seja, a necessidade de diversas "vozes" que ainda são silenciadas ou não reconhecidas. A entrevistada 03 destacou que ainda se debate pouco sobre esses temas, e a entrevistada 05 apontou para a estratégia de apagamento da história da luta de negros e indígenas, e por isso a discussão sobre direitos humanos ajuda a pensar quais humanos tem esses direitos.

2. As percepções do docente da disciplina Educação em Direitos Humanos na UFGD

Como ocorreu com todo o sistema federal de ensino superior, a UFGD promoveu alterações nos currículos de todos os cursos de graduação por ocasião do REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras), instituído pelo governo federal em 2007com o objetivo de fomentar nas instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de

permanência no Ensino Superior. Entre as mudanças curriculares realizadas nos cursos da UFGD, destaca-se a criação de eixos e disciplinas de formação comum aos estudantes da universidade. Um dos eixos criados e oferecidos para todos os cursos de graduação foi o eixo intitulado *Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade*, ainda existente e atualmente objeto de pesquisa dentro do projeto maior que orientou o presente estudo. ⁷

Além desse eixo, foi criada a disciplina *Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial* que, ao contrário dos eixos, é obrigatória apenas para os cursos de licenciatura das áreas de ciências humanas, educação, letras e artes da UFGD. Essa disciplina veio no sentido de atender à exigência das leis 10.639/03 e11. 645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da História da Cultura Afro-brasileira, da África e da História Indígena. ⁸

No que se refere à educação em direitos humanos, registra-se que não se trata de uma preocupação recente. Contudo, é apenas em meados da década de 1990, com a proclamação pela UNESCO da "Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos" (1995 – 2005), que culminou com o lançamento do "Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos" em 2004, que a educação em direitos humanos começa a se consolidar enquanto uma área autônoma de conhecimento no campo dos direitos humanos.

٠

⁷ Plano de Iniciação Científica intitulado "Direitos Humanos, Cidadania e Diversidades: uma avaliação da trajetória da disciplina na UFGD, plano esse inserido no projeto "Currículo e Inclusão Etnicorracial: análise das disciplinas e sua articulação com permanência simbólica de alunos cotistas".

⁸A Lei 10.639/2003 alterou a Lei 9.394, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional para inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira". Posteriormente essa lei foi modificada pela Lei 11.645/08 estabelecendo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". Essa lei é de fundamental importância para o conhecimento da contribuição dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira e para desconstrução dos preconceitos e estereótipos associados aos povos negros e indígenas.

O Brasil se antecipou a esse evento e lançou, em 2003, a primeira versão do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), revisada e relançada em 2006. Seguindo as recomendações da UNESCO, o PNEDH apresenta um conjunto de propostas de políticas públicas em educação específica em direitos humanos para todos os níveis de educação e para educação não formal. Para tanto, foi estruturado em cinco eixos: Educação Básica, Superior, Educação Não-Formal, Educação Ensino Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, Educação e Mídia. No que se refere ao ensino superior, o PNEDH parte do pressuposto de que as universidades são co-responsáveis na promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e que por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, e de ações interdisciplinares, deve ter como objetivos a formação de profissionais sensibilizados para uma atuação cidadã, eticamente comprometidos com o fortalecimento das liberdades fundamentais, da proposição de políticas públicas de inclusão social e de respeito à diversidade.

Apesar da importância do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, o mesmo não possuía um caráter obrigatório em termos da implementação de suas propostas. Essa obrigatoriedade surgiu apenas em 2012 com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (DNEDH), fundamentada nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, da valorização das diferenças e das diversidades, da laicidade do Estado e da democracia. Na UFGD a disciplina *Educação em Direitos Humanos* passou a ser oferecida de forma obrigatória em 2016 apenas para os cursos de formação de professores, como determina as *Diretrizes*.

Para a pesquisa na qual se baseou essa capítulo o objetivo era entrevistar dois professores, um para cada uma das duas disciplinas ministradas para os cursos de licenciatura, quais sejam, *Tópicos de Cultura e Diversidade Etnicorracial* e *Educação em Direitos Humanos*. Contudo, apenas o professor da disciplina de *Educação em Direitos Humanos* contribuiu com a pesquisa. Ao ser

questionado sobre os motivos pelos quais trabalha com essa disciplina, o entrevistado respondeu:

Eu atuo na área de Educação em Direito Humanos, e essa área é muito importante para mim porque tenho uma discussão vinda da sociologia da violência que é muito ligada à discussão dos direitos humanos. Dentro do campo da Educação em Direitos Humanos, tenho tido oportunidades de trabalhar vários assuntos relacionados à cidadania, temas ligados a uma formação mais ampla, mais crítica, uma preparação não só para o mundo do trabalho, mas uma formação para cidadania. E tenho pensado muito essa questão dos direitos no Brasil, de como as pessoas de modo geral vivenciam ou não essas experiências dos direitos. Então essa disciplina tem sido muito importante para pensar essas questões.

Registra-se que a formação do professor está em sintonia com os temas tratados na disciplina. Ainda sua concepção sobre a formação almejada pela disciplina, ou seja, voltada para o exercício da cidadania e não exclusivamente para o mercado. No que se refere aos principais desafios para ministrar a disciplina, o professor entrevistado apontou para o fato de ter que trabalhar com públicos diferentes, oriundos de vários cursos de graduação. Ressaltou, ainda, a necessidade de não se pensar a disciplina dentro de um "modelo tradicional de educação bancária", e sim "de mudança de mentalidade, de postura, de senso crítico." O contexto político-cultural atual também foi colocado como um dos desafios para ministrar a disciplina, ou seja, a existência de visões negativas sobre direitos humanos tem criado um ambiente complexo e hostil para a educação com base nos valores dos direitos humanos:

No contexto político-cultural do país existe muita informação que circulam a respeito dos direitos humanos, na mídia, nos meios de comunicação, e muitas vezes as visões são negativas ou desqualificam os direitos humanos. E isso de alguma maneira, esses conflitos que estão na sociedade, aparecem na sala de aula. E você tem que lidar com essas diferentes posturas, com essas concepções

ou visões de mundo que os alunos e alunas têm, porque eles estão na sociedade, é normal que eles tenham, e que trazem para sala de aula. Nem sempre é fácil lidar com essas visões que já vem antes.

Sobre a percepção dos estudantes cotistas acerca das ações afirmativas, o professor entrevistado respondeu dizendo que "os alunos que já vem dentro de políticas afirmativas, sistemas de cotas, a maioria já tem uma compreensão muito próxima do que se discute na academia, ou dentro dos movimentos sociais". Contudo, destacou a mudança de visão para o/as estudantes que ingressam pela ampla concorrência:

Aqueles que já não vivem essa identidade e muitas vezes estão na universidade dentro da concorrência geral, muitos tem uma compreensão restrita e problemática a respeito do sentido das ações afirmativas. Mas pelo menos nas turmas que trabalhei a maioria, quando se deparam com uma apresentação desses conteúdos, desses temas, de uma forma bem organizada, com uma exposição bem-feita, o modo pelo qual esse conteúdo vai ser apresentado para eles, de forma responsável, que seja bem organizada, eu noto que a maioria tende a fazer uma autocrítica, perceber que tinha uma visão restrita, e assim equivocada em certo sentido, e acabam se transformando. Eu notei assim ao longo de várias turmas em que trabalhei que muitos fizeram uma autocrítica. Evidente que nem todos. Indivíduos que tem alguns valores, por exemplo, da meritocracia, eles falam que ações afirmativas ferem os princípios da igualdade.

Pela manifestação do professor entrevistado, os conteúdos desenvolvidos na disciplina *Educação em Direitos Humanos* possibilitaram uma "autocrítica" por parte de estudantes não cotistas sobre as concepções que tinham sobre ações afirmativas. Ou seja, a disciplina contribui para os o/as estudantes cotistas em termos do reconhecimento de sua identidade no curso e na universidade, e também possibilitou uma mudança de visão do/as estudantes não cotistas que, antes, eram contrários ao sistema de cotas.

Sobre os aspectos positivos e negativos evidenciados no desenvolvimento da disciplina, e quais mudanças proporia para a melhoria da mesma, o professor entrevistado argumentou:

Aulas dialogadas, seminários, trabalhar de forma mais horizontal na sala de aula, fazendo discussões de materiais, estimulando formação de grupos, e dar uma autonomia para os alunos. Noto que quando dou voz para os alunos, para as alunas, os resultados são muito positivos. Nem sempre é fácil a gente trabalhar com turmas muito grandes, turmas de quarenta, cinquenta e até sessenta alunos. Você é obrigado a seguir as práticas institucionais, ou seja, sistema de avaliação, tem que ter uma P1, uma P2. É um direito, está no estatuto. Então esse formato, por exemplo, de avaliação, ele foge um pouco da proposta da Educação em Direitos Humanos. Então, como encontrar uma formação em um sistema de avaliação mais adequado. Para isso, por exemplo, tenho tentado deslocar essa questão da avaliação dissertativa, trabalho para turma desenvolver projetos, ou propostas de como trabalhar isso, por exemplo, em diferentes turmas do ensino médio ou turmas de diferentes níveis de ensino, ou mesmo em outras dinâmicas que envolvem a educação popular. E assim colocar esses alunos diante de desafios para que eles entendam que estão se apropriando daquele conhecimento com um potencial de transformação. Acho que essa seria uma coisa que eu sempre estou tentando melhorar, aperfeiçoar.

Com a experiência de ter ministrado a disciplina Educação em Direitos Humanos nos últimos anos, o professor entrevistado ressaltou a necessidade de desenvolvimento de metodologias para essa disciplina. Metodologias inovadoras, dialogadas e horizontais, assim como a necessidade de repensar o formato de avaliação para disciplinas, como objetivo, entre outros, de preparar o/as estudantes para aprender conteúdos relacionados aos direitos humanos, e também desenvolver práticas pedagógicas indispensáveis à atuação como futuro/as professore/as. Em síntese, é preciso que sejam protagonistas na disciplina para que, quando atuarem como professores e professoras na educação básica, também valorizem o protagonismo de seus estudantes.

Considerações Finais

Após a análise das entrevistas realizadas com o/as estudantes cotistas que cursaram as disciplinas *Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial* e *Educação em Direitos Humanos*, bem como com um dos professores que ministrou a disciplina *Educação em Direitos Humanos*, podemos concluir que as duas disciplinas contribuem para a permanência simbólica do/as estudantes cotistas que ingressaram no Curso de Ciências Sociais da UFGD.

Torna-se necessário, contudo, analisar qual o impacto dessas disciplinas em cursos de outras áreas da licenciatura para a qual são oferecidas. Na percepção do professor entrevistado, que também ministra a disciplina *Educação em Direitos Humanos* para outros cursos de licenciatura, a mesma tem contribuído para autocrítica do/as estudantes com relação à visão sobre o sistema de cotas. Seria necessário, entretanto, levantar por meio de entrevistas as percepções desses estudantes também, assim como fizemos com o/as estudantes do Curso de Ciências Sociais, o que está sendo desenvolvido por meio de novas pesquisas que estão em desenvolvimento.

Referências

ADORNO, Sérgio. História e Desventura: o 3º. Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos Estudos CEBRAP86**, março de 2010, p. 5-20. AGUIAR, Marcio M.; PIOTTO, Debora C. Desigualdade à brasileira: capital étnico-racial no acesso ao ensino superior. *Revista Educação*, PUC/RS, vol. 41, n. 3, 2018.

AGUIAR, Márcio M.; PIOTTO, Débora C.; CORREA, Bianca C. Relações étnico-raciais e formação docente: Situações de discriminação racial na educação infantil. REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO (SÃO CARLOS), v. 9, p. 373-388, 2015.

ANDRADE, Rogério de. Avaliação do processo de implementação de ações afirmativas na Universidade Federal da Grande

Dourados: o acesso da população negra no período de 2011 a 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal da Grande Dourados: Dourados, 2015. BALIEIRO, F. Diferenças, sociedade e escola. In.: SILVÉRIO, V.R.; MATTIOLI, E.A.K.; MADEIRA, T.F.L. (orgs.). Relações étnicoraciais: um percurso para educadores. São Carlos: EDUFSCar, 2012 BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita e SCHILLING, Flavia. Direitos humanos e educação: outras palavras, outra prática. São Paulo, SP: Cortez, 2005. 264p. BITTAR, Eduardo (org.) **Educação e Metodologia para os Direitos** Humanos. São Paulo: Editora QuartierLatin do Brasil, 2008. BRASIL. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2003/2006. . Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais, Brasília, 2013. . III Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 2009. CALDAS, F. R.; FAISTING, A. L. Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 6, p. 61-81, 2018. CANDAU, Vera Maria Ferrão e Sacavino, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. . O(A) Educador(A) como Agente Sociocultural e Político. In. CANDAU, V.M. et all. (org)Educação em Direitos Humanos e formação de Professores. São Paulo: Cortez, 2013. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011 Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008 45

____. Promovendo a Educação na Perspectiva Intercultural. In. CANDAU, V.M. et all.(org.) Educação em Direitos Humanos e

formação de Professores. São Paulo: Cortez, 2013.

141

DINIZ, Bárbara Silva e COSTA, Danúbia Régia da. A educação em direitos humanos e a mediação de conflitos. **RIDH**. Bauru, v. 4, n. 2, p. 11-22, jul./dez., 2016 (7)

FAISTING, A. L. Entre o global e o local: breve reflexão sobre os desafios da educação em e para os direitos humanos. **Revista Videre**, v. 2, p. 65-82, 2010.

FAISTING, A. L.; BARROS, R. A. L. Desafios para uma educação em e para os direitos humanos: anotações a partir de uma experiência na UFGD. In: FAISTING, André L.; DEFFACCI, Fabricio A.; GUIDOTTI, Vitor H. R.. (Org.). **Desenvolvimento, Direitos Humanos e Cidadania**: múltiplos olhares, diferentes contextos. 1ed. Jundiaí: Paco Editores, 2019, v. 1, p. 87-110

FAISTING, André Luiz. A trajetória do Programa Nacional dos Direitos Humanos: avanços e resistências. **Composição**: Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. n. 17, ano 9, dezembro de 2015, p. 30-54.

FAISTING, A. L.; GUIDOTTI, V. H. R. Desenvolvimento e Direitos Humanos: um balanço dos 10 anos do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). **PRACS/UNIFAP**, v. 12, p. 33-50, 2019.

FAISTING, A. L.; AGUIAR, M. M. . Sociologia e antirracismo: a experiência do Pibid no desenvolvimento de práticas pedagógicas de combate ao racismo e valorização da diferença étnico-racial. **Interfaces da Educação**, v. 9, p. 184-202, 2018.

FAISTING, A. L.; FARIAS, M.F.L. (Org.). **Direitos Humanos, Diversidade e Movimentos Sociais**: um diálogo necessário. Dourados: EDUFGD, 2011. v. 1. 320p.

GUIDOTTI, V. H. R.; FAISTING, A. L. A Escola Colonizada pela Religião: uma análise sobre os efeitos do espectro religioso à Educação em Direitos Humanos em Amambai - MS. In: Davide Giacobbo Scavo. (Org.). A Sociologia e a Vida Pública Brasileira. Curitiba: Appris, 2020, v. 1, p. 41-64.

GUIDOTTI, V. H. R.; FAISTING, A. L. A necessária simbiose entre Direitos Humanos e laicidade no Brasil: proposições éticofilosóficas e jurídicas. In: Maria Gabriela Guillén Carías, Rodolfo Arruda Leite de Barros e Katiuscia Moreno Galhera. (Org.). A

Sociologia e a Vida Pública Brasileira II. Editora Liber Ars Ltda., 2021, v. 2, p. 133-158.

GUIDOTTI, V. H. R.; FAISTING, A. L. Laicidade e educação: um balanço da produção acadêmica nas plataformas SciELO e BDTD-IBICT (1998-2017). In: ZILIANI, Rosemeire de L. M.; GUIDOTTI, Vitor H. R.. (Org.). **Cartografias da educação**: história, políticas e diferença. 1ed.Jundiai: Paco Editorial, 2019, v. 1, p. 113-156

MAGENDZO, Abraham. Educación em Derechos Humanos: um desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MISKOLCI, Richard.(org.) **Marcas da diferença no ensino Escolar**. São Carlos: Eufscar, 2010a.

_____. Os Saberes subalternos e Direitos Humanos. In. REIS, R.R. **Política de Direitos Humanos**. São Paulo: Hucitec, 2010b.

MORATO, Rafael dos Santos e MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves. A educação em direitos humanos e as redes sociais digitais: um diálogo necessário. **RIDH.** Bauru, v. 5, n. 2, p. 274-286, jul./dez., 2017. (9)

PIOVESAN, Flavia. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

RIBEIRO, Maria A. P. dos Santos. O fortalecimento da identidade negra no contexto da Educação Superior: um olhar sobre os negros ingressantes pelo sistema de cotas raciais nos cursos de graduação da UFGD. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

ROSA, Aline Anjo. **A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de Ações Afirmativas (2012-2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SACRISTAN, José Gimeno. Cap. 1 – O que significa currículo. In.: SACRISTAN, José Gimeno. (org.) **Saberes e incertezas sobre o Currículo.** Belo Horizonte: Editora Penso, 2013.

SANTOS JUNIOR, José da Silva. **Trajetória de acadêmica de estudantes de graduação:** evasão, permanência e conclusão de cursos na Universidade Federal da Grande Dourados. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. all. (org). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007

SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. Educação em Direitos Humanos: desafios às universidades. **Revista de Direitos Humanos 2**. Brasília, SEDH da Presidência da República, junho de 2009.

UNESCO. Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (Plano de Ação), 2006

VAIDERGORN, José. Cidadania e direitos humanos na formação universitária. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 253-256, mai.-ago. 2010

VIEIRA, Guilherme Augusto Dos Santos. **Políticas de acesso e permanência material na Universidade Federal da Grande Dourados (2014-2017):** sistemas de cotas e inclusão étnico-racial. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

CAPÍTULO VI

DIREITOS HUMANOS E ENSINO SUPERIOR: uma análise da trajetória da disciplina Educação em Direitos Humanos na

Educação em Direitos Humanos na Universidade Federal da Grande Dourados

> André Luiz Faisting ¹ Bianca Dutra da Rosa ²

Introdução

A luta e a conquista de direitos representam, historicamente, um processo permanente, na medida em que sempre haverá novas demandas por direitos e, com elas, novas resistências e oposições. Por essa razão na era moderna se convencionou classificar os direitos humanos em termos de "gerações de direitos" (MARSHALL, 1949; BOBBIO, 1992; LAFER, 1997; BONAVIDES, 1998). Nessa perspectiva, os chamados direitos de primeira geração resultam das revoluções liberais do século XVIII, especialmente a partir da *Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789, que deu ênfase aos direitos civis e políticos. Os direitos de segunda geração representam os direitos sociais, econômicos e culturais, e surgem como legado dos movimentos socialistas e da crítica ao direito formal e não efetivo proclamado pelas declarações liberais.

Contudo, é apenas com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948, e com o processo de internacionalização destes direitos, que se

¹ Doutor em Ciências Sociais pela UFSCar e Professor do Curso de Graduação em Ciências e do Mestrado em Sociologia da UFGD. Professor da disciplina *Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial*.

² Acadêmica do Curso de Graduação em Ciências e bolsista do PIBIC/CNPq (2020-2021).

começa a falar em direitos humanos propriamente, os quais surgiram como resposta à crença na descartabilidade do ser humano promovida pelo Holocausto. Assim, a cada uma dessas gerações de direitos correspondem, respectivamente, os valores da liberdade, da igualdade e da dignidade. Partindo do paradigma civilizatório da *Declaração* de 1948, portanto, chega-se ao século XXI sem deixar de reconhecer que desafios antigos estão longe de serem superados.

É nesse sentido, por exemplo, que Piovesan (2010) apresenta um rol de obstáculos que os direitos humanos contemporâneos precisam enfrentar, quais sejam: superar os conflitos entre universalismo e relativismo cultural e entre laicidade estatal e fundamentalismos religiosos; garantir direito desenvolvimento diante assimetrias da das globalização econômica; fomentar o respeito à diversidade frente às crescentes intolerâncias; combater o terrorismo sem violar as liberdades investir no multilateralismo em detrimento do públicas: unilateralismo internacional. (PIOVESAN, 2010, p. 195-210)

Para além dos obstáculos apontados acima, que se desdobram em fenômenos recentes como a xenofobia e o racismo produzidos em novos contextos, mais recentemente outros desafios vêm ganhando destaque em decorrência, sobretudo, das chamadas guerras híbridas e de uma Pandemia sem precedentes nos últimos 100 anos. No que se refere aos impactos das novas tecnologias de informação e comunicação, para além dos aspectos positivos conhecidos, é fato que criou-se um novo grupo de excluídos, os da informação. Além disso. observa-se recentemente o aumento da violação do direito à privacidade e o uso de dados pessoais por plataformas digitais, assim como uso da internet para manifestação de discursos de ódio e proliferação de notícias falsas, o que implica em danos à ciência, à democracia e também em graves violações dos direitos humanos.

Diante desses e de outros obstáculos aos direitos humanos contemporâneos, enfatiza-se a importância da *Educação em Direitos Humanos* como o caminho mais seguro e efetivo para enfrentar esses desafios, na medida que é por meio da educação que se pode

avançar na construção de uma linguagem própria dos direitos humanos e, com isso, ultrapassar o muro dos espaços onde os direitos humanos já são compreendidos e valorizados, e alcançar aqueles que ainda não compreenderam a sua importância e a sua indispensabilidade.

Com efeito, considera-se o direito à educação como um dos mais fundamentais direitos humanos, na medida em que ele contribui decisivamente para a garantia de outros direitos fundamentais. Assim, se a Educação tem como função desenvolver uma cultura da paz e dos direitos humanos em todos os espaços sociais, e a Escola é um espaço privilegiado para construção dessa cultura, apenas a Educação em Direitos Humanos, pela valorização da participação coletiva e democrática, fundadas no respeito e na responsabilidade, pode contribuir para a formação de profissionais da educação comprometidos com esses valores.

Não por acaso, para responder aos desafios da educação do século XXI, a UNESCO produziu, em 1996, o relatório intitulado "Educação: um tesouro a descobrir". Entre outras ações, o relatório propõe quatro pilares de aprendizado. Conhecer, combinando uma cultura geral com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias significa "aprender a aprender". apenas uma qualificação profissional, Adquirir não competências que possibilite enfrentar situações e trabalhar em equipe, representa o "aprender a aprender". Realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos, respeitando os valores do pluralismo, da compreensão mútua e a paz representa o "aprender a viver juntos". Finalmente, o "aprender a ser" integra os três pilares anteriores e contribui para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. (UNESCO, 1996)

Em síntese, adquirir os instrumentos de compreensão, agir sobre o meio envolvente, participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo, contribui para a formação integral do ser humano. Portanto, um percurso plenamente compatível com a concepção de uma autêntica *Educação em Direitos Humanos*, indispensável em um momento em que a educação formal ignora a formação integral e em que os direitos humanos são alvos de ataques.

Num esforço para compreender os diferentes significados da expressão educação em Direitos Humanos na América Latina, e partindo do pressuposto de que o discurso sobre Direitos Humanos está marcado pela ambivalência e pela polissemia, Candau e Sacavino (2013) apresentam sete desafios à Educação em Direitos Humanos. O primeiro aponta para a necessidade de "desconstruir" visões de senso comum sobre Direitos Humanos, como a que associa direitos humanos à "proteção de bandidos". O segundo desafio impõe uma tomada de posição firme em defesa dos direitos humanos, justamente para superar a polissemia no discurso sobre esses direitos. O terceiro desafio busca articular sensibilização e formação, pois enquanto as ações de sensibilização são dirigidas a públicos mais amplos, os programas de formação, por serem focados em grupos específicos, são mais efetivos na mudança de mentalidades, atitudes e valores. O quarto desafio aposta na criação de ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos, ou seja, uma educação em Direitos Humanos não pode ser reduzida a conteúdos esparsos e fragmentados, mas deve impregnar todas as relações e componentes educativos.3 O quinto desafio apresenta a necessidade de incorporar a Educação em

_

³ Segundo o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), esta deve ser entendida como um processo que inclui duas dimensões: os Direitos Humanos no contexto educativo, que visa garantir que todos os componentes e processos educativos favoreçam a aprendizagem dos Direitos Humanos, e a realização dos Direitos Humanos na educação, que está orientada a assegurar o respeito dos Direitos Humanos de todos os atores implicados nos processos educativos. Neste sentido, a promoção dos Direitos Humanos nos sistemas de ensino inclui a elaboração e execução de políticas públicas, a configuração dos ambientes de aprendizagem e as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos educadores e educadoras (CANDAU e SACAVINO, 2013, p. 66).

Direitos Humanos no currículo escolar, considerando as especificidades dos diferentes níveis de ensino, ou adotar a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos norteadores dos Projetos Pedagógicos das escolas. O sexto desafio recomenda a introdução da Educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores por meio de disciplinas, seminários, estágios, entre outros, mas também no âmbito da pós-graduação. Finalmente, o sétimo desafio estimula a produção de materiais de apoio à Educação em Direitos Humanos, tanto para a formação de professores quanto para o ensino fundamental e médio. (CANDAU e SACAVINO, 2013, p. 65-66)

Sem prejuízo de outros desafios à *Educação em Direitos Humanos* que poderiam ser suscitados, é certo que o foco na formação de professores se constitui no grande desafio para que a cultura dos Direitos Humanos alcance de fato as escolas e contribua para a construção de uma cultura dos direitos humanos. É com base nesses princípios, fundamentos e desafios, e tendo como referência as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, aprovadas pelo CNE/MEC em 2012, que esse trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que tem como objetivo analisar a importância da *Educação em Direitos Humanos* no ensino superior. Para tanto, analisou os desafios da disciplina *Educação em Direitos Humanos*, ministrada para os cursos de licenciatura na Universidade Federal da Grande Dourados. Antes de apresentar esses resultados, porém, faremos uma breve reflexão sobre os desafios da *Educação em Direitos Humanos* no Ensino Superior.

1. Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior

O reconhecimento e a incorporação dos direitos humanos no ordenamento social, político e jurídico brasileiro resultam de um processo de conquistas históricas que se materializaram na Constituição de 1988, que ampliou significativamente o campo dos direitos humanos e refletiu, em grande medida, as declarações e os tratados internacionais de direitos humanos. Além disso, o Brasil

foi um dos primeiros países a lançar o Programa Nacional de Direitos Humanos em 1996, por recomendação da Conferência Mundial de Viena (1993). Posteriormente ainda lançou mais duas versões do PNDH, incorporando à dimensão dos direitos civis e políticos a dimensão dos direitos sociais, econômicos e culturais em 2002, e em 2009, na terceira e última versão, ⁴ abordando novas e polêmicas temáticas. ⁵

No que se refere à preocupação com a educação em direitos humanos, embora a mesma esteja presente em todas as versões do PNDH, bem como nos principais tratados e declarações internacionais de direitos humanos, o Brasil também foi pioneiro ao apresentar um Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, iniciado em 2003 e concluído em 2006, em consonância com a Conferência Mundial de Viena que considerou a educação, a capacitação e a informação pública em direitos humanos essencial para promover relações harmoniosas e para impulsionar a compreensão mútua, a tolerância, a paz e o respeito à diversidade. Já no texto de introdução do PNEDH, demonstra-se sua relação com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e com os documentos internacionais, destacando os principais valores referentes aos direitos humanos nesses documentos:

-

⁴ O PNDH 3 estrutura-se em 6 eixos: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade.

⁵ Destacam-se, entre outros, os temas relativos à Comissão Nacional da Verdade, à descriminalização do aborto, à criação de *ranking* de veículos de comunicação, ao impedimento de ostentação de símbolos religiosos em órgãos públicos, ao apoio à união civil de pessoas do mesmo sexo, à taxação de grandes fortunas, ao acompanhamento da rotulagem de transgênicos, à regulamentação da profissão de prostituta.

⁶ Na década de 1990 a UNESCO declara a "Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos" (1995 – 2005) e lança, em 2004, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, o que contribui para consolidação da Educação em Direitos Humanos como área autônoma de conhecimento.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. (PNEDH, 2007, p 11)

No processo de elaboração do PNEDH, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) também destaca, entre os diversos atores responsáveis pela promoção dos Direitos Humanos, as universidades:

A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior, a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pósgraduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural. (PNEDH, 2007, p 37)

Entre as missões da universidade está, assim, a formação de profissionais e acadêmicos eticamente comprometidos com o fortalecimento dos direitos humanos e com a proposição de políticas públicas de inclusão social e de reconhecimento da diversidade. Para tanto, o PNEDH oferece um rol de contribuições e princípios que as universidades podem oferecer para o desenvolvimento da *Educação em Direitos Humanos*.

- a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento,
- é instituição social com vocação republicana, diferenciada e

autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania; b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos; c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos; d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior; e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade. indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros; f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros; g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação; h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH. (PNEDH, 2007, p. 38-39)

Quando o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi lançado, a terceira e última versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) ainda não havia sido apresentada à sociedade brasileira, portanto o diálogo naquele momento era com as duas versões anteriores do PNDH. Nesse sentido, é importante mencionar que a terceira e última versão do PNDH (2009) traz como um de seus eixos estruturantes justamente a Educação e a Cultura em Direitos Humanos, destacando a

importância do diálogo entre os dois programas e se referindo à *Educação em Direitos Humanos* nos seguintes termos:

Trata-se de mecanismo que articula, entre outros elementos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações. (PNDH, 2009, p. 150)

Entre várias propostas direcionadas à educação básica, o PNDH-3 aponta para a necessidade de promover mudanças curriculares no sentido de incluir a educação transversal e permanente nos temas ligados aos direitos humanos, no intuito de formar cada vez mais sujeitos de direitos e de valores como o respeito e reconhecimento às diferenças. Considerando que a universidade é a responsável pela formação de professores que atuarão na educação básica, fica evidente a responsabilidade da universidade nesse processo. Daí um dos objetivos estratégicos do PNDH-3 apontar para a "inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das instituições de Ensino Superior", e uma das ações programáticas desse objetivo buscar "incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a Educação em Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior". (PNDH-3, 2009, p. 157)

Desde o lançamento do PNEDH, e de suas articulações com o PNDH, muitas iniciativas foram desenvolvidas no sentido de aprimorar a *Educação em Direitos Humanos*, especialmente nas universidades. Como argumenta Souza Junior (2009) sobre o PNEDH:

Em suma, um tremendo desafio se põe às universidades, seja como apelo de superação de suas deficiências de desempenho, no tocante as suas responsabilidades sociais, seja como resposta às interpelações do conjunto de proposições do PNEDH para fundar as bases sólidas de uma cultura de educação nos Direitos Humanos (SOUZA JUNIOR, 1999, p. 40)

Apesar da grande contribuição do PNEDH, a obrigatoriedade da *Educação em Direitos Humanos* em todos os níveis de ensino veio apenas em 2012 com as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (DNEDH), aprovadas pelo Conselho Federal de Educação (CNE/MEC) por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. As *Diretrizes* trazem, em seu artigo 8º, que a *Educação em Direitos Humanos* deve ser a principal formadora curricular e, no seu artigo 4º, retoma o texto do PNEDH para apresentar as principais dimensões dessa área de conhecimento para formação integral dos sujeitos de direitos:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e o V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos (DNEDH, 2013, p. 71).

Como forma de ampliar a divulgação das *Diretrizes*, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) publicou, em 2013, o *Caderno de Educação em Direitos Humanos* (CEDH) com o propósito de difundir informações relativas à educação em direitos humanos, segundo o que

preconiza o Programa Mundial de Direitos Humanos (2005-2014). Além das DNEDH, o *Caderno* traz o contexto histórico dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos no Brasil e no mundo, o conceito, as dimensões e os princípios da Educação em Direitos Humanos, o ambiente educacional e propostas metodológicas para se trabalhar com a Educação em direitos Humanos. No caso do ensino superior, as DNEDH também se referem ao Programa Mundial da Educação em Direitos Humanos (PMEDH) nos seguintes termos:

Atendendo à segunda fase do PMEDH, as DNEDH propõem ações a serem implementadas pelas instituições de ensino superior, que têm o encargo de formar cidadãos e cidadãs éticos comprometidos com a construção de um mundo melhor, com a defesa dos Direitos Humanos e dos valores da democracia, visando atender ao atual desafio dos Direitos Humanos, que é livrar o homem da discriminação, da pobreza e do preconceito. As IES são responsáveis pela formação de profissionais com um mínimo de sensibilidade para uma sociedade que respeita e promove os direitos humanos. (DNEDH, 2013, p. 48)

Foi a partir das DNEDH, que tornou obrigatória a disciplina *Educação em Direitos Humanos* para cursos de formação de professores que, na UFGD, a mesma passou a ser oferecida em 2017 sob a responsabilidade de docentes da Faculdade de Ciências Humanas. A seguir, apresentaremos alguns dados sobre a forma como a disciplina vem sendo organizada e ministrada na UFGD.

2. Anotações sobre a disciplina Educação em Direitos Humanos na UFGD

Para esta pesquisa foram analisados todos os planos de ensino da disciplina *Educação em Direitos Humanos* desenvolvidos desde 2017 para os cursos de Licenciatura da UFGD. Além do registro dos cursos para os quais a disciplina foi ofertada e do ano/semestre de oferecimento, foram analisadas as seguintes variáveis: objetivos;

conteúdo programático; bibliografia básica; procedimentos; recursos e avaliação. Foi analisado um total de 37 planos de ensino entre 2017 a 2020, ministrados por 16 docentes para 11 cursos de licenciatura. Também foi analisado o Projeto Pedagógico de cada curso no intuito de identificar qual a posição que a disciplina ocupa nos respectivos Projetos Pedagógicos.

Tabela 1: Planos de Ensino da disciplina Educação em Direitos Humanos, de 2017 a 2020

Cursos	Quantidade de Planos	Anos de Oferecimento	
Artes Cênicas	3	2017, 2018 e 2019	
Ciências Biológicas	3	2017, 2018 e 2019	
Ciências Sociais	5	2017, 2018, 2019 e 2020	
Educação Física	6	2017, 2018, 2019 e 2020	
Geografia	3	2018 e 2019	
História	5	2017, 2018, 2019 e 2020	
Letras	3	2018 e 2019	
Matemática	1	2018	
Pedagogia	2	2017 e 2018	
Psicologia	5	2017, 2018 e 2019	
Física	1	2018	
Total	37	-	

Quanto aos *objetivos*, constatou-se que 12 dos 37 planos utilizaram exatamente a mesma descrição. Os demais, embora também apresentassem semelhanças, trouxeram aspectos diferentes tanto do ponto de vista dos objetivos mais gerais da disciplina, abordando temas e segmentos específicos, quanto no sentido de melhor adequar os objetivos ao perfil do curso e do/as estudantes para o/as quais a disciplina estava sendo ofertada. ⁷

_

⁷ Uma an á lise mais detalhada e qualitativa dos objetivos, dos conte ú dos programáticos e da bibliografia básica será realizada posteriormente, em conjunto com entrevistas com docentes que ministraram as disciplinas.

Para análise dos conteúdos programáticos 8 tomamos como referência uma abordagem da Educação em Direitos Humanos a partir de cinco eixos, proposta por Faisting e Barros (2019, p. 10). De acordo com os autores, o primeiro eixo, Educação em Direitos Humanos, centra-se nos temas relacionados à formação de professores, no material didático e nas práticas pedagógicas direcionadas ao ensino dos Direitos Humanos; o segundo eixo, História Política dos Direitos Humanos, se caracteriza por uma análise dos processos e eventos históricos que resultaram na luta e na conquista dos Direitos Humanos; o terceiro eixo, Dimensão Jurídica dos Direitos Humanos, destaca o estudo da legislação nacional e internacional sobre Direitos Humanos, bem como das instâncias e entidades nacionais e internacionais de defesa desses direitos; o quarto eixo, Arte e Cultura em Direitos Humanos, aborda a produção artística, cultural e literária como contribuição à promoção dos Direitos Humanos; o quinto e último eixo, Temas de Direitos Humanos, articula a discussão em torno de temas relevantes aos direitos humanos, especialmente aqueles que focalizam grupos e segmentos histórica e socialmente mais excluídos e vulneráveis à violação de direitos.

Considerando que muitos planos de ensino analisados incluíram as indicações bibliográficas junto com os *conteúdos programáticos*, consideramos essas indicações⁹ para a análise inicial desses conteúdos. Tendo como referência os cinco eixos mencionados, contatou-se que o eixo *Educação em Direitos Humanos* aparece em 13 planos, os eixos *História Política dos Direitos Humanos*

.

⁸ Ressalta-se a importância do conteúdo programático não apenas por possibilitar uma visão geral da disciplina, mas por facilitar o acompanhamento do/as estudantes, permitindo-lhes adiantar leituras e fazer conexões entre os temas abordados. A forma como os *conteúdos programáticos* foram descritos nos planos analisados variaram, desde bastante detalhados, com indicações de datas, temas e bibliografia, até pouco detalhados, apenas com os temas ou apenas com a bibliografia.

⁹ As duas referências mais indicadas foram "Temas de Direitos Humanos", de Flávia Piovesan, indicada em 24 planos, e "Afirmação Histórica dos Direitos Humanos", de Fábio Konder Comparato, indicada em 16 planos.

e *Temas de Direitos Humanos* estão presentes em 10 planos cada um, o eixo *Arte e Cultura em Direitos Humanos* foi destacado em 3 planos, e o eixo *Dimensão Jurídica dos Direitos Humanos* foi trabalhado em apenas 1 plano. Sem se deter nos aspectos mais qualitativos sobre a menção a esses conteúdos e a forma como eles são desenvolvidos, o que será aprofundado posteriormente, em uma primeira abordagem constata-se que os aspectos mais desenvolvidos nos planos estão relacionados à dimensão pedagógica, aos processos históricos e aos temas sensíveis dos direitos humanos.

Sobre os procedimentos metodológicos e os recursos utilizados, a grande maioria dos planos de ensino adotou metodologias e materiais convencionais, combinando aulas expositivas, debates, palestras com convidados e exibição de vídeos, utilizando-se, sobretudo, de recursos bibliográficos. Dos 37 planos analisados, 31 combinaram recursos convencionais e recursos audiovisuais (filmes e documentários), 06 utilizaram apenas recursos convencionais e 08 combinaram recursos bibliográficos, audiovisuais e literários. Se considerarmos que Educação em Direitos Humanos pressupõe metodologias alternativas às convencionais, constatamos que essa é uma dimensão que ainda precisa ser aprimorada. É nesse sentido que Candau e Sacavino (2013) enfatizam que na Educação em Direitos Humanos não basta apenas transmitir conhecimentos sobre Direitos Humanos, e não é possível dissociar as estratégias metodológicas do momento histórico concreto no qual se educa em Direitos Humanos. Segundo as autoras:

As estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar. Neste sentido, na perspectiva que assumimos, as estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade. (CANDAU e SACAVINO, 2013, p. 63)

Com efeito, a perspectiva da *Educação em Direitos Humanos* pressupõe, além do conhecimento propriamente dito, outras dimensões e processos metodológicos próprios de uma área de formação que visa, antes de tudo, o protagonismo do/as estudantes, tornando-o/as a centralidade da aprendizagem e do desenvolvimento integral. Para tanto, é necessário considerar que a aprendizagem é mais efetiva quando o/as estudantes participam ativamente desse processo, quando há contextualização das novas informações e da realidade a qual ele/a vive, e quando sua comunidade de valores também esteja representada. Como argumentam Candau e Sacavino (2013):

A utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos participantes. Especial atenção deve ser dada aos relatos de histórias de vida relacionadas às violações ou à defesa dos Direitos Humanos, apresentadas pelos próprios participantes, através de entrevistas realizadas com determinadas pessoas indicadas pelo grupo ou através de matérias de jornais e outros meios de comunicação. Uma estratégia metodológica que nos processos que desenvolvendo é privilegiada são as chamadas oficinas pedagógicas, concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício concreto dos Direitos Humanos. A atividade, participação, socialização da palavra, vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, realização de vídeodebates, trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas. (CANDAU e SACAVINO, 2013, p. 64)

No que se refere ao *sistema de avaliação*, da mesma forma que os procedimentos metodológicos os planos previram avaliações convencionais, desde provas escritas e apresentação de seminários seguidos de relatórios (a grande maioria), até a produção de

resenhas, fichamentos, trabalhos em grupo e participação nas aulas. No total, 20 planos seguiram essa lógica mais convencional, e apenas 7 planos se diferenciaram, combinando as avaliações convencionais (exigência do sistema acadêmico) com outras atividades avaliativas mais inovadoras. Entre essas se destacam propostas de avaliação continuada com produção de um "diário reflexivo", produção de entrevistas com a população local sobre temas de direitos humanos, construção de planos de ação e planos de ensino a serem desenvolvidos nas escolas, além de análises de filmes e documentários.

Além dos planos de ensino, também consultamos os Projetos Pedagógicos dos cursos para identificar como a disciplina *Educação em Direitos Humanos* está inserida na estrutura curricular de cada curso, o que permite compreender como disciplina dialoga com a proposta curricular do curso como um todo. ¹⁰ Nos cursos de licenciatura analisados a disciplina *Educação em Direitos Humanos* foi inserida em três áreas de formação diferentes: nos cursos de Artes Cênicas, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Letras, Pedagogia e Psicologia, a disciplina foi inserida como *Formação Comum à Área*. Nos cursos de Ciências Biológicas e Física a disciplina foi inserida como *Conteúdo de Formação Básica*. Apenas no curso de Matemática a disciplina foi inserida como *Conteúdo de Dimensão Pedagógica*.

Poderíamos supor que a inserção no *Conteúdo de Formação Básica* representaria melhor a importância oferecida à disciplina, por considerá-la parte integrante da formação básica (essencial) daquele curso. Contudo, o fato de estar inserida na *Formação Comum à Área* não reduz a sua importância, pois essa área reúne todos os cursos de Licenciatura da UFGD e, com isso, possibilita um diálogo entre esses cursos. Sendo a *Educação em Direitos*

_

¹⁰ Na estruturação geral dos cursos de graduação na UFGD as disciplinas estão distribuídas nas seguintes áreas: Formação Comum à Universidade, Formação Comum à Área, Conteúdos de Formação Básica, Conteúdos de Formação Profissional, Disciplinas Eletivas, Atividades Acadêmicas Específicas e Conteúdos de Dimensão Pedagógica.

Humanos uma disciplina essencialmente interdisciplinar, estar situada na área de formação comum também reflete sua importância para o curso e para a área formação de professores. O mesmo ocorre para os casos em que a disciplina foi inserida na parte relativa ao *Conteúdo de Dimensão Pedagógica*, o que indica o entendimento de que sua finalidade está fortemente vinculada à formação de professores.

Considerações Finais

Considerando a importância cada vez maior que a *Educação em Direitos Humanos* vem adquirindo em todos os níveis de ensino, esse trabalho buscou compreender o impacto dessa área de conhecimento no ensino superior e, mais especificamente, a maneira como a disciplina *Educação em Direitos Humanos* vem se desenvolvendo na Universidade Federal da Grande Dourados, quais avanços e desafios se colocam para a trajetória dessa disciplina na referida universidade. Para tanto, partimos da análise de todos os planos de ensino dessa disciplina desenvolvidos desde sua implantação na UFGD, em 2017.

A análise dos conteúdos programáticos inseridos nos planos de ensino representa, em conjunto com a bibliografia básica indicada e a metodologia e avaliação adotadas, os pilares através dos quais podemos compreender como essa disciplina vem sendo desenvolvida. No que se refere aos conteúdos programáticos, e partindo dos eixos propostos por Faisting e Barros (2019, p. 10), constatamos a proeminência do eixo relativo à educação propriamente dita, demonstrando que houve a preocupação em focar nos conteúdos mais relacionados à dimensão pedagógica, essencial para a formação inicial dos professores. Contudo, apenas em 13 planos aparece a referência às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Considerando que essas diretrizes são responsáveis não apenas pela obrigatoriedade da disciplina Educação em Direitos Humanos, mas também oferecem as orientações nacionais para seu desenvolvimento,

a não referência a elas na maioria dos planos demonstra o não reconhecimento de sua importância.

Sobre os procedimentos, recursos e avaliação, constatou que a grande maioria dos planos de ensino adotou metodologias convencionais, se valendo sobretudo de aulas expositivas como procedimentos de ensino, provas escritas e apresentação de seminários como formas de avaliação, e materiais bibliográficos como recursos. Houve, contudo, propostas de atividades avaliativas que fugiram do convencional, envolvendo, por exemplo, produção de diários, entrevistas, análise de vídeos e construção de planos de ação nas escolas. Considerando que a Educação em Direitos Humanos aponta para uma metodologia diferente da convencional como forma de buscar o protagonismo do/as estudantes, investir em uma linguagem acessível e compreensível dos direitos humanos por meio de práticas pedagógicas inclusivas, plurais e participativas, avaliamos que ainda se precisa avançar no campo das metodologias de ensino e na produção de materiais didáticos mais apropriados aos princípios e aos fundamentos da Educação em Direitos Humanos.

Concluímos reafirmando a importância da decisão do CNE/MEC que tornou obrigatório o conteúdo da *Educação em Direitos Humanos* em todos os níveis de ensino, e ressaltamos que o caminho para tornar esses conteúdos mais eficazes e atrativos para formação de professores ainda está em aberto. O intuito desse capítulo e da pesquisa que o fundamenta foi oferecer uma pequena contribuição nesse sentido.

Referências

ADORNO, Sérgio. História e Desventura: o 3º. Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos Estudos CEBRAP86**, março de 2010, p. 5-20. BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita e SCHILLING, Flavia. **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outra prática. São Paulo, SP: Cortez, 2005. 264p.

BITTAR, Eduardo (org.) Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: Editora QuartierLatin do Brasil, 2008.

BOBBIO, N. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**, 25ª Edição. SP: Malheiros, 2010

BRASIL. Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais, Brasília, 2013.

BRASIL. II Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 2002. BRASIL. III Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 2009.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-1. Brasília, 1996.

BRASIL. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2007.

CALDAS, F. R.; FAISTING, A. L. Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 6, p. 61-81, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e Sacavino, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: Revista Brasileira de Educação, V. 13, n. 37, jan./abril, 2008.

_____. Promovendo a Educação na Perspectiva Intercultural. In. CANDAU, V.M. et al. (org.) **Educação em Direitos Humanos e formação de Professores.** SP: Cortez, 2013.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011

CHAUI, Marilena; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento** - 1° edição. São Paulo: Cortez, 2013.

DINIZ, Bárbara Silva e COSTA, Danúbia Régia da. A educação em direitos humanos e a mediação de conflitos. **RIDH**. Bauru, v. 4, n. 2, p. 11-22, jul./dez., 2016 (7)

FAISTING, A. L.; BARROS, R. A. L. Desafios para uma educação em e para os direitos humanos: anotações a partir de uma experiência na UFGD. In: FAISTING, André L.; DEFFACCI, Fabricio A.; GUIDOTTI, Vitor H. R. (Org.). **Desenvolvimento, Direitos Humanos e Cidadania**: múltiplos olhares, diferentes contextos. 1ed. Jundiaí: Paco Editores, 2019, v. 1, p. 87-110

_____. Entre o global e o local: breve reflexão sobre os desafios da educação em e para os direitos humanos. **Revista Videre**, v. 2, p. 65-82, 2010.

_____. A Trajetória do Programa Nacional dos Direitos Humanos: avanços e resistência. **Composição**, v. 17, p. 30-54, 2015.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados** 11 (30), 1997

MAGENDZO, Abraham. Educación em Derechos Humanos: um desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006. MARSHALL, T.H. Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no ensino Escolar**. São Carlos: Eufscar, 2010.

MISKOLCI. Os Saberes subalternos e Direitos Humanos. In. REIS, R.R. **Política de Direitos Humanos**. São Paulo: Hucitec, 2010b.

MORATO, Rafael dos Santos e MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves. A educação em direitos humanos e as redes sociais digitais: um diálogo necessário. **RIDH.** Bauru, v. 5, n. 2, p. 274-286, jul./dez., 2017. (9)

PIOVESAN, Flavia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. (org.). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007

SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. Educação em Direitos Humanos: desafios às universidades. **Revista de Direitos Humanos 2**. Brasília, SEDH/PR, junho de 2009.

SYMONIDES, Janusz. (org). Direitos Humanos: novas dimensões e desafios. Brasília: Unesco / SEDH do Ministério da Justiça, 2003. UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**, 2006

VAIDERGORN, José. Cidadania e direitos humanos na formação universitária. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 253-256, mai.-ago. 2010

CAPÍTULO VII

EXPERIÊNCIA EM OFICINAS DE FANZINES NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Katia Karine Duarte da Silva¹

Introdução

O presente capítulo trata de um relato de experiência na elaboração das oficinas de *fanzines* no curso de Licenciatura em Ciências Sociais. A experiência foi desenvolvida nos anos de 2017 e 2018 na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) localizada na cidade de Amambai, nas disciplinas: Estágio Supervisionado e Sociologia Contemporânea. O objetivo da oficina foi possibilitar aos acadêmicos práticas pedagógicas que contribuíssem para o desenvolvimento de conceitos, temas e teorias para o ensino médio, bem como possibilitar uma formação que não desvincule a teoria da prática (PIMENTA; LIMA, 2006; SACRISTÁN, 1999).

Com a promulgação de Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008, a Sociologia passou a ser obrigatória e muitos desafios foram colocados, como, por exemplo: o número de horas, a formação docente, a abertura de concursos para a área, os enfrentamentos às políticas públicas neoliberais, a ausência de materiais didáticos para a área, bem como o que ensinar e como ensinar (SILVA, 2007). Nesse contexto, foi criado o curso de Licenciatura em Ciências Sociais em 13 de julho de 2006 e implantado no ano de 2008,

¹ Mestre em Educação, Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais. Professora contratada do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

passando a ofertar 40 vagas anuais durante o período noturno. Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso,

os componentes curriculares serão oferecidos ao longo de 8 (oito) semestres, distribuídos em 3 (três) núcleos: disciplinas de formação específica das Ciências Sociais; disciplinas direcionadas para a formação pedagógica e disciplinas que visam a diversificação e ampliação da formação do licenciado em Ciências Sociais. (UEMS, 2017, p. [18]).

A prática de ensino faz parte do componente curricular, não se limitando ao estágio, e visa promover a articulação entre conhecimento e prática, assim cada disciplina tem um tempo destinado para o seu desenvolvimento. Segundo o PPP,

essa prática se dá de forma contextualizada e pode envolver as tecnologias de informação, narrativas orais e escritas de professores e estudantes, simulação de estudos de casos, aulas piloto, aulas de campo, oficinas no âmbito interno da universidade e externo, observações, etnografias, análises socioantropológicas, políticas e educacionais. A prática como componente curricular deve ser planejada e especificada no plano de ensino, considerando o escopo de conhecimentos teóricos e práticos de cada área, assim como as demandas locais, regionais e nacionais. Deve ser fruto do diálogo entre docentes, componentes curriculares e sociedade, favorecendo atividades que coloquem os conhecimentos em ação, especialmente considerando a formação do futuro professor de Sociologia. (UEMS, 2017, p. [13]).

A cidade de Amambai se formou a partir do ciclo da ervamate, porém, com o seu encerramento, outras formas de exploração dos recursos naturais foram usadas, dentre as quais, a instalação de madeireiras, pecuária e, no momento histórico mais recente, há o predomínio da monocultura da soja (ALBANEZ, 2013).

O estado de Mato Grosso do Sul apresenta uma diversidade étnica-cultural marcante, faz fronteira política com as Repúblicas do Paraguai e da Bolívia, tendo a segunda maior população indígena do país². Especificamente na região sul do estado, local onde está estabelecido esse centro universitário, a fronteira é com o Paraguai e as etnias predominantes são Guarani e Kaiowá.

Segundo dados do IBGE (2012), estima-se que no município a população total é de 34. 730 habitantes; deste total, a população indígena soma 7.158 residentes, sendo que a maior parte mora nas aldeias e, em número menor, em regiões periféricas da cidade. Com relação ao mercado de trabalho, 68,4% da população é empregada e trabalha principalmente em empresas comerciais, de prestação de serviços e empresas agropecuárias.

O município conta com quatro escolas estaduais que ofertam o ensino médio³, uma extensão – escola agrícola – e uma escola indígena localizada na aldeia Amambai. Além dos estabelecimentos públicos, existe uma escola particular que oferta o ensino médio e que possui a disciplina Sociologia no currículo.

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais representa uma via importante para a inserção de estudantes indígenas no ensino superior, em um contexto político marcado pelos conflitos de terra. A maioria dos estudantes é oriunda do próprio município ou das regiões vizinhas, e as aldeias localizadas no município de Amambai são: aldeias Limão Verde e Amambai.

Feitas essas considerações iniciais sobre o contexto onde foram realizadas a experiência de ensino, o capítulo segue organizado da seguinte forma: 2. Pressupostos teóricos para a formação docente no ensino de Sociologia, 3. Relato de experiência: oficina de *fanzines* e 4. Considerações finais.

³ Escola Estadual Coronel Felipe de Brum; Escola Estadual Dom Aquino; Escola Estadual Vespasiano Martins; Escola Estadual Indígena M'bo Eroy Guarani Kaiowá.

169

² Mato Grosso do Sul (MS) fica apenas atrás do estado do Amazonas em relação à população indígena. Conforme o IBGE (2010), a população indígena de MS chegou a 77.025 pessoas. Amambai é o município com maior população indígena do estado.

Pressupostos teóricos para a formação docente no ensino de Sociologia

Antes de relatar a experiência com o uso de *fanzines* na sala de aula, é importante destacar que o esforço teórico para o desenvolvimento das aulas parte da metodologia dialética. Como esclarece Vasconcellos (1992), esse método entende o ser humano

como um ser ativo e de relações, [no qual] o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção "inventado" tradicional), nem é pelo sujeito espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial. (VASCONCELLOS, 1992, p. 2, grifo nosso).

Assim, nesses anos de experiência como professora, tenho refletido sobre o meu fazer docente, de maneira que verifico uma mudança constante no perfil acadêmico, cada qual com suas especificidades e objetivos com relação ao curso. Antes de iniciar o trabalho pedagógico com uma nova turma, realizo uma pesquisa social, proponho uma roda de conversa para conhecer melhor o grupo, suas expectativas com relação à formação, suas trajetórias acadêmicas, seus contextos sociais, seus talentos, suas apreensões sobre as Ciências Sociais e seus questionamentos sobre o curso e disciplina. Além disso, compartilho parte da minha história de vida, sobretudo o que me levou a cursar Ciências Sociais, minhas expectativas com a formação de professores para o ensino de Sociologia e ainda apresento o plano de aula.

Iniciei minhas atividades de docência na Licenciatura em Ciências Sociais no ano de 2012, recém-Mestre em Educação, assumindo as aulas de Estágio Supervisionado e Sociologia. Antes

disso, lecionei na escola pública nos anos de 2007 a 2010. Meu objeto de pesquisa no Mestrado está relacionado com a Sociologia no ensino médio, questão que contribui para o meu trabalho docente. Somado a esse processo, a minha experiência na educação básica tem sido fundamental para se pensar a Sociologia no ensino médio e na formação de professores para a área. Durante as minhas regências na educação básica, desenvolvi projetos como: Saúde e Prevenção nas Escolas, realizado em parceria com o Ministério da Educação e Saúde no ano de 2006; produção de revista sobre Direitos Humanos; exposição fotográfica; e coordenação de grupos de teatro e dança.

A escola pública me propiciou trocas de experiências com os estudantes do ensino médio, colegas de trabalho e gestão escolar. Contudo, a forma de contratação precária e as condições materiais para viabilizar essas propostas, que eram geralmente financiadas pelo meu próprio salário e por eventuais parcerias, foram limites que tive que enfrentar. Tal situação demonstra a precarização do trabalho docente, como afirmam Sampaio e Marin (2004, p. 1222): "[a] ordem social resultante da nova organização das relações capitalistas recai sobre os atendimentos públicos como a escola, [...] empobrecendo mais o seu já pobre trabalho [...]".

No exercício docente no ensino superior, essas limitações também estão presentes. Nesse sentido, as propostas de atividades práticas com os estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais têm sido desenvolvidas a partir de três importantes reflexões: a) a dialética entre a teoria e a prática; b) a Sociologia voltada ao ensino médio; e c) as condições subjetivas e objetivas para o desenvolvimento do trabalho docente.

Com relação à dialética entre a teoria e a prática, parte-se do pressuposto de que não existe prática sem teoria e nem é possível desvincular a teoria da prática. Concorda-se com Sacristán (1999, p. 28) que a prática é "atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo [...]". A prática pedagógica entendida como *práxis* envolve a dialética

entre o conhecimento socialmente acumulado e a ação que objetiva à "uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros" (SACRISTÁN, 1999, p. 28).

Ao refletir sobre a teoria e a prática na formação de professores, Pimenta e Lima (2006) colaboram ao afirmar que a profissão docente é uma prática social, ou seja, uma forma de intervenção que ocorre por meio da educação, sobretudo nas instituições de ensino. Para isso, é necessário distinguir a atividade docente como prática e como ação. Conforme Pimenta e Lima (2006),

para Sacristán (1999), a prática é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. E, para Zabala (1998), a estrutura da prática institucional obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes. A ação (cf. Sacristán, 1999) refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos, e se realiza nas práticas institucionais nas quais se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando. Se a pretensão é alterar as instituições com a contribuição das teorias, é preciso compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, ação e prática. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 11-12).

Pimenta e Lima (2006, p. 12) entendem que a ação em sentido lato "[...] designa a atividade humana; o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo". No entanto, a partir de uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de ação referese aos objetivos, finalidades e meios. Por isso, implica a consciência dos sujeitos para essas escolhas a partir de um certo saber e conhecimento. Os mesmos autores denominam ação pedagógica as

atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, enfim, utilizando-se de certas mediações pedagógicas específicas. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

No que se refere à Sociologia no ensino médio, concorda-se com Silva (2007), a qual menciona que pensar a disciplina para essa modalidade requer que consideremos a proposta de educação que almejamos alcançar. Outrossim, tal questão vai depender do conflito entre os projetos de sociedade em disputa: "[...] entre nós cientistas sociais, entre os grupos que têm acesso aos aparatos do estado, que definem as políticas, entre os professores das redes pública e privada, e assim por diante" (SILVA, 2007, p. 422).

Nesse sentido, o papel da Sociologia na formação dos adolescentes e dos jovens vai depender: do tipo de escola; do ensino médio; e do currículo. A autora aponta ser possível definir alguns pressupostos e metodologias de ensino a partir do "acúmulo de conhecimento das ciências sociais sobre a juventude, a escola, o trabalho, entre outros, tanto servem para definir conteúdos como para orientar as didáticas de ensino" (SILVA, 2007, p. 422). Para Silva (2009),

O Ensino de Sociologia na Educação Básica encontra seus fundamentos e metodologias na tradição teórica e investigativa de dois campos: o campo das Ciências Sociais e o campo da Educação. Na produção das reflexões desses dois campos encontraremos momentos de maior intersecção e integração e momentos de menor interlocução. (SILVA, 2009, p. 15).

As escolhas metodológicas devem considerar o modo como a escola está organizada; como o trabalho docente se estrutura; a categoria de contratação docente; a compreensão que os

professores têm com relação à função da escola; e como concebem a infância e juventude e estruturam suas aulas (SILVA, 2009). Em síntese, as escolhas metodológicas bem como as práticas pedagógicas precisam considerar as questões institucionais, a formação docente e as condições materiais da escola.

No que se refere às questões subjetivas e objetivas concernentes ao processo educativo, Basso (1998) entende que o trabalho docente, ao ser concebido como uma unidade, tem que partir de sua totalidade e não se reduzir à soma das partes. Devemse considerar as relações essenciais e elementos articulados responsáveis pela sua natureza, produção sua desenvolvimento. análise Α do trabalho docente, compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas que remete à formação docente e às condições objetivas.

Concorda-se com o supracitado autor que o pressuposto de desenvolvimento das práticas sociais que superem a alienação é uma possibilidade que depende de uma busca constante e conflituosa na sociedade capitalista, assim é "a busca da relação consciente com as objetivações produzidas socialmente, mediadas pelas circunstâncias ou condições efetivas de vida de cada indivíduo" (BASSO, 1998, p. 28).

Nessa mesma direção se dão as práticas sociais que superam em algum grau a alienação do trabalho docente. Ainda segundo o autor, as motivações que levam um docente a realizar um trabalho não são totalmente subjetivas (interesse, amor, vocação etc.), mas relacionam-se com as condições materiais ou objetivas:

[...] essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, "que, portanto,

ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente" (Marx 1984, p. 153), este trabalho é realizado na situação de alienação. (BASSO, 1998, p. 28, grifo nosso).

Bodart (2018, p. 478), ao analisar as práticas dos professores de Sociologia, considera que o acesso aos recursos didáticos também depende do interesse do docente e da sua capacidade de identificar e compreender o uso do material, questão que pode estar relacionada à formação inicial. Assim, o desafio na formação docente é o de possibilitar conhecimentos e práticas que não separem o homo faber do homo sapiens (GRAMSCI, 1982), em uma perspectiva de uma educação que se desenvolva para além do capital (MÉSZÁROS, 2005)

Relato de experiência oficina de fanzines na formação de professores para o ensino de Sociologia

A oficina é uma prática coletiva que possibilita uma maior interação social, troca de saberes e descobertas de talentos na sala de aula. Tanto nos cursos de formação de professores como no ensino médio seu caráter agregador contribui para um clima educacional favorável à construção de um conhecimento menos individualizado. Nessa perspectiva, concorda-se com Guimarães (2007) que, no desenvolvimento da oficina,

a totalidade da classe deve estar envolvida. É preciso que haja um professor ou mesmo um grupo de alunos para coordenar os trabalhos, mas sua execução propriamente dita deve abranger a todos. Explicando com outras palavras, a oficina não tem clientela, não tem ouvintes ou assistentes: têm participantes. Ela é realizada pelo grupo e para o grupo. É executada pelos alunos e pelo(s) coordenado (res), que devem estar inseridos nas atividades. É preciso que todos se sintam compromissados com seu acontecer. (GUIMARÃES, 2007, p. 89-90).

Outro aspecto interessante das oficinas é a possibilidade de desenvolver a criatividade e a ludicidade. Como destaca Guimarães (2007),

uma questão importante que acompanha a execução de uma oficina é o despertar dos aspectos lúdicos em todos que dela participam. A ludicidade contribui para a construção do processo de conhecimento, a partir da socialização das atividades; faz com que a comunicação entre os participantes ocorra de maneira não impositiva. As dinâmicas são preparadas e assistidas por todos. Eles se divertem, se emocionam e provocam emoções ao se apresentarem. (GUIMARÃES, 2007, p. 90).

Vieira e Volquind (2002) compreendem que a oficina é uma forma de ensinar e aprender de forma conjunta, caracterizando-se como uma modalidade de ação. Dessa forma, as autoras sugerem que as oficinas precisam promover a investigação, a ação e a reflexão, bem como combinar o trabalho individual e a tarefa socializadora, além de garantir a teoria e a prática.

Nessa perspectiva, podemos recorrer aos *fanzine*s como um recurso pedagógico que possibilita abordar diversos temas de interesse da Sociologia, seja do ensino médio ou da licenciatura. Conforme Magalhães (1993), o nome *fanzine* se deu a partir da junção das abreviaturas das palavras *fanatic* (fã) e *magazine* (revista), e caracterizase como uma revista alternativa e de publicação autônoma, confeccionada por fãs de um determinado tema.

Como destaca ainda Magalhães (1993), uma das principais características dos *fanzines* é que seus editores se encarregam de todo o processo de produção: concepção da ideia; coleta de informações; diagramação; composição; ilustração; montagem; paginação; divulgação; e a distribuição. Esse processo fez parte das oficinas realizadas na Licenciatura em Ciências Socais.

Meu primeiro contato com os *fanzines* se deu em 2013⁴, logo que iniciei minhas atividades na universidade, ao acompanhar uma oficina realizada por um acadêmico de História oriundo da cidade de São Paulo que vivenciou o movimento *punk*. A oficina foi ofertada aos estudantes da escola estadual indígena *M'bo Eroy Guarani Kaiowá*. Foi uma dinâmica entre jovens na qual o facilitador se empenhava em estimular a criatividade e a expressão do pensamento crítico na produção. A Fotografia 1 retrata a dinâmica dos estudantes indígenas na referida oficina:

Fotografia 1: Oficina de fanzine com estudantes indígenas



Fonte: Arquivo pessoal (2013).

Posteriormente, recuperei essa vivência ao assistir o documentário "Pro dia Nascer Feliz " com os acadêmicos de estágio do 4º ano, no ano de 2017. O documentário, dirigido e produzido, respectivamente, por Flávio R. Tambellini e João Jardim, trata dos dilemas da escola pública no Brasil, apresentando a realidade de professores e alunos em escolas de periferias, dentre as quais a de uma jovem professora de Literatura que desenvolvia

-

⁴ Oficina desenvolvida por Filipe da Costa Camargo. Projeto: Trajetórias e imagens (2013) – UEMS. Orientadora: Célia Maria Foster Silvestre.

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I.

o projeto de *fanzine* com estudantes do ensino médio. A apreensão das experiências, tanto na oficina ofertada pelo acadêmico de História, quanto da professora do documentário, possibilitou pensar no uso dos *fanzines* no ensino de Sociologia.

Após a apreensão das experiências exercidas por outros educadores, foi necessário pensar em estratégias para a confecção dos fanzines para o ensino de Sociologia. O primeiro passo foi mobilizar os conhecimentos (VASCONCELLOS, 1992) e, para isso, foi realizada a análise do Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2013). A leitura do documento se deu de forma coletiva e questionei aos acadêmicos quais temas seriam importantes debater com os estudantes do ensino médio. Posteriormente, formaram-se grupos em torno dos temas eleitos: desigualdades sociais; movimentos sociais; relações de gênero; indústria Cultural; e os Clássicos da Sociologia.

O segundo momento foi o de construção do conhecimento, que se deu através de pesquisas de material adequado ao ensino médio. Para tanto, foram selecionados textos curtos de caráter introdutório disponíveis no "Blog Café com Sociologia 6", no Laboratório de Ensino de Ciências Sociais Florestan Fernandes (LABES⁷) e no Laboratório de Ensino de Sociologia (LES⁸).

⁶ O "Blog Café com Sociologia" foi criado em 27 de fevereiro de 2009, recomendado por diversos livros didáticos, atingindo mais de 10 milhões de acessos em 2018. É mantido pelos professores Cristiano Bodart, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e Roniel Sampaio-Silva, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Rondônia (UNIR). O *blog* é referência no Brasil quando o assunto é ensino de Sociologia escolar. Disponível em: https://cafecomsociologia.com/sobre-nos/. Acesso em: 10 set. 2020.

^{7 &}quot;O Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes é um espaço para professores, estudantes e pesquisadores terem acesso ao material disponível sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica. Legislação, artigos, teses, dissertações, materiais didáticos, conteúdos programáticos, experiências didáticas estão à disposição, fazendo com que o LABES se constitua em uma importante ferramenta de trabalho a todos os interessados na história, no ensino e na formação do professor de Sociologia". Disponível em: http://www.labes.fe.ufrj.br/index.php? no=404. Acesso em: 5 set. 2021.

^{8 &}quot;O Laboratório de Ensino de Sociologia (LES) foi criado através de subsídios da

Após a leitura e seleção dos textos, passamos para o momento de elaboração da síntese do conhecimento (VASCONCELLOS, 1992), em que cada grupo ficou responsável por selecionar e realizar a intervenção que considerasse necessária na sua proposta de *fanzine*⁹, como: questionamentos críticos; desenhos articulados com imagens; poemas; fragmentos de textos das Ciências Sociais; frases de impacto etc. Solicitei aos acadêmicos que escrevessem a proposta e depois me apresentassem para revisão e possíveis correções antes da finalização.

A realização da atividade se deu em meio a erros e acertos, contudo os acadêmicos se envolveram e passaram a ter mais interesse pelas aulas de estágio após essa primeira experiência, de maneira que alguns escolheram o *fanzine* como atividade de suas regências, adaptando-o para a realidade do ensino médio. Nesse primeiro momento, a experiência ficou restrita aos colegas de turma, não sendo divulgada no âmbito da universidade. Assim, não realizamos uma etapa importante do processo: o compartilhar das experiências¹⁰.

No ano de 2018, propus a oficina de *fanzine* para a turma do 3º ano do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, na disciplina Sociologia Contemporânea. O perfil jovem da turma, empolgados com a possibilidade da docência no ensino médio, facilitou o desenvolvimento das atividades, de sorte que havia uma disposição para a pesquisa e trabalhos coletivos. Assim, realizamos a confecção dos *fanzines* a partir dos estudos de Max Horkheimer e Theodor W. Adorno¹¹ e também do conceito de indústria cultural. As etapas foram organizadas da seguinte forma:

-

Pró-Reitoria de Graduação e Departamento de Sociologia da USP. Visa contribuir para a formação continuada de professores de Sociologia do Ensino Médio, tanto os licenciados e bacharéis em Ciências Sociais como os oriundos de outras áreas de conhecimento". Disponível em: https://ensinosociologia.fflch.usp.br/. Acesso em: 5 set. 2021.

⁹ Para a confecção do *fanzine*, recorri ao tutorial "Como fazer um fanzine". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p6hHf5hx2qQ.

¹⁰ Não realizei registros fotográficos nesse primeiro momento.

¹¹ ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- a) mobilização do conhecimento: que se deu a partir do tema: "Indústria Cultural". Foi questionado aos estudantes "o que eles já sabiam sobre o tema" e "o que consideravam interessante aprofundar no debate". Os grupos escolheram diversos recortes: a questão de gênero na mídia; as relações etnicorraciais nos meios de comunicação; gênero e sexualidade na indústria cultural; o mundo do trabalho e a indústria cultural; as mulheres indígenas nas mídias; dentre outros temas;
- b) construção dos conhecimentos: para esse momento, foram realizadas pesquisas em livros didáticos de Sociologia do ensino médio, que tratavam do tema indústria cultural, leituras de textos clássicos da Sociologia, bem como foram consultados os textos disponíveis nos laboratórios de ensino para a abordagem dos temas;
- c) síntese e elaboração de conhecimento: após o levantamento e organização do material, iniciou-se o processo de síntese e elaboração dos conhecimentos a partir da análise dos textos didáticos ¹² e da escrita para compor os *fanzines*, bem como da escolha das imagens;
- d) compartilhar das experiências pedagógicas: realizou-se a exposição e distribuição do material produzido aos acadêmicos e professores da universidade.

180

¹² ARAÚJO, Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia:** ensino médio. São Paulo: Scipione, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Rocha. **Sociologia para jovens do século XXI**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

TOMAZI, Nelson Dacio. Sociologia para o ensino médio. São Paulo: Saraiva, 2013.

A Fotografia 2, a seguir, apresenta alguns temas de fanzines:

Fotografia 2: Temas fanzines



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Foram necessárias 12 horas/aulas para compor a oficina, divididas entre leituras dos artigos clássicos, debates sobre os temas, pesquisa, análise dos livros didáticos e produção do *fanzine*. Após a confecção dos *fanzines*, cada grupo apresentou seu projeto para possíveis correções, e após as correções foi realizada uma apresentação oral da proposta. Em seguida, realizaram-se cópias do material e de forma coletiva foi organizada uma exposição no mural da universidade para compartilhar as experiências com o público presente na universidade. O desenvolvimento dos *fanzines* possibilitou uma perspectiva de produção não alienadora, visto que os acadêmicos participaram de todo o processo de produção do material. Parte da exposição está apresentada na Fotografia 3:

Fotografia 3: Exposição de fanzine



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Na Fotografia 4, é possível visualizar o trabalho dos acadêmicos na montagem da exposição:

Fotografia 4: Acadêmicos montando a exposição



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

A exposição conta com estratégias para atrair o público, como mostra a Fotografia 5:



Fotografia 5: Estratégias para chamar a atenção do público

Fonte: Arquivo pessoal (2018).

A oficina propiciou aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura a dialética entre a teoria e a prática. Os conhecimentos adquiridos no processo formativo, o conhecimento do contexto escolar, as leituras dos autores clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais são o ponto de partida para se discutirem os temas que serão tratados na educação básica. A partir de recortes e da apropriação de uma linguagem adequada ao ensino médio, é possível possibilitar a apreensão do pensamento científico e o despertar de interesse dos educandos para temas importantes.

Considerações finais

As práticas de ensino na formação de professores de Sociologia possibilitam aos acadêmicos desenvolver a relação dialética entre

teoria e prática. Destarte, pensar a disciplina no contexto da escola pública também requer que consideremos as questões subjetivas e objetivas de desenvolvimento do trabalho docente.

Com o novo ensino médio, os professores de Sociologia têm assumido outras áreas, como eletivas e projetos de vida. Em que pesem as críticas à proposta neoliberal de educação, é necessário considerar que os docentes da área têm sido chamados a assumir esses espaços (eu mesma ministrei uma eletiva no ano de 2019 na escola pública). Por terem um baixo custo, os *fanzines* podem ser trabalhados tanto no contexto da sala de aula quanto em projetos que se desenvolvam em outros espaços da escola.

Por fim, conclui-se que no processo de formação do docente de Sociologia, no contexto das políticas educacionais em curso, dois campos de investigação são importantes: o das Ciências Sociais e o da Educação (SILVA, 2009). Sob essa ótica, apropriar-se dos debates das referidas áreas possibilita que em seu processo formativo o futuro docente possa ter apreensão das questões singulares e plurais que envolvem a escola e o seu fazer docente. Assim sendo, esses campos de investigação podem contribuir tanto para a prática política quanto para as práticas pedagógicas em sala, tendo como horizonte o trabalho educativo como o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto da sociedade (SAVIANI, 2005).

Referências

ALBANEZ, J. L. **Ervais em queda:** transformações no campo extremo-sul de Mato Grosso (1940-1970). Dourados: Editora UFGD, 2013.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.

BODART, C. N. Prática de ensino de Sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos. **Mediações**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 455-491, maio/ago. 2018.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1982. Cap. 2.

GUIMARÃES, E. F. Oficina de Sociologia para alunos do ensino médio. *In:* PLANCHAREL, A. A.; OLIVEIRA, E. A. F. **Leituras sobre Sociologia no ensino médio**. Maceió: EdUFAL, 2007.

IBGE. **Indígenas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2021.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010:** primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

MAGALHÃES, H. O que é fanzine. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993. MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis Pedagógica**, [s. l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, I. F. Metodologias do ensino de Sociologia na Educação Básica: aproximações com os fundamentos pedagógicos. *In:* SILVA,

I. F. *et al.* (org.). **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa**. Londrina: UEL, 2009.

UEMS. Pró-Reitoria de Ensino. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais, Licenciatura**. Amambai: UEMS, 2017.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, DF, v. 21, n. 83, p. 28-55, abr./jun. 1992.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

CAPÍTULO VIII

EDUCAÇÃO, CRITICIDADE E DEMOCRACIA: a contribuição do Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais da UFGD para a Formação de Professores

Márcio Mucedula Aguiar¹ 1 André Luiz Faisting²

Introdução

A experiência do nazifascismo e a morte de milhões de judeus de forma sistemática e planejada levaram diversos autores a refletirem sobre as possibilidades de uma educação crítica como forma não apenas de compreender o significado dessa experiência, mas também de evitar que ela se repetisse. Adorno (1996), por exemplo, argumenta que a pouca consciência sobre essa "monstruosidade" e a dificuldade em discuti-la seria um sintoma de que tal experiência poderia ocorrer novamente.

Neste sentido, esse autor considerava mais necessário interrogar sobre os mecanismos que geraram os perseguidores do que centrar na produção das vítimas. Ou seja, a falta de remorso pelos crimes cometidos e de empatia pelas vítimas só poderia ser compreendida pela ausência de uma consciência crítica e reflexiva. Embora em outro contexto, ao propor um método de alfabetização de adultos, Paulo Freire também

¹ Doutor em Ciências Sociais pela UFSCar e Professor do curso de Graduação em Ciências Sociais e doMestrado em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados.

² Doutor em Ciências Sociais pela UFSCar e Professor do curso de Graduação em Ciências Sociais e doMestrado em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados.

contribuiu de forma significativa para a construção de uma educação crítica para formação e manutenção de uma sociedade democrática.

O objetivo deste capítulo é discutir a importância da consciência crítico-reflexiva articulada à democracia e à educação, especialmente no que diz respeito à formação de professores. Para tanto, partimos da contribuição de autores que vivenciaram as experiências do nazifacismo na Europa e da ditadura civil-militar no Brasil, e que destacam em suas produções teóricas a importância do desenvolvimento daconsciência crítica, através da educação, para a sobrevivência dos regimes democráticos. Posteriormente, apresentaremos um estudo de caso sobre a importância da criticidade na formação dos professores por meio da análise da forma como tem se desenvolvido o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados.

A Criticidade nas perspectivas de Theodor Adorno, Jonh Dewey e Paulo Freire

Ao pensarmos nos freqüentes assassinados em massa em escolas nos Estados Unidos perpetrados por jovens estudantes, destacamos que esses eventos ocorrem em espaços educativos, ou seja, indicam que as escolas não conseguiram romper com a reprodução de violências como *bulling* e outras discriminações. Assim, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva poderia contribuir para a prevenção de violências nesses espaços. Ou seja, a capacidade de auto-reflexão sobre o próprio sofrimento e o diálogo a respeito dessas violências só podem ser gerados por meio de uma educação crítica que favoreça situações de aprendizagem fundamentadas na empatia e no respeito às diferenças.

Para Adorno, a educação só tem sentido quando destinada à auto-reflexão crítica, sendo que essa forma de educar deveria ser iniciada na infância, período fundamental no desenvolvimento da

personalidade. De acordo com o autor, a sociedade moderna se caracteriza por um mundo administrado que gera um sentimento de impotência, possibilitando raiva e ódio e, com isso, a civilização passa a ser alvo de uma rebelião violenta e irracional. Assim, o único poder efetivo para que Auschwitz não se repita é o desenvolvimento da autonomia, do poder de reflexão e da autoderminação.

Ainda segundo Adorno, a ausência de autonomia explica a submissão cega aos coletivos e o desenvolvimento de uma personalidade "manipuladora" e indiferente ao outro, uma personalidade que nasce de uma incapacidade de viver experiências humanas diretas, ausência de emoções e um "realismo exagerado". Esse caráter manipulador tem uma "consciência coisificada", e a falta de uma consciência reflexiva sobre a situação vivenciada torna a pessoa uma presa fácil dos processos de "coisificação". E ao serem tratadas como coisas, tratam o/as outro/as da mesma forma³.

Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador — o que talvez seja equivocado embora útil a compreensão — eu o denominaria de o tipo da consciência coisificada. No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas. (ADORNO, 1996, p.5)

A relação entre criticidade e consciência aparece também nas análises de John Dewey em sua concepção democrática de educação. Para esse autor, uma das características da sociedade moderna industrial é a busca da eficiência na produção que acarreta a fragmentação e o parcelamento do trabalho cada vez maior. Uma

.

³ Para o autor, essas pessoas são incapazes de desenvolver experiências humanas e revelam traços comuns de personalidades psic ó ticas. Um dos exemplos oferecidos pelo autor se refere aqueles que projetaram os trens que transportaram os judeus aos campos de concentração, ou seja, essas pessoas estavam preocupadas com a rapidez e o baixo custo do transporte, sem qualquer empatia pelas vítimas. (ADORNO, 1996).

divisão do trabalho que acaba reduzindo o trabalhador a uma rotina "maquinal", associada à falta de conhecimento das relações técnicas e intelectuais encerradas na sua atividade que pode levar a redução do aumento da produtividade.

Por essa razão Dewey acredita que a principal contribuição da ciência está na descoberta das relações do homem com seu trabalho, e na medida em que adquire esse conhecimento a tendência é que use sua inteligência naquilo que está fazendo. Por outrolado, a falta de conhecimento desse processo leva a falta de sentido no trabalho, dificultando o desenvolvimento de relações de interesses mútuos, gerando isolamento e espírito antissocial. Para Dewey, nações que se isolam, famílias que se restringem aos interesses domésticos e escolas divorciadas dos interesses da comunidade favorecem a rigidez de pensamento ideais, estáticos e egoístas. (DEWEY, 2010, p. 90)

O contato com o diferente favorece a ampliação e a reconstrução dos próprios valores e a expansão da vida mental depende dessas experiências. Toda a expansão da humanidade coincidiu com fatores de extensão das relações sociais, ou seja, situações que tenderam a eliminar o afastamento entre povos e classes antes isolados. Assim, um governo que se funda no sufrágio universal não pode ser eficiente se aqueles que deles participam não forem suficientemente educados. Uma sociedade democrática repudia o princípio de autoridade externa e depende da aceitação e interesse voluntários, valores que a educação pode fomentar. A questão que se coloca à teoria educativa, portanto, é conciliar a fidelidade nacional à dedicação de problemas que unem todos os seres humanos independente das fronteiras políticas. (DEWEY, 2010, p. 91-107)

No Brasil é evidente a dificuldade em discutir questões que nos afetam num duplo sentido, como membros de uma nação e como membros de uma humanidade. Na questão ambiental, por exemplo, embora a Amazônia seja parte do território brasileiro ela também interfere no equilíbrio ecológico do planeta. Com efeito, a ausência de um debate plural nessa questão mostra os limites da democracia no Brasil. Daí a importância da educação, pois com ela se coloca a necessidade de intercâmbio de pontos de vistas diferentes que caminhem para resoluções debatidas e orientadas por princípios racionais.

Em uma sociedade democrática cabe à educação tudo o que vincula os povos na busca de resultados coletivos que beneficiam a coletividade, ou seja, o incentivo ao conhecimento plural, de povos, tradições e saberes que possibilitem o alargamento dos horizontes mentais. Em uma sociedade democrática não se pode privilegiar uma concepção de mundo em detrimento de outras na educação, suprimindo o reconhecimento da diversidade étnico-racial e religiosa, de gênero e sexualidade, entre outras. Também cabe à educação assegurar situações escolares que favoreçam a diminuição dos efeitos das desigualdades socioeconômicas. Nessa perspectiva, portanto,a educação tem como tarefa questionar os ideais tradicionais da cultura que não favoreçam uma igualdade de oportunidades de forma efetiva.

No Brasil, o mito da democracia racial ainda opera no sentido de obscurecer a existência do racismo, ou seja, a miscigenação é vista como indicativo de relações raciais harmônicas, onde a desigualdade é percebida como resultante de condições econômicas desiguais e não decorrente do racismo e discriminação existentes. Aqui também se percebe a necessidade de uma educação crítica e problematizadora de valores culturais, ou seja, sem criticidade torna-se difícil a modificação de comportamentos naturalizados, como o racismo, que se reproduzem em valores como a crença que a miscigenação teria produzido uma sociedade harmônica e que, por seu hibridismo, não teria desenvolvido uma sociedade racista como a norte-americana.

Um dos objetivos do método de Paulo Freire era a alfabetização de adultos em posição de tomada de consciência. Para tanto, pensou em práticas pedagógicas que redefinissem o papel de professore/as e estudantes. O/as professore/as devem ser mediadore/as ou facilitador/es para o diálogo. Assim, seu método buscava promover a passagem da ingenuidade à criticidade

através da alfabetização, essa concebida como um aspecto fundamental da democratização da cultura. Neste processo, o/a educando/a era visto como sujeito e não paciente, como protagonista e não mero expectador/a, devendo desenvolver a vivacidade a e impaciência, características do estado de busca, invenção e reivindicação. (FREIRE, 1967, p.104).

É a partir dessa reflexão que o autor distingue três tipos de consciência: crítica, ingênua e mágica. A consciência crítica é "a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais". Enquanto a consciência crítica estabelece relações de causalidades sobre os fenômenos da realidade, a consciência ingênua "se crê superior ao fato dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-lo conforme melhor agradar". A consciência mágica, por sua vez, não se considera superior aos fatos, mas os observa como algo que não pode ser modificado e que, portanto, deve ser aceito. A consciência mágica, para Freire, conduz ao fatalismo e à docilidade diante da realidade. Seria a impossibilidade de se fazer algo diante do poder dos fatos. (FREIRE, 1967, p. 105)

Nessa perspectiva, toda compreensão levará a uma ação, e essa ação será tanto mais eficaz quanto maior a criticidade da consciência, o que possibilitará estabelecer relações entre os fenômenos e as causalidades que favoreceram respostas provisórias que serão submetidas à realidade. Essa realidade, que está em constante mudança, também propiciará repensar as ações e as soluções. Para Freire, portanto, a consciência crítica está integrada à realidade, e se a compreensão é crítica a ação também será. O desenvolvimento da criticidade constitui elemento central do processo educativo e é indispensável para organização reflexiva do pensamento. A educação, neste sentido, precisa dispor dos meios mais eficazes para superar a captação mágica ou ingênua do mundo por uma dominante crítica. E o método para se chegar ao desenvolvimento da criticidade deve ser "ativo, dialogal e crítico". (FREIRE, 1967, p. 107)

Quando Freire produziu essa reflexão as novas tecnologias de informação e comunicação ainda começavam a se desenvolver, e a possibilidade do uso dos meios de comunicação de massas apontava para necessidade de mudanças na educação. Atualmente, com o advento da Pandemia da Covid-19, tal necessidade se impôs e a tendência a uma educação que combine ensino presencial e ensino a distância com o uso dessas tecnologias parece ser irreversível. Embora as redes sociais tenham tido papel cada vez maior na conexão e na aproximação de pessoas, por meio delas também tem se ampliado a manifestação de discursos de ódio, de preconceitos e discriminações.

Nesse contexto, a criticidade é condição fundamental para que o uso dessas tecnologias não promova a ignorância, a intolerância e a descrença na política e na democracia. A sorte dos regimes democráticos dependerá, assim, da capacidade em desenvolver métodos educativos que combinem a criticidade e essas novas tecnologias. Na época em que Freire viveu, a preocupação era o acesso à alfabetização como forma de construção de uma educação crítica e de uma sociedade democrática. Na atualidade,a exclusão à educação se exprime não só na falta de acesso à escola e à alfabetização, mas também na exclusão ao uso racional e humano dessas novas tecnologias, o que também afeta de forma significativa a existência da própria democracia.

Num momento histórico marcado pelo conservadorismo e pelo negacionismo, observamos a prevalência da consciência ingênua, que distorce os fatos de acordo com os interesses políticos e, com isso, dificulta a percepção das causalidades entre os fenômenos. Esse tipo de consciência pode levar ao fanatismo, uma forma irracional de pensar baseada na acomodação, no ajustamento e na adaptação, dificultado a ação e a transformação da realidade. Neste sentido, é fundamental o desenvolvimento de uma educação que tenho como base a formação da consciência crítica.

A Criticidade no Ensino de Sociologia: o papel do Estágio Curricular Supervisionadoa partir da experiência do Curso de Ciências Sociais da UFGD

Como vimos, a criticidade na educação é imprescindível. analisamos a importância do Estágio Curricular Supervisionado para a formação de professores. Para tanto, tomamos como estudo de caso a forma com o Estágio do Curso de Ciências Sociais está organizado e se desenvolve na Universidade Dourados. Federal da Grande Em um momento questionamentos da Ciência em geral, e das tentativas de reduzir a relevância das Ciências Humanas, em especial, é fundamental reafirmar a importância da formação crítica nas disciplinas responsáveis pela formação de professores.

A Universidade Federal da Grande Dourados foi criada pela Lei Federal nº 11.153, de 29/07/2005 e, em 2006, foi criado o curso de Bacharelado em Ciências Sociais. A partir de 2009, com o retorno da Sociologia no Ensino Médio e adesão ao Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) inciou-se a reestruturação do curso. Em 2010 foi criada a Licenciatura que foi reestruturada partir de novas legislações culminado no Projeto Pedagógico Curricular em 2017 que manteve as habilitações de Bacharelado e Licenciatura. (PPC, 2017, pág. 11-12)

Ao identificarmos os objetivos descritos no Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais da UFGD, constatamos que os mesmos destacam, entre outros, "o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de análise das relações entre os fenômenos sociais em diversos contextos socioculturais" (PPC, 2017, p. 22-23). Note- se que o senso crítico e a capacidade de relacionar as relações de causa e efeito são duas das características apresentadas por Paulo Freire sobre a "consciência crítica".

Destacamos, ainda, a incorporação, pelo Curso de Ciências Sociais da UFGD, de duas resoluções do Conselho Nacional de Educação: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais (CNE/CP 01/2004), e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (CNE/CP 01/2012). Com essa resolução foram criadas duas disciplinas: Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial e Educação em Direitos Humanas. Ambas voltadas exclusivamente para cursos de licenciaturas, essenciais para a formação crítica em cursos de formação de professores.

No que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado, o mesmo inicia no quinto semestre do Curso, momento em que o/a estudante faz a escolha entre Bacharelado ou Licenciatura. Portanto, o Estágio é desenvolvido ao longo dos últimos dois anos do Curso e está dividido em quatro etapas/disciplinas semestrais de 126 horas. Cada uma dessas etapas se dedica a um tema específico, seguido de atividades práticas, pedagógicas e de pesquisa, que serão desenvolvidas tanto na universidade quanto nas escolas parceiras, todas no intuito de favorecer a formação crítica e reflexiva. Para as atividades do estágio também partimos do princípio de que ensino e pesquisa estão articulados e são fundamentais para a formação do professor/pesquisador.

A primeira etapa do Estágio tem como foco o "espaço escolar e seu entorno". Para o desenvolvimento de um "olhar sociológico" necessário ao desenvolvimentodessa etapa, antes de iniciarem as visitas às escolas o/as estagiários passam por uma formação teórica com aulas presenciais na universidade, com leituras e debates a partir de textos previamente selecionados que versam sobre a concepção sociológica da Educação, da Escola e do Projeto Pedagógico Curricular, bem como sobre a importânciado Estágio Curricular Supervisionado para a formação de professores.

Pensar a escola do ponto de vista sociológico, no sentido de que não se trata de um espaço neutro e que as relações sociais ali desenvolvidas extrapolam os seus muros, é fundamental para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo. Como qualquer instituição social, a escola é permeada por relações de poder, preconceitos e intolerâncias. A Escola também está inserida dentro de uma comunidade e, portanto, expressa os potenciais e as dificuldades desse território.

Embora exista o contato com inúmeras escolas parceiras, a escolha das escolas para o desenvolvimento do estágio leva em conta também os interesses do/as estagiário/as que, muitas vezes, optam por retornar às mesmas escolas na quais estudaram para, em outra condição e com outro olhar, melhor diagnosticar os problemas e os potenciais existentes. Nessa primeira etapa do estágio, portanto, o/as estudantes são instigado/as a (re)conhecerem o espaço escolar e seu entorno, sem adentrar no espaço da sala de aula propriamente dita.

Ainda nessa etapa o/as estagiário/as são motivados a pensar a escola enquanto objeto de pesquisa, e isso implica conhecer seus diferentes ambientes, sua organização e sua rotina. Observar a dinâmica das relações sociais nos diferentes ambientes da escola para além da sala de aula é fundamental no desenvolvimento dessa etapa. Além disso, desenvolver conversas informais com estudantes, professore/as, funcionário/as e pessoas da comunidade na qual a escola está inserida se constitui em uma das principais atividades nesse momento. Como muito/as estagiário/as retornam para suas escolas de origem, são incentivado/as a imprimirem um olhar de estranhamento que possibilite a compreensão da escola enquanto um microcosmo da sociedade que expressa suas dificuldades e possibilidades de transformação social via educação.

As visitas às escolas são periódicas e exigem o registro das atividades em um diário de campo, com anotações que irão compor o relatório parcial com o diagnóstico realizado¹. Ao mesmo tempo,

_

¹ Durante o período da Pandemia da Covid-19, que impediu as visitas às escolas, a atividade de diagnóstico do espaço escolar foi substituída pela realização de um "memorial da vida escolar", atividade essa que, pela importância que demonstrou, passará a constituir parte das atividades dessa primeira etapa também. Essa atividade consiste no relato das experiências que o/as estagiários tiveram ao longo de sua vida escolar, narrando os fatos mais significativos e permitindo, com isso,

os/as estagiários se dedicam à leitura e análise do Projeto Pedagógico Curricular da escola na qual estão realizando o estágio. Essa atividade é essencial não apenas para conhecer toda a organização administrativa e acadêmica da escola, mas também para identificar prováveis incongruências entre o que está previsto no PPC e o que estão observando e diagnosticando na prática da observação do espaço escolar. A atividade de análise do PPC é desenvolvida em grupos com estagiário/as que estão atuando na mesma escola, no intuito de favorecer o trabalho coletivo e o diálogo a partir das experiências individuais.

Tanto a atividades relativas ao diagnóstico do espaço escolar quanto a análise do PPC são apresentadas, na forma de seminários, em encontros na universidade. Essa atividade permite compreender as diferenças e similaridades entre as escolas escolhidas para o estágio e contribui, ainda, para desenvolver a percepção que a docência é um trabalho dialógico e coletivo.

Ao final da primeira etapa, o/as estagiário/as apresentam o relatório parcial e individual no qual devem descrever todas as atividades desenvolvidas. Iniciando com uma apresentação, apresentam o relatório com o registro dos debates e apresentações na universidade, as resenhas críticas de todos os textos selecionados para leitura, além relatórios com o diagnóstico do espaço escolar e da análise do PPC da escola. Como síntese conclusiva desse relatório, o/as estagiário/as descrevem sobre sua experiência durante a etapa, apontando as dificuldades e os aprendizados. A importância do relatório parcial em cada etapa está no desenvolvimento do exercício de escrita e da organização de materiais e registros, essenciais para o exercício da profissão docente.

A segunda etapa do Estágio Curricular Supervisionado tem como foco a "análiseda legislação e do material didático". Nessa etapa o/as estagiário/as se dedicam à leitura e análise crítica das

197

_

que ela/as revisitem suas trajetórias de vida relacionadas às experiências na escola no intuito de destacarem os aspectos que eles gostariam de modificar ou reforçar em suas futuras carreiras docentes.

diretrizes e legislações que regulam as áreas da licenciatura e da formação de professores, bem como dos materiais didáticos publicados para serem utilizados na educação básica. Para cada tema/documento analisado, o/a coordenador/a do estágio apresenta o histórico e o contexto no qual eles foram produzidos, sempre com base em literatura especializada sobre o assunto. Em seguida, o/as estagiário/as trabalham em grupos para a realização das análises e posterior apresentação no coletivo. Ao final dessas análises, e com base no material didático, elaboram um projeto de oficina ou ação pedagógica para serem aplicados na escola². Antes, porém, esses projetos também são apresentados e discutidos em seminários para todo o coletivo.

Tendo em vista as recentes alterações na organização e nas políticas educacionais, essa etapa do estágio tem sido de fundamental importância para o conhecimento e atualização acerca dessas mudanças. Além de novas diretrizes para educação básica e para a área de formação de professores, duas das mudanças mais impactantes para a educação básica dizem respeito à Reforma do Ensino Médio e à BNCC, ambas lançadas em 2017 e implementadas de forma gradativa nos últimos anos.

Nesse sentido, ao inserir a análise sistemática e crítica desses materiais dentro do Estágio Curricular Supervisionado, oportuniza-se aos estagiário/as a possibilidade de, quando ingressarem nas escolas como futuro/as professore/as, tenham conhecimento dessas mudanças e dos impactos que as mesmas podem produzir na educação e na escola. Para tanto, esse conteúdo é apresentado e analisado dentro de uma cronologia, com destaques para os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (2013); Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2013); Novo

_

² Essas oficinas ou ações pedagógicas da segunda etapa do Estagio Curricular Supervisionado são, em geral, desenvolvidas fora da sala de aula, em outros ambientes da escola ou da comunidade. A ideia é que as atividades realizadas no âmbito da sala de aula sejam desenvolvidas durante os estágios III e IV, nos quais a ênfase está na observação e na regência.

Ensino Médio (Lei 13.415/2017); Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Resolução CNE/CP 2/2017); Base Nacional Curricular para Formação Inicial e Continuada de Professores (Resoluções CNE 02/2019 e 01/2020); Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul (2018; 2020).

Após a análise desses materiais/legislações, são analisados os materiais produzidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que também vem sendo implementado por etapas nos últimos anos. Atualmente o PNLD está estruturado em cinco objetos³, sendo que apenas os dois primeiros foram lançados, quais sejam, Projetos Integrados e Projetos de Vida (objeto 1) e Obras Didáticas por Área de Conhecimento (objeto 2). Ambos os objetos se constituem de diversas coleções de livros didáticos que são avaliados por meio de editais e, após aprovados, são disponibilizados para as escolas escolherem.

Nesse sentido, o exercício proposto para essa etapa do estágio, no que se refere à análise do material didático, é a leitura crítica das resenhas produzidas sobre as obras didáticas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para, a partir delas, escolher a obra e se referenciar na mesma para a produção de oficinas ou ações pedagógicas a serem desenvolvidas na escola. Ressalta-se, contudo, que a proposta é produzir uma análise crítica desse material, e ainda que ele sirva de base para a produção da atividade pedagógica, o

-

³ Os cinco objetos do PNLD são os seguintes: Projetos Integrados e Projetos de Vida; Obras Didáticas por Área de Conhecimento; Obras de Formação Continuada; Recursos Digitais; Obras Literárias. No que se refere aos Projetos Integradores, os mesmos estão estruturados em quatro eixos, além de dois temas de livre escolha. Devem constar como conteúdos os seguintes temas: STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte, Matemática; Protagonismo Juvenil; Mídia e Educação; Mediação de Conflitos. Para os temas de livre escolha, é necessário atender três competências gerais da BNCC, sendo obrigatória a competência de número 7, qual seja: "argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta".

incentivo é para que o/as estagiário/as possam questionar esse material, identificando problemas e lacunas para, como isso, inovarem na produção de materiais originais que retratem, de forma mais eficiente, a realidade da escola na qual estagiam.

Em síntese, em razão da reforma do ensino médio, da implementação da BNCC e da produção de novos materiais didáticos pelo PNLD, a proposta da segunda etapa do Estágio Curricular Supervisionado é produzir uma leitura crítica e criteriosa desses materiais, especialmente no que diz respeito à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, identificando limites e possibilidades que eles fornecem para a formação do/as professore/as que atuarão no ensino médio.

Ao final dessa etapa, o/as estagiários também devem escrever um relatório parcial no qual apresentam os registros dos encontros para a discussão de textos, legislação e materiais didáticos, as resenhas dos textos lidos e estudados, o relatório de leitura das resenhas relativas às coletâneas do PNLD, com a justificativa para a escolha da obra, a proposta do projeto de oficina ou ação desenvolvida na Escola e uma síntese conclusiva na qual relatam a experiência, as dificuldades e os desafios dessa etapa.

Após os dois primeiros ciclos do estágio, os quais compreendem o conhecimento do espaço escolar, da organização administrativa e acadêmica da escola, da legislação e dos materiais didáticos da área de ciências humanas, inicia-se a terceira fase do Estágio Curricular Supervisionado que tem como foco a "observação e o planejamento de aulas de Sociologia". Mantendo os mesmos grupos das etapas anteriores⁴, o/as acadêmico/as se organizam para a atividade de observação das aulas e, ao mesmo tempo, acompanham o/a professor/a da disciplina no planejamento das aulas. Na universidade os encontros são realizados para

⁴ Os/as estagiário/as são orientado/as a manter as atividades na mesma escola desde a primeira etapa do estágio, pois entende-se os quatro ciclos do como um único processo no qual o conhecimento sobre a realidade da escola vai se acumulando ao longo período completo do estágio.

discussão de textos sobre o "ensino de Sociologia" que versem sobre questões teóricas e metodológicas, sobre planejamento e didática e sobre novas linguagens e experiências pedagógicas para o ensino de Sociologia.

Quanto ao trabalho de observação das aulas de Sociologia, ressalta-se que não se trata de uma simples observação, mas de uma observação orientada e com a finalidade de levantar informações relevantes. Assim, por meio da observação orientada por um roteiro prévio, é possível o levantamento de dados quantitativos e qualitativos para subsidiar uma reflexão crítica sobre os desafios cotidianos da sala de aula⁵.

Além das atividades de observação e do planejamento das aulas, nessa etapa o/as estagiário/as também apresentam, na universidade, aulas simuladas. Para tanto, o plano de aula é disponibilizado previamente e o/a estagiário/a ministra a aula simulada como se estivesse, de fato, em uma sala de aula na escola. Para tanto, o/as demais estagiário/as são estimulado/as a se comportarem como se fossem estudantes do ensino médio, fazendo perguntas e participando da aula. Após cada aula simulada ministrada, abre-se o debate sobre o desempenho do/a estagiário/a e sobre a aula ministrada. Esse debate favorece a construção de uma avaliação coletiva sobre a prática docente, uma avaliação dialogada que ajude na autopercepção crítica por parte do/a futuro/a professor/a.

É a partir desse momento, portanto, que começa a transição do/a estagiário/a de uma condição de estudante para uma condição de professor/a. É perceptível, a partir desse momento, o início da construção da identidade profissional de professor/a. É certo que nem sempre esta é uma experiência tranquila e sem conflitos, pois trata-se do primeiro contato com uma sala de aula, ainda que

_

⁵ Nas aulas de Sociologia observadas o/as acadêmico/as registram dados relativos ao dia e horário da aula, a quantidade de alunos, a área de formação, sexo e condição do/as professore/as (efetivo oucontratado), além de dados sobre o conteúdo e a metodologia adotados, o potencial de participação e de interesse do/as estudantes, entre outros fatores.

simulada. Essa experiência, contudo,é fundamental na medida em que possibilita a percepção de que a elaboração da aula exige planejamento, pesquisa e dedicação. A concepção do professor-pesquisador prevista no Projeto Curricular de Curso mostra, aqui, a sua relevância.

No final dessa etapa o/s estagiário/as apresentam o relatório parcial com o registro das atividades e das experiências acumuladas na etapa, ou seja, o registro das aulas teóricas realizadas na universidade, das observações desenvolvidas na escola (com análise dos dados levantados), da experiência no acompanhamento do planejamento realizado pelo/a professor/a da escola, do plano de aula simulada elaborada e ministrada e, ainda, uma síntese conclusiva sobre sua experiência e dificuldades encontradas.

Por fim, na quarta e última etapa do Estágio Curricular Supervisionado, que tem como objetivo a realização das regências, espera-se que o/a estagiário/a tenha alcançado a autonomia necessária para enfrentar o desafio da sala de aula como professor/a. A regência é, portanto, o resultado de um processo gradual, que vai se complexificando desde a reflexão sobre o espaço escolar e sobre a estrutura administrativa e acadêmica da escola, passa pela análise das legislações e dos materiais didáticos voltados à educação básica, pelo trabalho de observação das aulas de Sociologia e do planejamentoe execução de aulas simuladas, até chegar à regência propriamente dita.

A regência é realizada em conjunto com o/as professore/as da escola em que foi realizado o estágio, respeitando o cronograma das aulas e o calendário da escola. Nessa etapa final, a aula é planejada e ministrada de forma autônoma pelo/a estagiário/a, considerando que ele/a acumulou, ao longo dos ciclos anteriores, a independência e a maturidade para atuar como professor/a. Assim, a regência é avaliada tanto pelo/as professore/as das escolas como pelo/as coordenadore/as do Estágio na universidade.

Ao final dessa quarta e última etapa do Estágio Curricular Supervisionado, e como parte dos requisitos para a conclusão do estágio, é apresentado o Relatório Final que, num formato de Memorial, deve integrar as quatro etapas do estágio, acrescido do registro da experiência e do aprendizado durante todo o processo correspondente aos dois últimos anos do curso. O relatório final de cada estagiário/o também é avaliado pela Comissão de Estágio do Curso, órgão consultivo e deliberativo formado pelo/as professore/as que atuam na área de ensino do Curso.

finalmente, Registra-se, que Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Sociais da UFGD se fundamenta em percurso de formação um construído coletivamente, e que prima pelo desenvolvimento profissional que articula pesquisa e ensino como dimensões fundamentais da prática docente. Atualmente, a área da Licenciatura do Curso vem discutindo uma série de mudanças propostas por novas diretrizes e legislações que regulam os cursos de formação de professore/as. Para além dessas mudanças, discuti-se a possibilidade de implementação de um Trabalho de Conclusão Curso (TCC) também para a Licenciatura, o que poderia resultar da pesquisa já desenvolvida no âmbito do Estágio, permitindo, com isso, uma maior produçãoacadêmica, além de favorecer a construção de uma linha de pesquisa voltada ao ensino de Sociologia para integrar o Programa de Mestrado em Sociologia da UFGD.

Considerações Finais

A criticidade é um dos elementos fundamentais para a permanência e desenvolvimento de regimes democráticos. Nesse sentido, as contribuições de Adorno, Dewey e Freire apresentam diversos argumentos sobre os perigos da ausência de uma educação que não se fundamente no senso crítico.

Adorno ressalta a necessidade da construção de uma educação que favoreça a autonomia e o poder de reflexão, condição fundamental para evitar que atrocidades como as que ocorreram em Auschwitz ocorram novamente. O senso crítico evita a submissão cega ao coletivo, e alargar as concepções favorece visões plurais e o desenvolvimento de uma cultura de tolerância e respeito aos diferentes

pontos de vistas. Em síntese, a pluralidade de opiniões e o debate público são elementos centrais para a existência e a permanência dos regimes democráticos.

Dewey também demonstrou a importância da educação no alargamento das concepções de mundo e da formação de pessoas preparadas não só para entenderem as mudanças, mas também para se constituírem em agentes dessas mudanças. Pensar a partir do que transcende o nacional é condição para a sobrevivência da humanidade. A ascensão do conservadorismo e do negacionismo indicam, assim, os limites e as necessidades de construção de uma educação que favoreça a criticidade, sobretudo em um momento histórico no qual as conexões são cada vez mais favorecidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

Freire também apontou como a consciência crítica possibilita a ação fundamentada nas relações de causa e efeito. Segundo o autor, uma educação reflexiva econstruída de forma dialogada é condição fundamental no desenvolvimento democráticos, e a adesão a regimes autoritários pode ser favorecida pela ignorância e pelo desconhecimento da história. A recente ascensão da extrema direita em vários países demonstra que o autoritarismo e o negacionismo podem chegar ao poder através da vontade popular. Portanto, a ausência de uma educação que favoreça a criticidade e o alargamento das concepções de mundo está na raiz desses fenômenos. No Brasil, essa situação ficou evidente diante do conflito que se formou em torno da vacinação contra a Covid-19. A crise sanitária gerada pelo novo Coronavírus evidenciou os limites, as mazelas e as desigualdades que caracterizam a educação brasileira.

Também se evidenciou, no Brasil e no mundo, o poder que as redes sociais têm na disseminação de desinformação, ignorância, racismo e outras formas de intolerância e discursos de ódio. Ao mesmo tempo, constata-se que uso das novas tecnologias impõe a necessidade de mudanças profundas na educação, ou seja, não é possível pensar a formação de professores sem a incorporação dessas tecnologias. Se o acesso à escola e à alfabetização foi

fundamental no século XX para o desenvolvimento da revolução industrial, hoje a ausência de domínio dessas novas tecnologias de informação e de comunicação torna a exclusão social um fenômeno mais complexo.

Com efeito, o advento da internet aumentou intensamente a capacidade de armazenamento e transmissão de grandes quantidades de informação. Contudo, essa nova tecnologia só tem impacto positivo se forem acessíveis a todas as pessoas, sem os chamados "excluídos da informação". A pandemia demonstrou como a exclusão dos mais pobres na educação foi aprofundada pela ausência de acesso a essas tecnologias. Não basta, contudo, apenas a ampliação do acesso às novas tecnologias. Do ponto de vista da educação, o uso dessas novas tecnologias exige criticidade. Daí a necessidade de se repensar a educação e a formação de professores com base no conhecimento crítico das novas tecnologias.

Tendo em vista todo esse contexto marcado por profundas mudanças sociais, políticas e culturais, que influenciam de forma significativa o campo da educação e da formação de professores, esse capítulo teve como objetivo refletir sobre a importância do Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Ciências. Para tanto, elegeu como estudo de caso o Curso de Ciências Sociais da UFGD, no qual os autores vem atuando como responsáveis pelo Estágio nos últimos anos.

Registramos, inicialmente que, de acordo com Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFGD, o Estágio deve se pautar pela criticidade como um elemento indispensável de sua organização e desenvolvimento desde o início. Nesse sentido, todas as etapas do Estágio são organizadas de maneira a desenvolver o senso crítico e a percepção de que a carreira docente exige um profissional que articule teoria e prática, pesquisa e ensino. Além disso, todas as atividades devem ser planejadas de forma dialogada, favorecendo a percepção de que a atividade docente é uma prática coletiva que exige a participação dos vários agentes que compõem a prática educativa. Nesse

sentido, durante todo o processo do Estágio Curricular Supervisionado, o objetivo é alcançar a autonomia do estagiário/a por meio de uma formação que enfatiza o papel da agência na construção de uma escola plural e democrática.

Referências

ADORNO, T. A Educação após Auschwitz. **EDUCAÇÃO ON-LINE**, 1996.

ALBINO, A.C.; SILVA, A.F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

BRASIL. **Caderno Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais – Brasília: SDH/PR, 2013.

BRASIL. **Guia Digital PNLD-2021**: Obras didáticas por áreas de conhecimento e específicas — Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. MEC/SEB/FNDE, 2021.

CANDAU, V.M.F. e SACAVINO, S.B. Educação em Direitos Humanos e Formação deEducadores. Educação. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013

FERRETTI, C.J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados** 32 (93), 2018. FREIRE, P. Educação e Conscientização. In.: FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GARRIDO, S; LIMA, L.M.S. Estágio: Diferentes concepções. In.: **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A. Questões de Método na construção da pesquisa em Educação. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J.C. *et all.* Educação Escolar: Política, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, F.W.R. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da (BNCC) do Brasil. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 52, n. 1, mar./jun., 2021, p. 245–282.

MORAES, A.C. O Ensino de Sociologia: mediação entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola. **Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF** v. 12 n. 1 jan. a junho. 2017.

PESTANA, G.J. *et.all*. BNCC Ensino Médio no contexto da lei 13.415/17: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 40, n 2, p. 147-166, jul./dez. 2019.

WESTBROOK, R.B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V.L. (org.). **John**

Dewey – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2012.

CAPÍTULO IX

SOCIOLOGIA E DESNATURALIZAÇÃO: análise crítica da telenovela como estratégia de desconstrução do racismo no ensino médio¹

Gabrielly Kashiwaguti Saruwatari²

INTRODUÇÃO

De acordo com os dados divulgados pelo IBGE em 2014 o aparelho televisivo está presente em 97% dos lares brasileiros. Sem dúvidas, a televisão ainda é o meio de comunicação de massa mais utilizado pelos brasileiros, seja para obter informações ou para entreter-se. Nesse sentido, é preciso ressaltar que, em se tratando da TV aberta, a Rede Globo é a maior emissora do país e a segunda maior emissora do mundo, perdendo apenas para a empresa norte-americana ABC. Um dos "carros chefes" de sua programação são as teledramaturgias, que são exportadas para outros países tamanha audiência e repercussão entre os telespectadores brasileiros.

Pensando nas potencialidades das telenovelas e o fácil acesso que os brasileiros têm a essa programação surgem algumas indagações sobre o conteúdo das tramas e seus respectivos personagens. Embora o enredo seja, na maioria das vezes, baseado em histórias fictícias, seus personagens buscam retratar brasileiros vivenciando essas narrativas, isto é, há uma representação do povo brasileiro, da sua cultura, da sua história, dos seus costumes e, de

¹ Este artigo foi apresentado como trabalho de conclusão de curso para a Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização) em Ensino de Sociologia no Ensino Médio realizado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em 2018.

² Bacharel em Ciências Sociais e mestre em Antropologia Sociocultural (UFGD).

certa maneira, a representação do cotidiano e da realidade dos indivíduos no Brasil.

Entretanto, quando realizamos uma leitura mais aprofundada e consciente do que estamos assistindo percebemos que as telenovelas são grandes reprodutoras e naturalizadoras de certos aspectos sociais geradores de preconceitos, estereótipos e outras cargas que estimulam certas representações como normais e apropriadas dentro da sociedade. Assim, a telenovela se torna uma grande encenação do senso comum que, por vezes, ignora que alguns grupos sociais podem ser prejudicados, estereotipados e terem a autoestima rebaixada por causa da repetida configuração social que lhes é dada.

Os aspectos acima mencionados servem para fazer alusão ao homem negro e a mulher negra nas telenovelas brasileiras, já que eles são retratados repetidamente quando não em papéis de escravos — porque seria o óbvio em novelas de época —, mas em contextos atuais, grande parte em posições subalternas ou como traficantes, ladrões, mau caráter ou mulata sensual. Assim, em termos práticos, quais os impactos ou como isso afetaria nosso modo de ver a população negra? É difícil mensurar em números os impactos negativos, mas eles existem, pois é inegável que as telenovelas ocupem algumas horas do dia de milhões de lares brasileiros.

A grande questão é que poderíamos utilizar as telenovelas, isto é, capítulos, cenas, enredo e personagens como um recurso metodológico nas aulas de sociologia como uma maneira de promover o estranhamento e a imaginação sociológica entre os alunos para tratar de temas como racismo e preconceito racial, assim como inúmeras outras possibilidades temáticas. As telenovelas fazem parte da realidade das famílias brasileiras de norte a sul do Brasil, então, fazer com que o aluno pense e as analise criticamente também abre espaço para que ele fique mais atento em relação a outros meios de comunicação de massa e a própria realidade em que está inserido.

O racismo no Brasil e suas raízes profundas

Uma das maiores preocupações e objetivos a serem alcançados no ensino da disciplina de sociologia no Ensino Médio é formar cidadãos autônomos, críticos e conscientes da realidade ao seu redor e de outras realidades diferentes das suas. Portanto, "as ferramentas dessa disciplina permitiriam ao jovem ver a realidade que vive com outro olhar, além do senso comum" (TOMAZI, 2010, p. 252). Para que seja possível descontruir as amarras do senso comum as OCEM³ Sociologia postulam que o ensino de sociologia deve-se pautar em dois princípios epistemológicos, que são o estranhamento e a desnaturalização.

Esses dois princípios dizem respeito à desconstrução do senso comum e a adoção de uma postura mais crítica e reflexiva sobre os acontecimentos e processos sociais. Contudo, para que haja essa desconstrução o professor de sociologia fica encarregado de apresentar para seus alunos formas de estranhamento e desnaturalização das coisas, que são tidas e aceitas pela sociedade, de uma maneira geral, como normal, cotidiano, corriqueiro ou padrão, mas sem nenhuma reflexão ou base científica.

E, aí entra o estranhamento, que não se limita ao "desconhecido", mas se encontra, principalmente, naquilo que é familiar e nos põem a refletir sobre o funcionamento das coisas e a questionar certos fatos e acontecimentos cotidianos, que muitas vezes nos são apresentados como inerentes ou naturais da sociedade e do ser humano. Portanto, "estranhar, é espantar-se, é não achar normal, não se conformar, ter uma sensação de insatisfação perante fatos novos ou do desconhecimento de situações e de explicações que não se conhecia" (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 46).

Desse modo, o estranhamento e a desnaturalização são dois processos que caminham juntos, pois ao adquirir um estranhamento também passamos a compreender que, tais fenômenos não são

_

³ Orientações Curriculares do Ensino Médio.

naturais, mas são frutos da construção social e historicamente estabelecidas e reproduzidas pelo senso comum. Assim, ao

fazer uma ponte entre o *estranhamento* e a *desnaturalização*, pode-se afirmar que a vida em sociedade é dinâmica, em constante transformação; constitui-se de uma multiplicidade de relações sociais que revelam as *mediações* e as contradições da realidade objetiva de um dado período histórico (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 47).

Esses dois princípios podem ser empregados no Ensino Médio através dos mais variados temas, que elucidem as relações sociais, as instituições, os diferentes modos de vida, a política, a família no sentido amplo entre outros aspectos que proporcionem uma reflexão e um distanciamento do senso comum acerca do que se acredita ser padrão dentro da sociedade.

Dentro da sala de aula, ao trabalhar temas e assuntos que envolvam, por exemplo, o racismo e o preconceito racial, o professor tem o objetivo de fazer com que seus alunos passem a enxergar a realidade não como um fato dado e natural, mas como acontecimentos que foram construídos e mantidos socialmente ao longo do tempo e que, a partir dessa compreensão, eles possam realizar escolhas e ações conscientes de que podem transformar a realidade.

A sociologia, assim como outras disciplinas das ciências humanas e sociais, possui um caráter interdisciplinar e está a todo o momento dialogando com diversas áreas do conhecimento como, por exemplo, a história, a geografia, a política, a economia, a psicologia, a filosofia, o direito, entre outros. Por isso, dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio consta a importância da contextualização, uma vez que os acontecimentos sociais não ocorrem de forma isolada dentro de uma ou de outra disciplina. A contextualização serviria, assim, para dar significado aos "temas/ assuntos a serem estudados pelos educandos, no âmbito do viver em sociedade amplo e particular dos mesmos" (BRASIL, 2002, p. 22).

No caso do racismo e do preconceito racial nos mais variados formatos, que ocorrem em maior grau com a população negra presente no Brasil, é preciso que o aluno compreenda que esses fatos acorrem ainda, principalmente, como um legado ruim do período escravocrata no país como também de práticas e preconceitos da sociedade atual, por isso é importante desenvolver e exercitar a capacidade de contextualização durante as aulas.

Então, para compreendermos não apenas o racismo e as inúmeras formas de preconceito, mas também porque as telenovelas reproduzem a população afrodescendente de forma estereotipada é necessário saber como se deu a escravidão no Brasil e como os negros eram tratados neste período. Portanto, é fundamental contextualizar os fenômenos sociais, pois os alunos devem ter a capacidade de compreender que a realidade em que estamos inseridos é também resultado de convenções estabelecidas no passado.

Uma aula que tenha como tema o racismo não tem como ser desenvolvida sem mencionar e entender os aspectos e as implicâncias sociais e culturais de mais de trezentos anos de escravidão. Até o final do século XIX o escravo e a escrava negra se tornariam a mão de obra mais utilizada tantos nos afazeres domésticos quanto no trabalho com a terra. Aliás, ressalta Gilberto Freire, mudavam-se os interesses agrários, mas a mão de obra continuava a mesma, pois "se o ponto de apoio econômico da aristocracia colonial deslocou-se da cana-de-açúcar para o ouro e mais tarde para o café, manteve-se o instrumento de exploração: o braço escravo" (FREIRE, 2006, p.93).

Sobre a forma como eram tratados deve-se ressaltar que os escravizados eram considerados de uma raça ⁴ inferior a dos brancos. Eram tratados como animais⁵ ou objetos, pois os donos de escravos apoiavam-se na crença de que a "hierarquia natural" deveria ser mantida. Desse modo, o escravo não era considerado

⁴ Segundo Schwarcz (1993, p. 17) raça é um termo que deve ser entendido além da definição puramente biológica, pois o conceito desta palavra inclui inúmeras interpretações, sobretudo as construídas socialmente.

⁵ Podemos levar os alunos a seguinte reflexão: "Por que, em pleno século 21, ainda vemos torcidas hostilizar jogadores de futebol negros chamando-os de macacos ou jogando bananas no estádio?".

um ser humano, podendo ser vendido ou trocado de acordo com as vontades de seu dono. Os escravos realizavam todo e qualquer tipo de trabalho, dos mais simples aos mais complexos e, quase sempre, humilhantes.

Acerca desta relação de exploração entre donos e escravos o antropólogo Roberto DaMatta escreve que no período escravocrata as "pessoas decentes não saíam à rua e nem podiam trabalhar com as mãos [...] não era algo apenas econômico, mas também uma relação moral onde não só um tirava o trabalho do outro, mas era seu representante e dono perante a sociedade como um todo" (DAMATTA, 1986, p. 32).

Não existia qualquer lei que protegesse os escravos da violência física ou moral, não possuíam direitos nem sobre suas próprias vidas e nem sobre a de seus filhos que vinham a ter nessas terras, mas apenas deveres para com seus donos. Joaquim Nabuco (2000), um dos maiores expoentes da luta contra a escravidão, faz a seguinte ressalva sobre o negro escravo: a "constituição não se ocupou dele", tanto que "em regra o senhor pode *tudo*. [...] Imaginem-se todas as mais extraordinárias perseguições que um homem pode exercer contra outro, sem o matar [...] — e ter-se-á o que legalmente é a escravidão ente nós" (NABUCO, 2000, p. 90).

Durante os trezentos e oitenta e oito anos de escravidão os negros sofreram com o preconceito, com os maus tratos, com a subordinação aos senhores brancos e com o descaso político-social. Nabuco (2000, p. 117) ainda salienta que, como o esperado, nada de bom pode-se aproveitar da escravidão e "onde quer que se estude a escravidão passou sobre o território e os povos que a acolheram como um sopro de destruição".

Os resquícios do pensamento dominante durante a escravidão ainda hoje encontram-se em vários setores da sociedade e algumas ideias ultrapassadas e fantasiosas ainda permanecem com muita força no imaginário comum. Existe ainda a supervalorização do branco em detrimento do negro, este último, muitas vezes assimilado em posições subalternas, ignorante e motivo de chacota.

Neste sentido, Ramos (1957, p.193) salienta que o pensamento do brasileiro ainda não rompeu as ligações com as ideias do antigo colonizador europeu, que inferioriza inúmeros aspectos relacionados à negritude. Assim, nas próprias palavras do autor, ele nos informa que a brancura era vista como símbolo do belo e do perfeito, inclusive o próprio Deus. Já na cor negra "está investida uma carga milenária de significados pejorativos. Em termos negros pensam-se todas as imperfeições".

Prega-se isso durante todo o período que vigora a escravidão no Brasil, faz-se acreditar na inferioridade do homem negro e da sua cultura, desprezam-se os seus corpos, valores, crenças e histórias e inculcam, dessa maneira, na cabeça das crianças a negatividade da cor negra. A abolição da escravatura não apagou o que foi dito por tantos anos. As representações sociais acerca do negro ainda estão ligadas ao passado escravo como nos termos desagradáveis, nos estereótipos negativos, na desvalorização de sua cultura. A abolição da escravatura em 1888, com o decreto da princesa Isabel, não significou o fim do descaso e nem do preconceito.

Devemos lembrar também que a escravidão não foi à única e exclusiva forma de propagação do racismo e da discriminação racial na sociedade brasileira. Florestan Fernandes, em seu livro *A integração do negro na sociedade de classes* (1978), reforça que o excativo não foi preparado para viver em uma sociedade capitalista e, mesmo liberto, não tinha condições igualitárias para competir com o trabalhador branco ou imigrante estrangeiro, pois o Estado não criou alternativas de inclusão para os negros e seus descendentes. Desse modo, grande parte desses homens e mulheres acabou marginalizando-se por falta de perspectivas criadas na sociedade de classe emergente. A única forma de integrar-se nessa sociedade competitiva e capitalista foi continuar exercendo trabalhos subalternizados, com pouquíssimas chances de ascender socialmente.

Outro aspecto que não pode ser deixado de lado é fato de que, atualmente, o que determina o grau de preconceito e discriminação racial no país é a aparência fenotípica do indivíduo, isto é, "a raça,

como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social" (HASENBALG, 1979, p. 118). Assim, notamos ainda hoje que os descendentes afro-brasileiros ocupam majoritariamente os postos desvalorizados socialmente nos diversos campos de trabalho e, que, as oportunidades ainda não são iguais para brancos e negros. O preconceito racial é ainda algo muito forte no Brasil, afetando diretamente a vida desses indivíduos.

Entretanto, também é fato que a população afrodescendente juntamente com movimento negro conquistou muitos espaços e direitos como na forma da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileira. Mas, ao mesmo tempo, ainda há muito que ser feito e, principalmente, reparado. Por isso, ao pensar as telenovelas, vemos que ainda é preciso desconstruir formas de racismo e preconceito racial que, muitas vezes, se apresentam veladamente em nosso dia a dia.

A partir dessa perspectiva, as considerações que se seguem dizem respeito à forma como negros e negras são majoritariamente retratados nos folhetins diários, principalmente, nas telenovelas da Rede Globo, por se tratar da emissora com maior audiência em território nacional.

As telenovelas e o negro estereotipado

Se pensarmos que as telenovelas são capazes de, em poucos meses, ditar moda, disseminar bordões e despertar o amor ou o ódio por certos personagens, quem dirá, em longo prazo, vestindo os atores "de cor" sempre nos mesmos papéis subjugados, quais poderiam ser as consequências disso. E, ao refletir sobre os telespectadores em geral, mas, principalmente, crianças e adolescentes, quantos seriam capazes de assistir e consumir a informação ou as referências ali apresentadas de forma crítica e reflexiva?

As mídias e a imprensa, de forma geral, possuem um impressionante poder de influenciar o cotidiano das pessoas, não apenas no que se refere ao consumismo e aos produtos que ela nos apresenta como essenciais no dia a dia, mas também como um canal de comunicação formador de opinião dentro da sociedade. Nesse sentido, os autores Ferraz e Fernandes (2006, p. 146), reforçam que a imprensa acabou se tornando "um elemento fundamental na construção de imaginários sociais e na construção daquilo que se compreende como realidade". Isso quer dizer que, há uma realidade artificialmente criada pela mídia/imprensa, que se diz informativa, mas ao mesmo tempo também é manipuladora e o telespectador acaba sendo induzido a ver os acontecimentos a partir das perspectivas dadas por elas (FERRAZ; FERNANDES, 2006).

A disseminação de uma informação por meio da rede mundial de internet ou da televisão ocorre de maneira muito rápida e, ao mesmo tempo, atinge um número inimaginável de pessoas ao mesmo tempo ao redor do mundo – isso em poucos minutos. Bourdieu (1997, p. 62) explicita que "se a informação fornecida por tal meio se torna uma informação-ônibus, sem aspereza, homogeneizada, veem-se os efeitos políticos e culturais que podem resultar disso". Isso nos leva a refletir que, para que se consiga atingir um grande público, é necessário que os verdadeiros problemas devam ser apresentados de forma simplificadora, isto é, que sejam fáceis de serem consumidos por uma grande maioria das pessoas.

Nessa mesma linha de pensamento, a autora Marilena Chauí ressalta que, nossas opiniões sofrem interferências dependendo do meio pelo qual nos informamos sobre as coisas, isto é, o que constantemente assistimos influencia no nosso modo de pensar os acontecimentos sociais e até mesmo no nosso modo de agir. A mídia, dessa forma, potencializa a alienação sobre a verdade dos fatos, mas também temos que levar em conta que nem todo público recebe da mesma forma as informações. A autora lembra que a mídia promove a exclusão social e a hierarquia, uma vez que "o peso das diferenças de classe, etnia e gênero, ao acesso a multimídia depende não só de condições econômicas, mas também de condições educacionais e

culturais". Portanto, existem dois tipos de usuários, "o que é capaz de ação seletiva e interativa e o que só é capaz de recepção de pacotes enviados pelo emissor" (CHAUI, 2006, p. 70).

Nem sempre é fácil termos uma opinião diferente daquilo que constantemente nos é apresentado como parte de nossa realidade, pois, por vezes, é necessário um mínimo de conhecimento acerca do assunto para que haja o descarte de informações inconsistentes. Quando não temos o conhecimento necessário ou somos privados dele, facilmente somos coagidos a acreditar e a reproduzir o que assistimos.

Se voltarmos nosso pensamento às telenovelas brasileiras darnos-emos conta de que majoritariamente parte de seus elencos são compostos por atrizes e atores brancos, o que, se tratando de Brasil, não corresponde à realidade, já que se trata de um país mestiço com quase metade de sua população negra. Acerca disso, dados levantados por Campos e Feres Jr, mostram que,

As 156 telenovelas brasileiras que foram lançadas entre 1985 e 2014 possuem, em média, 91,2% dos seus personagens centrais representados por atores e atrizes brancos. Tendo em vista que 47,9% da população brasileira se reconheceu como tal no último censo de 2010, há uma substantiva sobrerrepresentação desse grupo nas telenovelas (CAMPOS; FERES JR, 2016, p.41).

Desse modo, a não visibilidade sobre a verdadeira composição racial do país, condescende como "escudo para evitar o reconhecimento da importância da população negra na história e na vida cultural brasileira" (ARAÚJO, 2008, p. 982).

É preciso levar em consideração que a identidade do indivíduo é uma construção social, na qual a falta de reconhecimento e valorização da pessoa e de sua cultura faz com que sua visibilidade social seja vista de forma negativa ou com certa depreciação pelos demais indivíduos. Charles Taylor escreve que a ausência de reconhecimento se torna um problema para a identidade dos grupos, e consequentemente um problema social, pois a impressão

que os outros têm de certos grupos pode resultar em um verdadeiro dano.

A tese consiste no fato de a nossa identidade ser formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento incorreto dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente prejudicadas, serem alvo de uma verdadeira distorção, se aqueles que os rodeiam refletirem uma imagem limitativa, de inferioridade ou de desprezo por eles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento incorreto podem afetar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe (TAYLOR, 1994, p. 45).

Nas telenovelas o foco raramente é voltado para a valorização da pessoa e da cultura afro-brasileira, o que colabora na construção da imagem de um indivíduo inferiorizado socialmente. Independente da cor do indivíduo seja ele branco, amarelo ou negro, o telespectador ao ver repetidamente certos grupos étnicos interpretando papéis sem destaque ou em situação de subordinado passam a também compreender como natural que aqueles são os postos que tais grupos devam ocupar num contexto social real. Desse modo, grande parte do público passa a acreditar e a reproduzir inconscientemente ou conscientemente aquilo que lhe é gravado na memória. Portanto, "a projeção de uma imagem do outro como ser inferior e desprezível pode, realmente, ter um efeito de distorção e de opressão, ao ponto de essa imagem ser interiorizada" (TAYLOR, 1994, p.57).

A forma carregada de preconceitos como a mídia traz certos aspectos referentes às relações raciais têm peso na construção das identidades coletivas. No caso das telenovelas, os protagonistas exercem influência nos gostos pessoais dos indivíduos, tanto que as pessoas passam a odiar ou a reverenciar certos personagens. Portanto, se as telenovelas conseguem influenciar as emoções dos telespectadores, também podemos aferir que ela induz a absorção de certos padrões ou estereótipos reproduzidos na TV.

O autor Douglas Kellner, ao fazer um estudo sobre a cultura da mídia, mostra que as pessoas também constroem suas identidades, pensamentos e comportamentos a partir do que o autor nomeia como "espetáculo", pois muitas destas construções se dão pela assimilação de como os fatos são narrados pela mídia. Desse modo, tal espetáculo descrito pelo autor colabora para construção de estereótipos⁶, de opiniões superficiais e desinteresse por determinados assuntos. Esses seriam os frutos da cultura midiática, que "representam valores básicos da sociedade contemporânea, determinam o comportamento dos indivíduos e dramatizam suas controvérsias e lutas, tanto quanto seus modelos para a solução de conflitos" (KELLNER, 2004, p.5).

Devemos lembrar que os estereótipos são categorias criadas para classificar certos grupos, estigmatizando-os positivamente ou negativamente. Entretanto, o fato é que a maior parte dos estereótipos tem um cunho depreciativo como, por exemplo, falar que todo índio é preguiçoso ou que todo negro ocupe as posições subalternas da sociedade tal como porteiro ou taxista, porém quando ascende socialmente, logo é associado a jogador de futebol ou cantor de samba (QUEIROZ, 1996, p.26-28).

As características mencionadas acima de fato existem, mas na realidade não ficam restritas a tais grupos dentro da sociedade. Portanto, podemos dizer que os estereótipos desencadeiam muitos preconceitos, mas, além disso, o estereótipo atua de forma reducionista, já que junta todas as características de "um povo, uma raça, um gênero, uma classe social a alguns poucos atributos essenciais supostamente fixados pela natureza" (FREIRE FILHO, 2004, p. 47).

Quando Stuart Hall escreveu sobre o papel das representações sociais ele nos lembrou que a naturalização das diferenças segue

_

⁶ Especificamente sobre os estereótipos que a mídia é capaz de propagar, Queiroz (1996, p. 25) nos diz que os mesmos são "imagens simplificadas ou caricaturais que são assimiladas pelas pessoas a partir das mais variadas fontes, mas raramente por meio de uma experiência direta com a realidade". Em outras palavras, sucintamente, o estereótipo seria "uma opinião pronta, uma ideia ou expressão muito utilizada, desgastada, banalizada, um lugar-comum ou clichê" (DINIZ, 2006, p. 137).

toda uma lógica e uma estratégia para reduzir a cultura de um povo. O entendimento que se faz é que "se as diferenças entre negros e brancos são 'culturais', então elas podem ser modificadas e alteradas. No entanto, se elas são 'naturais', estão além da história, são fixas e permanentes" (HALL, 2016, p. 171). Olhando por esse viés postulado pelo autor, vemos que, mesmo que não seja intencionalmente, as telenovelas acabam naturalizando estereótipos e velando o racismo em suas narrativas.

Desde que se começou a produzir telenovelas no país os negros vêm interpretando papéis quase sempre subalternos, o que reforça alguns dos estereótipos atribuídos a eles. Acerca disso Amaral Filho (2006, p. 40) ressalta que, quando não se trata de um escravo e o personagem negro está ambientado no período contemporâneo, "o negro é favelado, bandido, empregada doméstica, traficante, ou aquele que 'podia estar roubando, mas está trabalhando'. O branco pode ser estereotipado, claro, mas sempre há personagens brancos 'bons' que contrapõem o estereótipo negativo". De modo geral, os atores negros compõem o espaço da domesticidade ou da realidade das ruas.

Por meio de suas análises, desde a década de 50 até o final dos anos 90, Araújo constatou que durante muitos anos o preconceito racial foi tabu na teledramaturgia, aliás, a maior parte das telenovelas transmitidas reconhecia muito pouco o racismo no Brasil, mas compactuava com ele insistindo na imagem estereotipada do negro. Segundo o autor, as telenovelas transmitiam a imagem de que o preconceito racial estava restrito as cidades do interior e quando ocorria algum caso de racismo o personagem negro, por sua vez, "normalmente reage diante de uma situação de discriminação racial com educação, compreensão e poucas vezes com indignação, mas nunca com revolta" (ARAÚJO, 2004, p.182). A maior parte das novelas em que se fala sobre a escravidão, a abolição aparece como sinônimo da boa vontade do homem branco em libertar os escravos, como se não tivesse havido resistência e luta por parte dos negros nesta conquista.

Não se pode negar que em alguns momentos da história das telenovelas brasileiras houve papéis de destaque para alguns atores negros, porém esses números são mínimos quando analisadas todas as telenovelas já transmitidas. Foram poucas novelas que ressaltaram a cultura afro-brasileira e, mesmo assim, em sua maior parte eram papéis onde os negros apareciam representados de forma estereotipada. Sobre a imagem do negro na indústria cultural brasileira, Santos (2004) escreve que

o quadro hegemônico de representações dos valores e modelos instituídos pela parcela branca da população, na televisão brasileira, exprime a desigualdade racial solidamente estabelecida no Brasil. A resistência cultural e política dos afrodescendentes não conseguiu, até hoje, levar à produção na televisão brasileira uma quantidade significativa de imagens e programas que apresentem seus valores, experiências e a importância do grupo para o país (SANTOS, 2004, p. 21).

Segundo Araújo (2004), os núcleos que incluíam negros foram deixados de lado ou tiveram pouca ênfase participativa no decorrer das tramas, ou seja, os núcleos nos quais estão presentes são pouco representativos. Os desfechos mais importantes são realizados por atrizes ou atores brancos, cujos papéis mais relevantes em sua maioria também são destinados a eles. Assim, "as imagens dominantes em todas as telenovelas carregam, como subtexto, o elogio dos traços bancos como o ideal de beleza para todos os brasileiros" (ARAÚJO, 2004, p.306).

Isso se torna ainda mais evidente quando nos deparamos com o "mocinho" ou a "mocinha" das novelas todos exibindo um padrão de beleza branco, ou quando ligamos a TV e o que encontramos são majoritariamente apresentadoras infantis loiras. Quando refletimos sobre isto, o autor nos mostra que "a manifesta opção por profissionais brancos para representar a beleza ideal do brasileiro ou, até mesmo, o típico brasileiro comum" é nada mais nada menos que "uma estética produzida pela persistência da ideologia do branqueamento em nossa cultura" (ARAÚJO, 2008, p. 981).

Esse persistente branqueamento nas novelas juntamente com deturpação dos papéis concedidos aos negros tem consequências e afetam diretamente na autoestima e no empoderamento da população negra, mas, principalmente, das crianças e adolescentes negras, que assimilam a cor de sua pele, o formato de seu nariz e o tipo de seu cabelo como algo depreciativo. As telenovelas estariam, assim, "vinculadas à maneira conservadora de perceber, pensar e retratar o racismo brasileiro; dificultando a compreensão da ideia de "raça", de etnia e de classe social" (ALMEIDA, 2016, p.311).

Embora o propósito das telenovelas seja de entreter e levar informação ao seu público, a nossa diversidade racial e cultural fica prejudicada nas mãos dos autores e dos diretores de telenovelas⁷, que descrevem "um Brasil branco, desrespeitando os anseios históricos não só das entidades culturais, políticas e religiosas negras, como também das nações indígenas" (ARAÚJO, 2004, p.307).

Sociologia no Ensino Médio: uma história em construção

A sociologia no Ensino Médio, como disciplina obrigatória, é algo bem recente, já que para conquistar a obrigatoriedade nos currículos escolares sua trajetória é marcada por intermitências, como alguns estudiosos da área costumam dizer (RESÊS; SANTOS, 2013; SILVA, 2010). Assim, em determinados períodos ela está presente nos currículos escolares já em outros momentos consta sua ausência.

Sucintamente, a trajetória da disciplina de sociologia no Ensino Médio pode ser dividida em cinco momentos, conforme descrevem Resês e Santos (2013). O 1º momento da sociologia como disciplina é marcada por aparições temporárias. Ela é pela primeira vez citada durante o Império, em 1882 em um projeto apresentado por Rui Barbosa, contudo, a disciplina só foi realmente introduzida no Brasil

_

⁷ Campos e Feres Jr (2016, p. 48) chamam atenção ao fato de as telenovelas produzidas pela Rede Globo entre 1985 e 2014 não ter entre os escritores e diretores algum que fosse considerado negro ou pardo. De acordo com os autores pressupõem-se que "produtores pretos e pardos tenderiam a dar mais espaço para personagens e/ou temáticas relacionadas a essas populações".

em 1891 durante a reforma educacional implementada por Benjamin Constant com intuito de adotar preceitos positivistas. Em 1921, a sociologia sai dos currículos com a Reforma Epitácio Pessoa.

O 2º momento da sociologia, pode-se dizer, é voltada para a formação de uma elite. A reforma do Ministro Rocha Vaz, em 1925, por exemplo, foi voltada para as elites de bacharéis e a Reforma de Francisco Campos, em 1931, também era um preparatório para o ensino superior. Em 1942, durante o Estado Novo, a sociologia é excluída novamente dos currículos pela Reforma de Gustavo Capanema que, diferente da Reforma de Francisco Campos, assume novamente o caráter moral e religioso no ensino secundário, se afastando novamente dos princípios científicos.

No 3º momento a sociologia já aparece associada a ideias de mudança e reforma social, tendo como principais propositores dessa ideia os sociólogos Florestan Fernandes e Costa Pinto. Entretanto, com o golpe em 1964, o cenário que já não era favorável tornou-se ainda mais complicado. Durante esse período as reformas que se sucederam na educação priorizavam a qualificação da mão de obra no segundo grau (Reforma Jarbas Passarinho) e nesse ensino profissionalizante a sociologia não estava inclusa. Durante a ditadura militar não se acentuou a exclusão da disciplina dos currículos escolares por acaso, mas sim porque a sociologia era associada ao comunismo e, portanto, um perigo a ordem política estabelecida no período, isto é, a sociologia também passou a ser vista como uma ameaça a classes dominantes devido a seu caráter intervencionista.

Os principais acontecimentos do 4º momento estão ligados à redemocratização do país e o exercício da cidadania. Assim, temos uma intensa mobilização não apenas de sociólogos, mas também de estudantes, políticos e educadores para a inclusão da sociologia no ensino médio. A partir de 1985 foram criadas várias associações e sindicatos de sociólogos e, em alguns Estados, como o Rio de Janeiro e Distrito Federal a disciplina foi incluída no segundo grau. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) estabelece o ensino de sociologia, juntamente com o ensino de filosofia, como algo necessário para o

exercício da cidadania, porém o artigo deixa muitas brechas e dúvidas em relação a esse ensino e sua inserção nas escolas.

O 5º momento ocorre após muitas lutas. Finalmente em 2008 o ensino de sociologia e filosofia se torna obrigatório em todas as séries do Ensino Médio, por meio da lei 11.684. Mas, antes disso, passou por uma série de questionamentos sobre sua constituição enquanto disciplina por sua falta de "tradição", diferente de disciplinas como português, matemática, história, etc. Foi, inclusive, vetada como disciplina obrigatória em 2001, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, pois segundo o Ministério da Educação a sociologia deveria estar presente nas escolas de forma interdisciplinar. Foram diversas lutas contra a não obrigatoriedade, que iam e voltavam para o senado federal até sua definitiva aprovação em 2008 (RÊSES; SANTOS, 2013).

A lei que torna obrigatório seu ensino foi uma grande conquista, pois enquadra a sociologia como significativa tanto quanto outras disciplinas das ciências humanas como a história e a geografia. Entretanto, diferente das disciplinas há tempos consolidadas nos currículos escolares, a sociologia não tem uma tradição devido, principalmente, as suas flutuações no percurso de sua inserção no Ensino Médio. Essa instabilidade prejudicou não apenas a constituição de uma comunidade de professores de sociologia como acabou afetando também consensos sobre conteúdos e práticas pedagógicas referentes ao ensino de sociologia para jovens. Nesse sentido, a sociologia empregada nas universidades e a metodologia utilizada pelos professores universitários não cabe ou não tem como se desenvolver de maneira satisfatória dentro das salas do Ensino Médio.

Outro ponto que merece destaque na trajetória da disciplina ocorreu recentemente e, representa, na verdade, mais um retrocesso. Trata-se da portaria que instituiu a Reforma do Ensino Médio por meio da Política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, representada pela Lei nº13.415/2017. Embora a lei traga que o ensino de sociologia, filosofia, artes e educação física serão obrigatórias na Base Nacional

Comum Curricular, isso não quer dizer que elas serão disciplinas dentro das grades escolares, apenas que haverá estudos e práticas referentes a esses campos e, portanto, seus conteúdos poderão ser objeto de estudo dentro de outras disciplinas.

Dentro desse cenário, a sociologia e as demais disciplinas parecem perder forças e a sua real importância ao serem deixadas em segundo plano na formação dos sujeitos, parecendo que seu ensino pode ocorrer de forma muito superficial, sem maiores consequências quando nos referimos à educação no ensino médio.

Além disso, diferente da língua portuguesa e da matemática, que a lei coloca como obrigatória nos três anos do ensino médio, não está claro se o mesmo acontece com a sociologia abrindo, assim, possibilidade para que se torne facultativa. Outro aspecto da referida lei que merece atenção é a menção de "profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional", isso quer dizer que, por exemplo, a sociologia poderá continuar sendo ministrada por outros profissionais e, que, a luta dos sociólogos por seu espaço de direito dentro das escolas também acaba sendo prejudicada. As implicações e os impactos reais dessa reforma, para a disciplina de sociologia, ainda não podem ser exatamente mensuradas, pois se trata de algo muito recente, mas o certo é que ela não representou um avanço em termos de uma formação voltada para o desenvolvimento de cidadãos críticos, mas muito mais voltados ao mercado de trabalho.

Apesar dos altos e baixos no decorrer de sua história o fato é que a sociologia ainda continua obrigatória no Ensino Médio e, ao mesmo tempo, precisa ser aperfeiçoada no que se refere a conteúdos e na prática docência. Um dos maiores desafios do ensino de sociologia está justamente na metodologia empregada em sala de aula, que para além de despertar o interesse do aluno pela aula o faça compreender a importância das discussões propostas pelo docente.

Portanto, deve-se trabalhar o ensino de sociologia, tal como postula Tomazi (2010), com recursos didáticos que não fiquem apenas circunscritos a aulas expositivas, pois um conteúdo extremamente teórico não desperta o interesse do jovem e se afasta da realidade em que ele se encontra. Há, portanto, maneiras de articular teorias, conceitos e temas sem tornar a aula cansativa ou um monologo, onde apenas o professor fala.

Conhecendo melhor a realidade de seus alunos o professor pode trabalhar com temas que os jovens tenham mais proximidade no dia a dia. Adequar sua linguagem para que os alunos tenham um melhor entendimento do assunto abordado também é importante para estabelecer um diálogo mais inclusivo e interessante.

Para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, sem com isso retirar à importância das teorias e dos conceitos pertinentes a discussão proposta, pode-se utilizar como recurso didático debates entre os alunos, seminários, aulas fora da sala de aula (visita a um museu, por exemplo), exibir documentários ou filmes que suscitem questões entre os jovens ou ensinar a fazer pesquisa como forma de ensino para conhecer a realidade social, entre outros recursos (SARANDY, 2013).

O importante é que o professor utilize esses recursos e encaminhe os procedimentos e o debate necessário para que os alunos rompam com o senso comum e as opiniões formadas "para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido" (SANTOS, 1989, p. 33). Portanto, o professor precisa se preparar e também preparar seus alunos para que haja "o desenvolvimento das atitudes cognitivas almejadas pelo ensino de Sociologia, o estranhamento, a desnaturalização, a imaginação sociológica" (SARANDY, 2013, p. 109).

Quando o professor de sociologia se propõe a iniciar a discussão de certo tema ou assunto, precisa estar atento para não se fixar apenas na apresentação de teorias e conceitos, que acabam tornando a aula um monólogo muitas vezes maçante. Cabe, então, ao professor, ser criativo e utilizar métodos que instigue novas

maneiras de pensar e de agir, que acabam contribuindo, ao mesmo tempo, para o fortalecimento e a consolidação da disciplina.

Levar o recurso audiovisual para sala de aula, cujo foco seja as telenovelas, além de fugir de um possível monólogo, trata-se também de um recurso acessível e que não gera quase nenhum custo, pois o conteúdo é facilmente encontrado na internet em sites como o Youtube ou até mesmo no próprio site da Rede Globo. Para exemplificar como, em sala de aula, o professor poderia utilizar cenas e enredos das teledramaturgias para discutir questões relacionadas ao racismo será realizada uma proposta de atividade analisando alguns aspectos da telenovela "Viver a Vida" (2010). Essa trama, das 21h, exibida pela maior emissora do Brasil apresentou pela primeira vez em horário nobre uma protagonista negra.

Esta novela, apesar de trazer uma atriz negra no personagem principal, ainda assim continuou reproduzindo vários estereótipos em relação à população negra e, que, repetidamente vemos em outras novelas. Além disso, a trama possui uma das cenas mais impactantes, humilhantes e racista já vista em telenovelas. Desse modo, ao propor uma reflexão para os alunos do Ensino Médio sobre o conteúdo da cena e os personagens⁸ nela apresentados podemos utilizá-la como recurso didático para compreensão e combate do racismo e as suas formas veladas inseridas na sociedade.

Telenovelas como recurso didático para desconstruir o racismo: uma proposta de atividade em sala de aula

As telenovelas há muito tempo exercem fascínio e prendem à atenção de muitos telespectadores todos os dias, por até três horas diárias⁹. É muito provável que seu sucesso talvez se deva pelo fato

_

⁸ A telenovela Viver a Vida contou com um núcleo de atores relativamente grande, com o número aproximado de 73 personagens fixos, entretanto, apenas 9 destes personagens eram atores negros e quase todos só existiam, pois faziam parte do núcleo familiar da personagem principal.

⁹ Segundo os dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2008) cerca 75 milhões de brasileiros tem este hábito diariamente.

de que a ficção seja "uma dimensão constituinte do processo de construção da realidade social e que, ao mesmo tempo, toma desta última os elementos necessários para sua construção e composição", isto é, utiliza situações e acontecimentos da vida real para atrair o público (MOTTER; JAKUBASKO, 2007, p. 57).

Devemos lembrar também que as telenovelas têm colocado em discussão temas importantes e levado informações para seus telespectadores abordando assuntos sérios como, por exemplo, os malefícios das drogas, os riscos da prostituição, a pedofilia, a corrupção na política, entre outros temas. Além disso, leva conhecimento sobre outras culturas, como são mostrados em telenovelas com núcleos étnicos distintos.

No entanto, mesmo cumprindo com suas responsabilidades sociais ainda assim podemos ver algumas incoerências no contexto das novelas brasileiras, como, por exemplo, a negação ou marginalização dos papéis concedidos aos atores negros. Joel Zito Araújo (2008) ressalta que, as telenovelas disseminam no imaginário popular ou senso comum que os negros fazem parte do "povão", o que significa dizer que são majoritariamente retratados como pobres, vadios e ladrões. O autor ainda faz mais uma observação que pode ser facilmente percebida nas telenovelas: a preferência de artistas brancos ocupando os lugares de destaque na TV.

A ideia de se trabalhar com telenovelas como um recurso didático nas aulas de sociologia no Ensino Médio, dando ênfase às questões raciais, se torna possível, porque ela é um instrumento que possibilita estudo e analise a partir dos enredos, cenas e personagens que representam as relações sociais dentro da sociedade brasileira. A proposta é parecida com aquela realizada por Stuart Hall¹⁰ para analisar as representações raciais, por meio das imagens e da descrição das mesmas, trazidas pela mídia para retratar os negros, principalmente, no que diz respeito aos estereótipos. Nesse sentido, o autor postula que a imagem

Trata-se do segundo capítulo do livro "Cultura e Representação", intitulado "Espetáculo do outro".

difundida e a forma como é interpretada se torna "uma preocupação constante e recorrente na representação de pessoas racial e etnicamente diferenciadas da maioria da população. A diferença possui significado. Ela 'fala'" (HALL, 2016, p.146).

Pensando que as imagens podem ser lidas e interpretadas de maneiras variadas, o exercício pretendido para ser realizado em sala de aula visa treinar o olhar do aluno para que este não mais faça a leitura sem criticidade daquilo vinculado pela mídia, mas compreenda suas implicações quando existe uma distorção da imagem de um grupo.

Então, o primeiro passo seria provocar os alunos e as alunas a refletirem sobre o que é o racismo e de que forma ou em que atitudes ele está presente em nosso dia a dia. Após ouvir as respostas dos alunos (intervindo, acrescentando ou corrigindo se necessário), o professor ou professora dá continuidade à sua aula, agora, pedindo para que os alunos pensem nas telenovelas que já assistiram e nos respectivos protagonistas ou em personagens que os marcaram de alguma forma. É muito provável que as respostas majoritariamente envolvam atores e atrizes de pele branca, já que a maior parte dos elencos das telenovelas brasileiras é composta por brancos. O segundo passo é levá-los a realizarem a seguinte reflexão: onde estão os negros nas novelas? Em que papéis estão inseridos? Qual a opinião dos alunos acerca desses personagens interpretados repetidamente por atores e atrizes negros? O terceiro passo é analisar juntamente com os alunos uma cena ou várias relacionadas com o assunto discutido durante a aula e instigá-los a pensarem criticamente sobre ela.

A cena escolhida neste trabalho foi exibida no dia 16 de novembro de 2009, no contexto estavam Helena (Taís Araújo) e Tereza (Lilia Cabral) em uma discussão sobre um acidente ocorrido com a filha de Tereza. Durante o diálogo, a fala de Tereza é permeada de acusações, inclusive, ela lembra Helena de todos os erros que cometera no passado, ressaltando um aborto. No decorrer da cena Helena pouco fala e escuta calada as humilhações feita por Tereza, sem questionar. Depois que Tereza termina seu

discurso Helena pede perdão a ela, se ajoelha aos seus pés e mesmo assim leva um grande tapa na cara.

A cena é ideal para suscitar uma série de debates e reflexões entre o docente e os discentes, já que ela não se limita ao visual, mas também se remete a uma série de questões mais profundas dentro do contexto histórico-social do Brasil, mas, especialmente, no que se refere ao tratamento do negro escravizado e seus estereótipos. Nesse ponto seria interessante que o professor contextualizasse a representação do negro com as ideias de Frantz Fanon (1979; 2008), uma vez que este autor ao estudar a situação do colonizador e do colonizado chega à conclusão de que a raiz de todos os males que assolavam os negros era oriunda de uma estrutura social racista. Dessa forma, o racismo partia não somente do branco, mas também do negro quando este introjetava em si mesmo os complexos de inferioridade por viver em uma sociedade onde o branco era supervalorizado. Assim como acontece ainda nas telenovelas e na mídia, em geral.

O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse (FANON, 2008, p. 107).



(Imagem: reprodução Rede Globo)

Depois de ter trazido elementos teóricos para discussão com os alunos, para que eles consigam compreender as formas de reprodução do preconceito racial e do racismo, o professor apresenta a cena e verifica se os alunos identificam elementos que nos remete aos estereótipos sobre o passado escravo dos negros reproduzido em uma novela que ocorre no século XXI.

Para aqueles que não possuem um olhar mais crítico esta cena passa despercebida e, até mesmo, com certa aprovação, pois o autor nos leva a acreditar que a personagem mereça realmente todas as ofensas e o tapa direcionados a ela. Entretanto, nela estão contidas uma série de estereótipos negativos em relação não só a personagem em questão, mas que tem alcance para toda população negra. A cena reproduz um racismo velado e mensurar as consequências de uma cena tão impactante na sociedade em geral fica difícil.

Deste modo, uma das leituras possíveis de serem realizadas é a retratação da personagem negra, que embora seja protagonista, assumindo uma postura submissa diante do medo e da vergonha provocados pela acusadora. De joelhos, o estereótipo "dos tempos de escravidão" fica ainda mais completo. Nesta cena há uma série de humilhações, ao mesmo tempo, a humilhada não se defende. A personagem branca exibe um ar de superioridade e desdém, que culmina em violência por meio de tapa no rosto, desferido na personagem negra. Por isso, Stuart Hall postula que as representações e os estereótipos atribuídos pela mídia e a imprensa em geral aos grupos etnicamente diferentes do grupo dominante devam ser observados com cautela, pois

os estereótipos referem-se tanto ao que é imaginado, fantasiado, quanto ao que é percebido como 'real', e as reproduções visuais das práticas de representação são apenas metade da história. A outra metade – o significado mais profundo – encontra-se no que não está sendo dito, mas está sendo fantasiado, o que está implícito, mas não pode ser mostrado (HALL, 2016, p.200).

Outro personagem da novela que reforça alguns estereótipos relacionados com os negros e, que, os alunos podem analisar e refletir em atividades dentro de sala de aula é o interpretado pelo ator Marcello Melo, o Benê. Seu personagem é morador da favela do Rio de Janeiro, um rapaz perigoso, com a vida marcada por crimes. Aqui já temos uma representação marcante dos negros nas telenovelas, tal como lembrou Fanon (1979), ao descrever a situação do colonizado e que ainda se encaixa em contextos atuais, os guetos e as periferias e os bairros mal estruturados.

Após o nascimento de seu filho, o rapaz começa a mudar sua vida, tornando-se uma pessoa melhor longe dos atos de delinquência. Contudo, mesmo arrependido de seu passado criminoso, o rapaz é assassinado no capítulo exibido dia 11 de maio de 2010, dentro da favela, devido a um acerto de dívidas com outros traficantes. Uma observação importante deve ser feita: todos os seus assassinos também eram personagens negros.

Benê é o típico personagem que não pode faltar nas telenovelas brasileiras: negro, pobre, morador da favela e com caráter desviante. Um único personagem carrega uma carga pesada de estereótipos repetidas vezes dadas aos negros nas tramas. E como se não bastasse tudo isso, a única saída encontrada para ele é a morte. Uma morte arquitetada por outros criminosos, estes também negros, pobres e moradores da favela.

Em outras palavras, há uma constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, à rádio, penetram no indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence (FANON, 2008, p.135)

Dessa forma, manipulados pela imagem que a telenovela passa sobre o Brasil o telespectador é levado a crer e associar os negros com a pobreza, com a miséria, com o fracasso e com a bandidagem. Fanon (1979, p.29) diria que "o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal

raça. [...] A causa é a consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico" (FANON, 1979, p. 29).

Refletir, portanto, sobre os papéis sociais a que os negros estão exaustivamente associados nas telenovelas é também questionar até que ponto isso interfere na vida do indivíduo negro, na sua autoestima e na não valorizam da cultura afro-brasileira. E o que é pior, deve-se questionar também como tais papéis sociais afloram ainda mais o preconceito racial e o racismo.

Considerações finais

O que vemos nas telenovelas é a insistente representação dos personagens negros em posições subalternas e estereotipadas. É interessante notar que quando relembramos o longo período escravagista podemos observar que os trabalhos considerados inferiores a que estão ligados os papéis concedidos aos atores e atrizes negras lembram, de certa forma, as funções que os escravos desempenhavam.

Trazendo as telenovelas para as salas do Ensino Médio os professores poderiam utilizá-las como mais um recurso metodológico na disciplina de sociologia para discutir não apenas o racismo, mas também outros temas ou assuntos que perpassam pelas tramas. Faz sentido, pois trata-se de uma programação muito conhecida e apreciada por um público de diversas faixas etárias. Contudo, não se pode dizer que os telespectadores assimilam criticamente os conteúdos transmitidos pelas telenovelas e pela mídia em geral.

Talvez, para a introdução de um tema, seja interessante a utilização de um recurso audiovisual para aumentar o interesse e a participação efetiva dos alunos pela aula. Por meio das narrativas, das cenas e dos personagens o professor pode estimular seus alunos a desenvolverem a imaginação sociológica por meio de análises que desconstruam a naturalização dos fenômenos sociais e provoque, ao mesmo tempo, o estranhamento em seus alunos. Obviamente, isso só será possível através de um processo

educativo que contextualize social e historicamente os fatos e que conduza os discentes para a compreensão da realidade em que estão inseridos.

Enfim, fazê-los pensar utilizando algo que é corriqueiro em suas vidas pode levá-los a refletir o quanto são influenciados também em seus estilos de vidas, no que consomem e no que acreditam de forma inconsciente. Adquirindo consciência de que há, de certa maneira, uma manipulação da realidade ou uma repetição de representações distorcidas de certos grupos sociais — pelas telenovelas e outros meios de comunicação — os alunos passam a perceber que os fenômenos sociais não são tão simples como aparentam ser e que tudo é construído socialmente, inclusive, aquilo que pensamos tratar apenas de uma ficção televisiva.

Referências

ALMEIDA, M. M. Narrativas sobre o negro na telenovela brasileira: entre o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento. In: **Revista História e Diversidade**. Vol. 8. $\mathbb{N}^{\circ}1$, 2016.

AMARAL FILHO, N. C. **Mídia e quilombos na Amazônia**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO-UFRJ). 2006.

ARAÚJO, J. Z. **A negação do Brasil**: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Editora Senac, 2004.

_____. O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 16, pp. 979-985. 2008.

BOURDIEU, P. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997. BRASIL. MEC. **PCNs+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 11.684, de 12 de Jun. de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia

como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF, 2008.

____. Lei nº 13.415 de 16 de Fev. de 2017. Institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017.

CAMPOS, L. A.; FERES JR. "Globo, a gente se vê por aqui?": diversidade racial nas telenovelas nas últimas três décadas (1985-2014). In: **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.23.1, 2016.

CHAUI, M. **Simulacro e Poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

DAMATTA, R. O que faz o brasil, Brasil? Rio de Janeiro: Rocco, 1986. DINIZ, M. L. V, P. Estereótipo na mídia doxa ou ruptura. In: COELHO, J., GUIMARÃES, L., VICENTE, M. (orgs.). O futuro: continuidade - ruptura: desafios para a Comunicação e para a Sociedade. São Paulo: Annablume, 2006.

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

_____. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. V.2. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FERRAZ, M. A.; FERNANDES, R. O poder hoje está na Mídia. Rio de Janeiro: Comum v. 11, nº 26, 2006.

FREIRE FILHO, J. **Mídia, Estereótipo e Representação das Minorias.** Rio de Janeiro: Eco-Pós, vol. 7, n. 2. 2004.

FREIRE, G. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51ª Ed. São Paulo: Global, 2006.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Apicuri, 2016.

HASENBALG, C. F. **Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

KELLNER, D. **A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo**. LÍBERO - Ano VI - Vol 6 – nº. 11. 2004.

MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. F. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: **Sociologia**:

ensino médio / Coordenação Amaury César Moraes. - Brasília: MEC, 2010. 304 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

MOTTER, M. L.; JAKUBASKO, D. Telenovela e realidade social: algumas possibilidades dialógicas. In: **Revista eca**, 2007.

NABUCO, J. **O abolicionismo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Publifolha, 2000.

QUEIROZ, R. S. **Não vi e não gostei**: O fenômeno do preconceito. 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

RÊSES, E.S; SANTOS, M. B. História do ensino de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: **Curso de especialização em ensino de sociologia**: nível médio: módulo 1 / Amaury C. Moraes... [et al.]. -- Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SANTOS, J. B. N. **O negro representado na Revista Raça Brasil**: a estratégia de identidade da mídia étnica [Dissertação de mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SARANDY, F. M. S. Recursos didáticos. In: **Curso de especialização em ensino de sociologia**: nível médio: módulo 1 / Amaury C. Moraes... [et al.]. -- Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SILVA, I. L. F. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: **Sociologia: ensino médio** / Coordenação Amaury César Moraes. Brasília: MEC, 2010. 304 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

TAYLOR, C. 1994. **Multiculturalismo**: examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TOMAZI, N. D. Sociologia para o ensino médio. -2. ed. - São Paulo: Saraiva, 2010.

CAPÍTULO X

O MATO GROSSO DO SUL SOB AS LENTES DA SOCIOLOGIA: organização política e social do estado

Camila Camargo Ferreira¹

Introdução

Este material didático é fruto de vivências propiciadas pela licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados. A inspiração para desenvolvê-lo partiu de experiências em sala de aula no Estágio Docência realizado em escolas da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, de conversas com colegas docentes de Sociologia no Ensino Médio e minha própria atuação enquanto professora da disciplina na Educação Básica. O intuito é oferecer bases para a leitura sociológica de alguns temas regionais e para a disseminação das Ciências Sociais no Mato Grosso do Sul, principalmente na Educação Básica.

Este texto foi produzido no sentido de contribuir com o ensino de sociologia compromissado com a desconstrução da realidade social e com o combate às desigualdades sociais, etnicorraciais, de gênero e sexualidade. Nesse sentido, busca estabelecer um diálogo entre os campos de pesquisa, extensão e ensino, uma vez que o texto pode servir de subsídio para demais trabalhos de investigação sobre uma Sociologia do Mato Grosso do Sul, para professores da Educação Básica e para estudantes da graduação na sua caminhada de aprendizagem do fazer docente.

_

¹ Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos, Mestre em Sociologia e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Grande Dourados.

A emergência da sociologia e a outra face da modernidade

O florescimento da sociologia está ligado à busca de compreensão e explicação das grandes transformações políticas, sociais e econômicas que deram forma ao Mundo Moderno. Essas transformações se traduzem em rupturas que deram novos contornos às sociedades europeias e alteram drasticamente a vida das pessoas. Se numa primeira fase, que pode ser situada no século XVI até o final do século XVIII, as pessoas ainda estão apenas começando a experimentar a vida moderna, sem fazer muito ideia do que as atingiu (BERMAN, 1986, p.16). Logo é possível observar uma paisagem altamente diferenciada e dinâmica, na qual tem lugar a experiência moderna (BERMAN, 1986, p.16).

Essa paisagem ganha seus contornos mais nítidos a partir do final do XVIII, em decorrência da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. Em meio a esse cenário, a Sociologia desponta como épica da modernidade, como sugere Ianni (1989). Como as narrativas épicas que contam os feitos históricos de heróis, a Sociologia nos conta e reflete a experiência da modernidade. Ela é resultado da tentativa de compreensão das novas dinâmicas sociais, econômicas e políticas que são fruto da transição do mundo feudal para o Mundo Moderno, se constituindo como uma espécie de autoconsciência científica da realidade social (IANNI, 1989) .

Pode-se dizer que o pensamento sociológico nasce da busca de compreensão e explicação dos acontecimentos e dilemas característicos da sociedade urbano-industrial-capitalista (IANNI, 1989). Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim são os três pensadores de destaque do período de florescimento do pensamento sociológico, eles representam a tríade clássica da teoria sociológica. A sociologia se constituiu a partir desses autores como um campo científico que, ligado a uma exigência metodológica, busca desvendar a realidade social. Assim, com o olhar voltado para o Mundo Moderno em emergência, essas figuras precursoras se dedicaram a temas como a cientificidade do conhecimento sociológico, as relações entre indivíduo e sociedade, classes sociais,

revolução, divisão do trabalho, sociedade civil, Estado nacional, burocratização, racionalização, ordem e progresso social etc.

Tal como na Europa, a Sociologia desponta no Brasil voltada para a compreensão de alguns fenômenos sociais da realidade brasileira em transformação no século XIX, principalmente na passagem do Regime Imperial para o Republicano, em 1889. Os escritos e as análises da formação cultural, social e política da sociedade brasileira são identificados como parte do pensamento social brasileiro. Dentre as primeiras interpretações sociológicas no país, destacam-se as contribuições de Joaquim Nabuco com sua obra O Abolicionismo (1883); Euclides da Cunha, com Os Sertões (1902); Alberto Torres, com O problema nacional brasileiro (1912); seguidas das de Oliveira Vianna, com Populações Meridionais do Brasil (1920) e Instituições Políticas Brasileiras (1949); Gilberto Frevre, com Casa Grande e Senzala (1933); Sérgio Buarque de Holanda, Raízes do Brasil (1936); Caio Prado Jr, com Formação do Brasil Contemporâneo (1942); Vitor Nunes Leal, Coronelismo, Enxada e Voto, (1948); Raymundo Faoro, com Os Donos do Poder (1958), etc.

De diferentes modos esses pensadores e suas obras se dedicaram a compreender as heranças sociais e culturais da escravidão, da colonização e das oligarquias para o regime Republicano, o nascente processo de modernização e urbanização no Brasil no início do século XX, a identidade nacional, a cultura, a ocupação e o desenvolvimento econômico e político do país, etc. Pode-se dizer que essas análises se concentraram nas dinâmicas históricas, sociais, políticas e culturais do Brasil em ebulição enquanto uma República após a sua independência do jugo da Coroa Portuguesa.

Após a independência, a visão eurocêntrica e positivista, presente no imaginário social brasileiro desde os tempos da colônia, será responsável por uma grande aflição com os processos de modernização e urbanização no Brasil. Nesse contexto, contaminados por essas visões, muitos dos intelectuais brasileiros se preocuparam em mostrar quais eram os desafios para o desenvolvimento da modernidade e para o progresso no país. Esse pensamento inicial era

permeado pelas teorias eugênicas, pelo racismo e pelo eurocentrismo, de modo que considerava a miscigenação como um dos males do Brasil e uma suposta degeneração da "raça branca". O desenvolvimento capitalista e a modernidade europeia, o povo e os costumes europeus eram vistos como modelos a serem seguidos para que o país se desenvolvesse plenamente.

Essas visões desconsideravam o lugar do Brasil modernidade. Posteriormente ao desenvolvimento inicial do pensamento social brasileiro, alguns autores se dedicaram a pensar sobre a posição subalterna ocupada pelo Brasil e pela América Latina nos processos de colonização, na Revolução Industrial e no Mundo Moderno. Eles mostraram que com o desenvolvimento da modernidade e da urbanização nos países latino-americanos o quadro de exploração desses países se alterou. A Revolução Industrial na Europa corresponde ao período de independência das colônias latino-americanas. Mas a independência não gerou liberdade absoluta desses novos países, eles continuaram dependentes das economias capitalistas centrais, uma vez que sua economia continuou a girar em torno das metrópoles da Europa, principalmente da Inglaterra. Assim, eles começam a se desenvolver como países modernos e urbanizados a partir da produção e exportação de bens primários em troca de manufaturas de consumo e de dívidas externas (MARINI, 2000, p.108).

É em meio aos processos de modernização e urbanização do Brasil e das tentativas do país de se inserir na economia capitalista após a independência, que se deu os processos de (des)ocupação do atual Mato Grosso do Sul. No Brasil, a partir dos anos 1930 até os anos 1970, o foco das atenções foi com o desenvolvimento econômico e progresso do país, que levou a preocupação com o povoamento de toda a extensão territorial do país, principalmente de regiões consideradas como despovoadas, como o Oeste e o Norte. Mas, como se sabe, essas regiões, como o Brasil todo anteriormente à colonização, longe de espaços vazios, eram os territórios tradicionais dos povos indígenas. Por que, então, essas regiões eram consideradas como lugares desocupados? Por trás

disso, qual era a representação social de ocupação? Essas são algumas das primeiras inquietações que devem ser consideradas ao mirar os processos de formação do Mato Grosso do Sul, mais adiante elas serão desenvolvidas.

Antes disso, cumpre assinalar como o pensamento sociológico pode nos ajudar a entender os processos de organização política do Mato Grosso do Sul. A trajetória da sociologia, enquanto ciência da sociedade, mostra que ela "se constrói como reflexão científica à medida que supera e demonstra o caráter fundamentalmente histórico e socialmente construído dos seus objetos, anteriormente pensados como pertencentes à natureza " (GUIMARÃES, 2014, p. 04). Através do pensamento sociológico, aspectos políticos, culturais e econômicos do mundo social passam a ser pensados através da racionalidade científica e, nesse processo, algumas hierarquias sociais perdem seu caráter natural. É o caso das classes sociais e das desigualdades econômicas, que deixam de ser pensadas como dados da natureza ou da vontade divina e passam a ser vistas como frutos das estruturas sociais. O caráter natural das raças no sentido biológico desde o final do século XIX tem sua existência negada por antropólogos e sociólogos, apesar das resistências tanto no campo científico como fora dele.

A maior parte dos elementos da vida social, como as estruturas econômicas e culturais, as classes, a raça e o sexo foram considerados dados da natureza antes de serem pensados como artefatos culturais pelo pensamento sociológico (GUIMARÃES, 2014, p.04). Daí a importância das Ciências Sociais para o desvendamento da realidade e questionamento das opressões e hierarquias sociais. Para além de alguns temas como sexo, gênero, raça e classe, outros também podem ser pensados através da sociologia, como por exemplo, a formação de uma região e suas particularidades culturais, sociais e econômicas. A seguir, o artigo discute a formação e ocupação/desocupação social, cultural e política da região que hoje é nomeada de Mato Grosso do Sul.

Mato Grosso: a (des)ocupação de espaços imaginados vazios e as disputas pelo poder político e pela terra

Para entender a organização política de Mato Grosso do Sul, é importante conhecer um pouco mais sua história e entender o contexto político em que essa história se insere. Mas também é preciso saber que a história não representa uma verdade absoluta das coisas ou uma representação fiel dos fatos que aconteceram. A história é sempre uma reconstrução dos processos culturais, sociais e históricos a partir de uma visão específica. No caso do Mato Grosso do Sul, os relatos dos viajantes e documentos escritos constituem dados valiosos para contar sua história de formação, mas muitos deles estão permeados por pontos de vistas embriagados por visões etnocêntricas pautadas nos ideais de progresso eurocêntricos.

Mesmo assim, é possível reconstituir sua história a partir dessas fontes e perceber através delas as ideias que se tinha do estado e o que elas dizem sobre o seu processo de formação. É desse modo, que serão discutidas quais as representações sociais construídas sobre o Mato Grosso, que compreendia o atual Mato Grosso do Sul, e como elas se ligam ao ideal de progresso que costurou a formação do estado. Abordar-se-á como, em meio a esse processo, o estado foi forjado em meio à forte presença do coronelismo e das disputas pelo poder de mando e pela terra entre as elites locais e como sua organização política atual é fortemente influenciada por esse contexto. Também será demonstrado que a sua própria constituição enquanto uma região é fruto da elaboração social.

No final do século XIX e começo do século XX, o Mato Grosso era a segunda maior província no período imperial e o segundo maior estado da República, compreendia os estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rondônia, de modo que perdia apenas para Amazônia em extensão territorial. Encarado sob uma percepção do espaço e do tempo da modernidade "civilizada" – cujo principal símbolo era o progresso – chamava atenção suas características. A província tinha um enorme território, uma baixa

densidade demográfica e problemas de comunicação, dada a sua distância dos centros urbanos brasileiros e europeus e dificuldades de acesso a eles pelo fato de malha viária se restringir aos seus rios navegáveis, que nesse contexto era sua principal via de acesso a esses centros urbanos e aos países estrangeiros, principalmente os da bacia do Prata (FANAIA, 2010, p.24).

A sua caracterização tinha como referência o desenvolvimento moderno e o ideário positivista de progresso, que via nesses elementos um baixo grau de "civilização", uma vez que a concentração população, o mercado, o fluxo de pessoas, informações e mercadorias promovido pela época do vapor, dos telégrafos, trens e pela industrialização, eram considerados como fatores essenciais do progresso.(GALETTI, 2000, p.26). Por isso era considerado como um grande sertão, um lugar remoto, inóspito e de natureza hostil, isolado do mundo civilizado e vazio (GALETTI, 2000, p. 25). Assim, o Mato Grosso era visto pelos viajantes estrangeiros e pelos intelectuais brasileiros dos centros urbanos a partir de uma visão etnocêntrica, que desempenhou um papel central na sua constituição como "região", "espaço social e natural dotado de especificidades e de sinais distintivos em relação a outras regiões do país e do mundo" (GALETTI, 2000, p. 21). Galetti (2000), nos mostra que essa distinção possui algumas marcas que

remetem sobretudo à ideia de "fronteira" – simultaneamente como espaço simbólico, onde se localizam os limites entre a barbárie e civilização, e área geográfica vista como reservatório de recursos econômicos e vazio populacional, sendo imperativo conquistar, povoar, explorar, colonizar (GALETTI, 2000, p. 22).

Na passagem do regime monárquico para a República, o estado tinha apenas dez municípios, sete na parte norte e três na parte sul (FANAIA, 2010, p.26). A capital do estado era Cuiabá e a segunda cidade mais importante era Corumbá, por ser o principal porto de importação e exportação. Com a Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, a navegação pelo Rio Paraguai no

território mato-grossense foi interrompida até o fim do conflito. No início dos anos 1870, ela foi retomada e após mais de uma década da reabertura da navegação era possível observar algumas mudanças na região. Na cidade de Corumbá se registrou o desenvolvimento "do comércio importador-exportador, a modernização de algumas atividades produtivas e o relativo crescimento populacional" (GALETTI, 2000, p.24).

No entanto, Mato Grosso ainda enfrentava algumas dificuldades. Alguns municípios, incluindo Cuiabá e Corumbá, não dispunham "de produção agrícola suficiente para o atendimento de suas necessidades. O quadro era particularmente agravado com as constantes epidemias que grassavam a região, tornando irregular os contatos comerciais e encarecendo as mercadorias" (FANAIA, 2010, p.30). É possível assinalar que os problemas com a produção agrícola estão ligados à escassez de mão de obra, que foi responsável por uma série de representações do povo mato-grossense como preguiçosos e avessos ao trabalho, mas que, longe disso, está ligada às péssimas "condições de trabalho oferecido pelos proprietários, como baixa remuneração, quando existia e a ausência absoluta de segurança, em especial nos momentos de confronto no interior dos grupos oligárquicos" (FANAIA, 2010, p. 31).

Os viajantes estrangeiros, os intelectuais e a elite econômica e política atribuíam a pobreza da população a uma suposta "preguiça, inação e inapetência" do povo que vivia nessa região (GALETTI, 2000, p. 33). Nos relatos desses atores, a população de Mato Grosso era dividida entre "índios" e "civilizados", que estabelecia a dicotomia entre civilização e barbárie/selvageria.

A presença do contingente indígena chamava atenção, portanto, pelo seu peso relativo no conjunto da população local que, em alguns cálculos, chegava a atingir praticamente um terço do total dos habitantes. E além disso, pelo tamanho da área que os índios supostamente ocupavam, infinitamente maior do que aquela em que viviam os habitantes não-indígenas, visto que os "núcleos

civilizados" eram poucos e pequenos em relação às dimensões totais do território mato-grossense (GALETTI, 2000, p. 29).

Devido à presença indígena, o Mato Grosso era caracterizado como "lugar de índio", um espaço onde a segurança era instável e com muitos riscos para a população dita "civilizada". A população indígena era vista como um obstáculo aos avanços do "progresso" e à "civilização", muito embora ela tenha sido pensada "como um 'recurso' a mais para ser explorado em nome desses avanços" (GALETTI, 2000, p. 29). A população não-indígena também era encarada a partir de lentes etnocêntricas que considerava o matogrossense como uma raça inferior fruto da mistura racial entre o índio e o africano e por isso, "indolente, preguiçoso, pouco afeito a hábitos, costumes e propensões psicológicas característicos do homem civilizado" (GALETTI, 2000, p. 31). Assim, os povos indígenas e não indígenas que habitavam Mato Grosso, de modo geral, eram percebidos como

uma gente dotada de características raciais e culturais que denotavam "atraso" e um "estágio inferior de civilização". Submetida a um quase completo isolamento geográfico, mal sintonizada com os tempos modernos, e além de tudo numericamente irrisória, esta população era vista como incapaz de usufruir da abundância que a circundava e inapta para promover e vivenciar o progresso [...] considerados "selvagens" como os indígenas, ou quase "bárbaros" como os mestiços, figuravam como minúsculos pontos, dispersos sobre a imensidão do seu território e indiferentes às suas riquezas colossais (GALETTI, 2000, p.37).

Essas representações do estado entre a segunda metade do século XIX e começo do século XX, atadas "ao tempo das realizações capitalistas, ao poder da ciência e da técnica, sinais da natureza "superior" de seu próprio mundo, inventaram estes espaços vazios, reservas de inesgotável abundância, à espera de agentes da "civilização" que deles se apossaram " (GALETTI, 2000, p.39). A preocupação das elites políticas brasileiras era com a

ocupação, colonização, civilização, modernização e o desenvolvimento dessa região "para garantir a integridade territorial e política do Brasil" (GALETTI, 2000, p. 43).

Desse modo, é em torno dessas percepções sociais de Mato Grosso e seus habitantes como "fronteiras do mundo moderno" que foi construída a necessidade de povoamento "civilizatório" dessa região para conduzi-la ao progresso e ao desenvolvimento econômico nos moldes da modernidade. Entre 1870 e 1970, as imagens que decorrem dessas percepções

tornaram-se recorrentes nos discursos de dirigentes e intelectuais brasileiros comprometidos com o ideal de nação moderna e desenvolvida, tão caro às elites nacionais. As percepções da região como grande sertão, espaço caracterizado pela barbárie, tornaram-se uma referência a partir da qual intelectuais e dirigentes brasileiros pretenderam explicar a problemática das diferenças culturais e das desigualdades econômicas e sociais no território nacional e impulsionaram discursos e práticas sociais cujos objetivos persistiram em ignorar o presente - sobretudo no tocante à realidade e às condições de vida das populações tidas como indolentes e atrasadas (GALETTI, 2000, p. 43).

Uma das políticas nacionais de colonização, "integração" e "civilização" do território nacional que se destaca é a Marcha para Oeste, lançada no governo Vargas em 1938, grande responsável pelos processos de (des)ocupação do Mato Grosso. Mas, a migração para essa região começou entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Destaca-se, nesse período a migração de gaúchos, vindos, sobretudo, do Rio Grande do Sul após a Revolução Federalista de 1893, para o cone sul de Mato Grosso à procura de terras para o desenvolvimento da pecuária e agricultura e também a colonização de iniciativa privada mediada pelo Estado, como a operada pela Companhia Matte Larangeira.

Posteriormente, ainda nas primeiras décadas do século XX, uma corrente de ocupação deslocou-se, a princípio de São Paulo, e, depois do Paraná, para a região Centro-Oeste, que ao atingir todo

o território do atual Mato Grosso do Sul se constituiu como uma frente pioneira. Esse movimento migratório está ligado ao desenvolvimento do sistema viário no país, ao "fortalecimento de um mercado consumidor na região sudeste, "a valorização crescente das terras rurais de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul" (GRESSLER; SWENSSON, 1988, p.31).

A construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil entre 1908 a 1914 também foi um importante agente de povoamento desse período, que vinculou a economia do estado a São Paulo, centro mais dinâmico do desenvolvimento do capitalismo no Brasil (GALETTI, 2000, p. 44). "As terras, até então quase sem valor, passaram a ser avidamente disputadas por grileiros e capitalistas, consequência, sucessivas gerando, por desagregações latifúndios" (GRESSLER; SWENSSON, 1988, p.32). Com a ferrovia, Corumbá perdeu para Campo Grande sua importância econômica e comercial de abastecedora do estado de Mato Grosso, "a cidade se tornou um poderoso polo econômico, concentrando a maior parte da comercialização do gado, agora com destino à região sudeste, novo mercado consumidor em rápida expansão" (GRESSLER; SWENSSON, 1988, p.32).

Em meio a esses processos de (des)ocupação do território mato-grossense, a organização política do estado, desde o princípio, esteve ligada aos interesses políticos e econômicos das elites locais. Se inicialmente elas faziam valer seu poder através de conflitos armados, em um período posterior elas recorrem também às disputas simbólicas. O cenário político que se formou no Brasil após a Proclamação da República, no período que compreende a Primeira República (1889-1930), influenciou na constituição de Mato Grosso como "palco de acirradas disputas intra-oligárquicas pelo controle do mando local" (FRANCO, 2009, p. 14).

O cerne dessas lutas era pelo poder de mando, "tanto pelo controle do aparato político-administrativo, quanto pelo assenhoramento de uma identidade local" (FRANCO, 2009, p. 18). Assim, em paralelo às disputas "que buscavam definir pelas armas as posições dos grupos que pleiteavam impor-se hegemonicamente

em Mato Grosso, ocorria uma disputa de força simbólica, na qual o que estava em jogo era o poder de dar ao passado local uma identidade determinada" (FRANCO, 2009, p.18).

A República nasceu acompanhada pela permanência de práticas políticas antigas do Brasil. Continuaram as disputas pelo poder no interior das elites e excluída a participação popular no sistema político representativo, no qual se destacava a fragilidade das instituições políticas e a falta de reconhecimento da população no sistema representativo. Além disso, ela floresceu em uma sociedade fragmentada, na qual a abolição da escravidão havia acontecido há pouco tempo e que não incorporou os grupos minoritários, como os negros, os índios e os pobres no novo regime político (FRANCO, 2000, p. 27).

Esse processo culminou, em muitas localidades, no estabelecimento de uma política coronelística, que instituiu e manteve-se por meio de práticas sociais que envolviam uma teia de relações de clientelismo; não raras vezes o uso da força também foi empregado para demonstrar poder (FRANCO, 2009, p. 21).

No Mato Grosso isso refletiu de modo especial na falta de unidade política. De acordo com Franco (2000, p. 27), a República deixou um vácuo de poder, que se transformou numa intensa luta pela ascensão política e pelo controle da sociedade mato-grossense, na qual facções da elite utilizaram de bandos armados para se consolidarem no poder (FRANCO, 2000, p.27).

[...] dadas as condições da colonização da região de Mato Grosso, a violência entre espanhóis, luso-brasileiros e índios era uma constante; essa prática, ao longo do tempo, foi se impregnando nas relações sociais da região, e acabou tornando-se traço marcante do cotidiano mato-grossense até a década de 1940 aproximadamente. Embora não fosse exclusiva de Mato Grosso, essa característica de violência intensa deu a tônica das disputas políticas durante boa parte da primeira fase do período republicano no estado. Naquela ocasião, para assegurar os interesses em jogo, os mandatários locais

lançavam mão de exercícios particulares para conseguirem, pela força, os intentos desejados (FRANCO, 2000, p.27).

Pode-se dizer, assim, que os coronéis passaram a ter destaque no campo político após a Proclamação da República. O ideal separatista no Mato Grosso decorre dos conflitos armados entre os coronéis do norte e do sul e entre as disputas simbólicas entre os intelectuais mato-grossenses pelo poder de mando e pela hegemonia local. A seguir será evidenciado como se configuraram essas disputas.

"Do sul! É Mato Grosso do Sul!": da construção de uma identidade sul-mato-grossense à divisão de Mato Grosso e formação do estado de Mato Grosso do Sul

Pierre Bourdieu (2009, p. 108) aponta que os movimentos de capitais e as decisões dos grupos produzem efeitos nas regiões que não são meros espaços físicos e não refletem apenas um território determinado. Isso pode ser aplicado para a compreensão da constituição do estado de Mato Grosso do Sul a partir da divisão de Mato Grosso, em 1977. Ele não surgiu do nada, não se trata de um processo aleatório, um acaso do destino definido. Sua criação é envolvida pelo contexto histórico, político e econômico relatado no tópico anterior, por diferentes interesses políticos, jogos de poder e saber, alianças e disputas entre grupos e elites políticas regionais.

A partir de 1870, após a Guerra contra o Paraguai, se inicia uma diferenciação entre norte e sul no interior da então província de Mato Grosso e depois da Proclamação da República, estado de Mato Grosso. O fim do conflito possibilitou uma maior intensidade no desenvolvimento econômico do sul da região, devido à internacionalização e reabertura do porto de Corumbá, cidade que acabou exercendo influência nas regiões de Miranda, Aquidauana e Coxim. Como já dito anteriormente, as cidades mais importantes de Mato Grosso eram Cuiabá, sua capital, e Corumbá. "Foi

principalmente em torno dos mandatários, ou coronéis destas cidades que giraram os conflitos pelo poder local" (FRANCO, 2009, p. 31).

Aliado aos efeitos da internacionalização da navegação do Rio Paraguai, o governo imperial concedeu isenção de impostos alfandegários ao comércio realizado no Porto de Corumbá, transferiu o arsenal da Marinha para mesma e ainda concedeu a exploração dos ervais nativos à Companhia Matte Larangeira, promovendo um considerável incremento das atividades econômicas. Por fim, houve um cuidado maior do governo brasileiro no sentido de incentivar a migração interna para o sul de Mato Grosso (FRANCO, 2009, p. 25).

Mas ainda era a porção norte que concentrava o poder político e boa parte dos mandatários regionais e das atividades intelectuais e culturais de Mato Grosso (FRANCO, 2009, p. 25). O norte do estado vivia um processo de crise da atividade de mineração, uma das principais atividades econômicas da região no século XVIII. No contexto de decadência da extração mineira, o desenvolvimento de usinas de açúcar teve um importante papel na reestruturação econômica e política da região, formando novas lideranças (FRANCO, 2009, p. 26).

Entretanto, outras lideranças começaram a se formar no sul entre os novos coronéis, dos quais muitos eram oriundos da Revolução Federalista do Rio Grande do Sul. Após a inauguração da estrada de ferro Noroeste do Brasil, outras cidades, como Campo Grande, Aquidauana, Paranaíba, Nioaque começaram a se desenvolver e a buscar participação na vida política do estado. Essas novas forças econômicas da região sul levaram a um questionamento, cada vez maior, da hegemonia política do norte, centrada nos setores dominantes sediados principalmente em Cuiabá (GALETTI, 2000, p.44; FRANCO, 2009, p. 35). Na visão dos sulistas, o seu desenvolvimento comprovava "o progresso de sua região, a decadência e o atraso da região norte e, de forma cabal, a superioridade do povo sulista" (GALETTI, 2000, p. 47).

Embora permanecesse a instabilidade política ao longo das primeiras décadas do século passado e a historiografia registre a continuidade das "revoluções" por meio das armas, esse novo cenário muda o sentido histórico desses conflitos, à proporção em que esse desenvolvimento do sul de Mato Grosso passa a inserir uma angústia no seio da tradicional elite cuiabana (FRANCO, 2009, p. 36).

Com o passar do tempo, somam-se às disputas armadas entre os coronéis pelo poder mando na região, às disputas simbólicas entre os intelectuais locais pela afirmação seja da identidade nortista, seja da sulista. Nesse processo, chama a atenção o fato de que eles utilizaram a representação de diversos símbolos, poderes, representações e

imagens de Mato Grosso como sertão-fronteira, reelaborando-as de acordo com seus interesses nas disputas pelo poder. No caso dos nortistas, suas representações da identidade regional apoiaram-se, em parte, na abundância, na grandeza territorial e no isolamento como elementos distintivos de seu território. [...] a imagem do isolamento, responsável pelo atraso, foi incorporada como fator responsável pela distinção do "nortista", visto como representante das mais autênticas tradições mato-grossenses e - quiçá - brasileiras, pois, livre de influências alienígenas, havia conservado as qualidades raciais dos bandeirantes paulistas e as mais genuínas tradições nacionais. No esforço de livrar o "povo" mato-grossense do estigma de gente bárbara, violenta e indolente, os intelectuais nortistas (particularmente os cuiabanos) conferiram aos mato-grossenses descendentes das famílias mais antigas e tradicionais (as do norte) um atávico gosto pelo progresso (o mesmo que havia feito de São Paulo a "locomotiva do Brasil"), distinguindo-os como um verdadeiro farol da "civilização" no grande "sertão" do Oeste brasileiro. [...] Já os políticos e intelectuais identificados com o sul do Estado lançaram mão destas mesmas aparições negativas para caracterizar especificamente os "nativos" do norte como um "povo" atrasado, doente, preguiçoso, incapaz de promover o progresso de Mato Grosso. Em contrapartida, viam a si mesmos como descendentes do gaúcho, empreendedor e audacioso e,

por isso, mais capaz de cumprir esta missão progressista (GALETTI, 2000, p. 44-46).

Após quase 100 anos de conflitos divisionistas, marcado por embates político-ideológicos, determinantes econômicos, e também, confrontos armados e simbólicos entre as elites locais do norte e sul, Mato Grosso foi dividido a partir da Lei Complementar nº 11 de outubro de 1977, assinada pelo presidente Ernesto Geisel. Há de se ter em vista que a divisão não é fruto da luta política ou pressão popular, mas dos interesses políticos e econômicos de proprietários de terra e do governo militar de então.

A Constituição de Mato Grosso do Sul de 1989 e o reconhecimento dos direitos das minorias

Ao considerar os processos de (des)ocupação do Mato Grosso Sul, salta aos olhos que os habitantes indígenas foram condenados ao desaparecimento sob o avanço do "progresso" e da "civilização". As populações indígenas foram submetidas a inúmeros processos de violência, dentre a espoliação de suas terras tradicionais e o seu confinamento em reservas demarcadas a partir de 1910 pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no processo de avanço das frentes pioneiras de expansão. Como destaca Galetti (2000, p. 47), a história de Mato Grosso, e isso inclui o atual Mato Grosso do Sul, foi configurada

como um jogo de contrastes entre selvagens e civilizados, barbárie e civilização, moderno e atrasado, [...] no qual não há lugar para a diversidade de tempos e culturas. As populações tradicionais e as indígenas aparecem como meros figurantes e, sobretudo, como indivíduos e grupos destituídos da própria capacidade de fazer história. Perde-se, desse modo, a dimensão das desigualdades, dos conflitos e contradições socioculturais inerentes à constituição do espaço mato-grossense: um cenário em que, historicamente, vêm-se confrontando, de forma quase sempre violenta, grupos étnicos e

sociais com percepções, interesses e aspirações antagônicas em relação à natureza, ao trabalho e à vida (GALETTI, 2000, p. 47).

A ocupação dos "espaços vazios" pela Marcha para o Oeste e por outros processos de povoamento, foi marcada pela desocupação e desterritorialização das várias sociedades indígenas desses espaços. A esse respeito Brand (2004, p. 140) aponta que:

A instalação dos colonos em territórios indígena provocou de imediato, problemas diversos e graves, pois questionou a presença indígena e impôs sua transferência para outros espaços. A partir da década de 1950, especialmente, acentua-se a instalação de empreendimentos agropecuários nos demais espaços ocupados pelos Kaiowá e Guarani, ampliando o processo de desmatamento do território. Parte significativa das aldeias é destruída a partir deste período, acentuando-se o processo de confinamento nas reservas. A introdução da soja, a partir da década de 1970, junto com a ampla mecanização da atividade agrícola em toda a região dispensou a mão-de-obra indígena e provocou o fim das aldeias refúgio nos fundos das fazendas, onde os Kaiowá e Guarani resistiam. Compromete a biodiversidade, substituindo os restos de mata, capoeiras e campos pela monocultura de soja (BRAND, 2004, p. 140).

Até 1977, como vimos, o estado era parte do território de Mato Grosso e no seu processo de formação estavam envolvidas várias disputas políticas pelo poder entre as elites locais. Os reclamos pela separação de Mato Grosso não partiram do povo, mas dos interesses das elites políticas e econômicas da região. A formação do estado, dessa maneira, se deu a partir de conflitos, tensões e processos de segregação simbólica e territorial.

Com a divisão de Mato Grosso e a criação de Mato Grosso do Sul, esse quadro não se alterou drasticamente. O estado continuou palco de disputas pela terra – dentre as quais destacam-se aquelas envolvendo os movimentos dos povos indígenas de retomada de suas terras tradicionais e de outros Movimentos Sociais no Campo que lutam por um pedaço de chão – e pelo poder político entre os

setores mais influentes economicamente, dentre os quais se destacam os agropecuaristas.

Nesse contexto, o ano de 1988 representa um marco para Mato Grosso do Sul com a promulgação da Constituição Federal, isso porque no ano seguinte, em 1989, o estado estabeleceu sua Constituição Estadual seguindo os princípios da Carta Magna de 88. Uma série de direitos dos grupos minorizados, como dos povos indígenas e das mulheres, foram reconhecidos na Constituição de 1988. Ela representa um importante avanço no reconhecimento desses direitos e tem se constituído como um instrumento político para esses grupos, que recorrem à ela para fazer valer esses direitos. Entretanto, o reconhecimento, "não significa que tais direitos foram postos em ação prática, uma vez que mais do que a ampliação dos direitos às minorias lutam tanto para que estes sejam reconhecidos, quanto para não perdê-los" (BARTOLINI, 2017, p.26).

O cenário político de lutas das populações indígenas no Mato Grosso do Sul e os ataques e o genocídio desses povos promovido pelas elites econômicas locais colocam isso em evidência. O grande desafio para esses povos e as demais minorias sociais é fazer valer os seus direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Constituição do Mato Grosso do Sul, de 1989, criada a partir dos princípios da primeira.

Referências

BARTOLINI, R. Debaixo da terra: uma genealogia cartográfica acerca dos discursos que permeiam as tessituras rizomáticas da PEC 215. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Dourados: UFGD, 2017. BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Editora Schwarcz, 1986. BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: ______. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. – 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRAND, Antonio. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. **Tellus**, n.06, Campo Grande, 2004.

FANAIA, João. Elites e práticas políticas em Mato Grosso na primeira república (1889 – 1930). Cuiabá: ed. UFMT, 2010.

FRANCO, Gilmara Yoshihara. **O Binóculo e a pena:** A construção da identidade mato-grossense sob a ótima virgiliana, 1920-1940. Dourados: Ed. UFGD, 2009.

GALETTI, Lygia S. Guedes. O poder das imagens: o lugar de Mato Grosso no mapa da civilização. In: SILVA, Luiz Sérgio Duarte da. (Org.) **Relações cidade-campo:** Fronteiras. – Goiânia: Ed. UFG, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. "Sociologia e natureza: classes, raças e sexos. *Document de travail du Mage*, v. 18, pp. 209-228, 2014.

GRESSLER, Lori. SWENSSON Lauro. Aspectos históricos do povoamento e da colonização do estado de Mato Grosso do Sul: destaque especial ao município de Dourados. L. A. Gressler 1988. IANNI, Octavio. A sociologia e o mundo moderno. Tempo Social, v.1, n.1, São Paulo, 1989.

CAPÍTULO XI

AÇÕES AFIRMATIVAS E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL¹

Guilherme Augusto dos Santos Vieira²

Introdução

O acesso à universidade é um sonho de muitos jovens que querem ter uma vida melhor e sabem que cursar uma universidade pública pode oferecer chances melhores para o ingresso no mercado de trabalho. Historicamente sabemos que a população negra e indígena sofre com o preconceito e racismo em razão do passado colonial e escravidão que durou mais de trezentos anos no Brasil. A maioria dos jovens pobres e dentre eles, negros e indígenas estudam em escolas públicas e em razão dessas desigualdades tem tido dificuldades em ingressar no ensino superior público. Para tentar reparar essas desigualdades foram criadas as ações afirmativas. Você sabe o que são essas políticas? Por que tais políticas são importantes para corrigir essas desigualdades?

Ação afirmativa é um conjunto de políticas reparatórias para determinado grupo social que sofreu e/ou sofrem com os processos de exclusão nos diversos setores da sociedade, promovendo práticas antirracistas com o objetivo de criar igualdade de oportunidade no acesso à educação, saúde, habitação, entre outros (FERES JÚNIOR;

¹ Este texto uma versão sintética do Relatório de Estágio Docente do autor. Foi um texto criado para discussão do conceito da ação afirmativa voltado para alunos do ensino médio.

² Licenciado em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. Atualmente é professor e Diretor na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso.

DAFLON, 2014, p. 33). E faz parte de um movimento global na promoção de políticas públicas, a exemplo de países como a Índia, Estados Unidos, Países da União Europeia e Brasil.

O desenvolvimento das ações afirmativas nos Estados Unidos se inicia na década de 60 e 70 após intensa luta pela igualdade pelo Movimento Negro. Elas nasceram das reivindicações da população negra e na medida que foram sendo desenvolvidas passaram a combater as desigualdades geradas pela falta de condições econômicas e das diferenças de gênero. Ou seja, tentavam combater as desigualdades entre ricos e pobres, homens e mulheres, negros e brancos. PATE (2000).

Os Estados Unidos restringiam o acesso da população negra mediante as leis que impediam essa população a frequentar o mesmo espaço que os demais habitantes, diferenciando os espaços de interação entre "pessoas de cor" e aquelas(es) declarados brancos. Esse sistema de leis ficou conhecido como Jim Crow. Com isso, as ações afirmativas nos Estados Unidos marcaram uma ruptura na estrutura social, garantindo a cidadania plena aos cidadãos norte-americanos, sem a distinção de classe, raça e gênero, tornando-se referência no desenvolvimento de políticas reparatórias (CHÁVEZ, 2000).

A resistência da população negra brasileira contra a escravidão foi marcada pela história do Quilombo dos Palmares e de seu líder Zumbi. Este quilombo tornou-se símbolo da resistência e da luta negra no Brasil. Com a abolição da escravidão e posteriormente com a Proclamação da República, a população negra ainda sofria com o racismo e preconceito e não tinha uma cidadania plena. Quando falamos em população negra estamos se referindo à pessoas que se identificam como pretas e pardas. Na Primeira República brasileira o movimento negro, bem como as revoltas populares demonstraram seu descontentamento com as condições de vida em que essas populações estavam submetidas. Aos negros, mesmo com o fim do regime escravocrata, as condições do trabalho livre não possibilitavam a sua integração na sociedade, o mercado de trabalho era massivamente ocupado por

trabalhadores imigrantes, incentivado pelo Estado brasileiro. As ações coletivas negras desse período se articulavam através de associações e clubes para a difusão da cultura e a assistência negra, bem como a Imprensa Negra que teve importante papel na denúncia de casos de racismo e desigualdades sociais, ainda que muitos brasileiros acreditassem que viviam numa democracia racial. Ou seja, a ideia de que no Brasil, em razão da intensa miscigenação não haveria racismo e discriminação como nos EUA. A luta contra o racismo e a discriminação levaram na Primeira República a atuação de novas frentes no movimento, como a Frente Negra Brasileira em 1931 que reivindicava acesso ao mercado de trabalho e educação como principal forma de combate às desigualdades entre negros e brancos.

As ações afirmativas no Brasil

O debate em torno do desenvolvimento de ações afirmativas para a população negra no Brasil, e em especial para o acesso na educação superior, teve grande expressão a partir da década de 90 quando o Movimento Negro se articulou com o Estado para o desenvolvimento de uma agenda na promoção da igualdade de oportunidades Em 1998 o deputado federal Pedro Paim do Partido dos Trabalhadores, envia a Câmara de Deputados o projeto de Lei n. 4370/98 que instituía a representatividade étnico-racial em filmes e peças publicitárias nas mídias televisas, impulsionando outros projetos de lei voltadas à população negra. O Estado brasileiro se comprometeu efetivamente pelo desenvolvimento de ações afirmativas para a população negra após a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, no ano de 2001.

A atuação expressiva do Movimento Negro junto ao Estado torna-se visível no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, quando em 2003 criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). A SEPPIR foi uma secretaria com caráter de ministério que nasceu do reconhecimento das lutas

históricas do Movimento Negro, com os objetivos de : a) formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial; b) formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos com ênfase na população negra, afetados discriminação racial e demais formas de intolerância; c) articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade d) Coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial; e)Planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas; e f) acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento de acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica (SEPPIR, 2015).

Diante ao cenário de debate de ações para a população negra e a institucionalização de secretarias para a promoção da igualdade racial, as universidades iniciam o movimento de estabelecer políticas de democratização do acesso. As universidades estaduais foram as primeiras a instituir programas de cotas etnicorraciais no Brasil. A institucionalização deu-se mediante a leis estaduais e/ou deliberações do Conselho Universitário dessas instituições. O estado do Rio de Janeiro, pioneiro nas cotas, instituiu na Lei n. 3.524/00 a reserva de vagas para estudantes oriundos da escola pública em todas as universidades estaduais, aperfeiçoando tal política em 2001 com a Lei n. 3.708/01, dispondo-se quarenta por cento das vagas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) para a população negra. Seguido do estado do Rio, a Bahia instituiu através do Conselho Universitário o programa de cotas na Universidade do Estado da Bahia.

No Mato Grosso do Sul, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) também foi uma das pioneiras do cenário nacional, instituindo as cotas etnicorraciais mediante leis estaduais: a) Lei n. 2.589/02 que dispõe a reservas de vagas para estudantes indígenas; b) Lei n. 2.605/03 que institui a reserva de vagas para estudantes negros. De acordo com Feres Júnior e Daflon (2014, p.36 apud Feres Jr et, 2003) nos anos de 2002 a 2007 as universidades estaduais foram responsáveis pela maioria dos programas de cotas etnicorraciais no Brasil.

As universidades federais, no entanto, iniciaram os debates sobre a democratização do acesso apenas em 2008 por meio do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), na maioria das instituições prevaleceram às ações afirmativas voltadas para estudantes de escolas públicas. (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2014, p.36). Contudo, acreditava-se que as cotas sociais incluíram pretos, pardos ou indígenas, que por serem oriundos da escola pública, seriam incluídos nos cursos de graduação. Essa perspectiva que parte da ideia que as desigualdades sofridas por pretos, pardos e indígenas tem sua origem na desigualdade econômica.

Ações afirmativas de cunho étnico-racial se universalizaram com aprovação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, regulamentando o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio, trabalhando com dois recortes: social e étnico-racial. Para o ensino superior são reservadas cinquenta por cento das vagas de cada curso para alunas(os) que tenham cursado todo o ensino médio na escola pública, de modo a estabelecer a inclusão social. O preenchimento das vagas é dividido em dois grupos, no primeiro grupo são destinados cinquenta por cento das vagas para alunas(os) oriundos da escola pública que possuem renda familiar igual ou inferior à um salário mínimo e meio per capita, e o segundo grupo com cinquenta por cento das vagas (escola pública) para aquelas(es) com renda familiar superior a um salário mínimo e meio per capita.

Em relação à inclusão étnico-racial a partir da lei, dentro de cada grupo – tanto para alunas(os) com renda familiar igual, inferior ou superior à um salário mínimo e meio per capita – a instituição de ensino deve incluir:

[...] em cada curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

A obrigatoriedade da inclusão social e étnico-racial nas universidades federais brasileiras estabeleceu do ponto de visto legal a igualdade de oportunidades de acesso à educação superior, possibilitando que grupos até então invisíveis dentro das salas de aulas das universidades brasileiras, começassem a compor esses espaços. Um estudo realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) no ano de 2014 mostrou um forte impacto da lei na inclusão étnico-racial, em que regiões como o Sudeste, houve um progressivo aumento das ofertas de vagas à medida que a "diversidade tem se refletido na efetivação da política pública" (DAFLON et al, 2014, p.6).

Em agosto de 2016 a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) divulgou os resultados da "IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras" apresentando o balanço das ações afirmativas nas universidades federais em 2014. Para a Andifes, nas instituições federais alterou-se gradativamente o quadro étnico-racial e social das instituições, conforme mostramos a tabela 01.

Tabela 01: Quantitativo de ingressantes nas universidades federais do Brasil nos anos de 2003, 2010 e 2014, em relação a cor ou raça autodeclarada

COD/DACA	ANOS(%)				
COR/RAÇA	2003	2010	2014		
AMARELA	04,5	03,06	02,34		
BRANCA	59,4	53,93	45,67		
PARDA	28,3	32,08	37,75		
PRETA	05,9	08,72	09,82		
INDÍGENA	02,0	00,93	00,64		

Fonte: IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais De Ensino Superior Brasileiras – 2014. ANDIFES, 2016.

Em 2003, o corpo discente das universidades federais era composto por 59,4% de brancos, 34,2 negros (considerando a soma de pretos e pardos), 2% indígenas e 4,5 amarelos. No ano de 2014, com as políticas de cotas raciais e sociais vigorando em todas as universidades federais do país, a Andifes observou a expansão do corpo discente autodeclarados negros nas instituições federais, sendo: 2,34% amarelos, 45,67% brancos, 47,57% negros (considerando pretos e pardos), 0,64% indígenas e 3,78 não se autodeclararam.

Os dados nos auxiliam a perceber com as ações afirmativas de acesso à universidade tem contribuído para o ingresso de novos sujeitos na educação superior, democratizando seu acesso. Contudo, não se expressa a universalização da igualdade de oportunidade entre pretos, pardos e indígenas, em que de acordo com a Lei de Cotas, as universidades federais teriam até o ano de 2016 para universalizarem os cinquentas por cento das vagas para egressas(os) da escola pública.

Após instituir reserva de vagas de cunho social e étnico-racial, a Lei de Cotas para as universidades federais alterou-se em 2016, mediante a Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, incluindo cotas para pessoas com deficiência de acordo com a proporcionalidade de cada unidade federativa.

Observa-se que a Lei de Cotas promove o acesso de egressas(os) da escola pública e dentre estes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência com o compromisso social de oportunizar a inclusão social e de acessibilidade a esses grupos. Observe que primeiro houve o reconhecimento da inclusão de alunas(os) da escola pública, em razão de que se acreditava que desde modo se incluíram as minorias não representativas na universidade. Em seguida, passou a ter um recorte étnico-racial (voltados a pretos, pardos e indígenas) e recentemente, a inclusão social e de acessibilidade a pessoas com deficiência.

Concomitantemente a política de inclusão étnico-racial no ensino superior federal, o Estado aprovou a Lei nº 12.990 de 09 de junho de 2014 que institui a reserva de 20% das vagas oferecidas "nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União" para candidatos autodeclarados negros (BRASIL, 2014). As cotas no serviço público surgem do mesmo anseio do movimento negro de uma reparação histórico-social, tendo em vista que a representatividade negra no ensino superior e no mercado de trabalho (público) são inexpressivos se comparados com o quantitativo populacional. Por conseguinte, garante a participação negra no acesso a educação e ao emprego.

Igualmente no ensino superior, as cotas nos concursos gerou a necessidade de a comprovação da declaração racial entre os candidatos, em razão que a Lei nº 12.990/14³ não especificava nenhum mecanismo de veracidade da identidade racial do candidato, a lei previa apenas a autodeclaração. A articulação da sociedade civil e dos movimentos sociais para a adoção de medidas

_

³ Lei N° 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

que visassem à autenticidade da declaração racial nos concursos culminou na Normativa nº 03 de 01 de agosto de 2016 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, instituindo bancas de verificação étnico-racial nos concursos federais.

E no estado de Mato do Grosso do Sul além de programas de cotas para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, se institucionalizou ações afirmativas de acesso ao mercado de trabalho mediante a Lei n. 3.594, de 10 de dezembro de 2008 que instituía a reserva de vagas para candidatadas(os) autodeclaradas(os) de cor/raça em concursos públicos do estado, e agora com a Lei n. 4.900, de 27 de julho de 2016 que altera e acrescenta os grupos para as ações afirmativas, estabelecendo: a) 20 por cento das vagas para candidatas(os) autodeclarados negras(os); e b) 3 por cento para candidatas(os) autodeclarados indígenas.

AÇÕES AFIRMATIVAS:

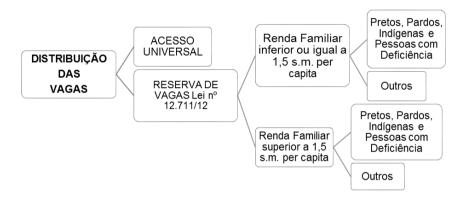
são "políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou presente tem como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosa, de gênero", promovendo a igualdade de oportunidade no acesso à educação, saúde, habitação, entre outros (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2004, p. 33).

Desta forma, reconhecemos no Brasil várias ações e programas específicos para os grupos invisibilizados socialmente, como nosso intuito com esse material é informar as principais políticas de democratização do acesso à universidade, temos a nível federal a Lei n. 12.711/12 que institucionaliza a reserva de cinquenta por cento das vagas para estudantes oriundos da escola pública, em que se divide em dois grupos de renda, além de incluir pretos,

pardos, indígenas e pessoas com deficiência de acordo com a proporcionalidade de cada grupo nas diferentes unidades federativos no último Censo.

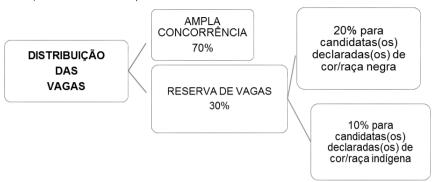
Temos assim a distribuição para as vagas nas universidades federais:

Figura 01: Organograma da distribuição das vagas nas universidades federais com a alteração da Lei n. 13.409/06. Fonte: Brasil, 2012.



E a nível estadual, temos duas leis que oportunizam a inclusão étnico-racial na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: a) Lei n. 2.589/02 que dispõe a reservas de vagas para estudantes indígenas; b) Lei n. 2.605/03 que institui a reserva de vagas para estudantes negros.

Figura 02: Organograma da distribuição das vagas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, mediante as leis: Lei n. 2.589/02 e Lei n. 2.605/03. Fonte: UEMS, 2016.



No estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, a população que se autodeclarou branca era de 47,3%, pardos 43,6%, preto 4,9% e indígena 2,99% - sendo a segunda maior população do território. Contudo, esses números não representam a os indicativos sociais de acesso das instituições públicas sul-mato-grossense.

As mobilizações negras pela democratização do acesso no ensino superior culminaram nas políticas de ações afirmativas, promovendo a reserva de vagas, no primeiro momento, para alunos egressos da escola pública. Subsequentemente aos baixos índices de inclusão étnico-racial, a política foi aperfeiçoada e a partir da Lei nº 12.771/12 tornou obrigatória a inclusão social e étnico-racial nos cursos de graduação das universidades federais brasileiras, tornando-se uma importante política de ação afirmativa. Os primeiros balanços das ações afirmativas para o ensino superior apresentaram dados representativos ao condizente populacional para pretos e pardos, incluindo maior diversidade étnico-racial nas salas universitárias.

Identifica-se as mobilizações da população negra sul-matogrossense ao contexto nacional de luta pela efetivação de direito à diferença, promovendo o reconhecimento via direito daquelas(es) sujeitos, cujas trajetórias de vidas, foram marcadas pela invisibilidade e não condições de uma cidadania plena. Destarte, o Movimento Negro Sul-Mato-Grossense mante-se ativo as questões das desigualdades, atuando junto ao Estado, para a criação e desenvolvimento de políticas focais de promoção da igualdade racial, estabelecendo as leis que institucionalização a reservas de vagas para negras(os) na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e as cotas em concursos públicos do estado. (Re)afirmando o seu direito à cidadania, com condições de igualdade a educação e ao mercado de trabalho.

Sistemas de ingresso

As instituições de educação superior dispõem de sistemas de ingresso para os diferentes cursos do ensino superior. O sistema de ingresso compreende-se pelos processos seletivos que cada estudante precisa candidatar para ocupar uma vaga na instituição. E na maioria dos sistemas, o ingresso é proveniente de mecanismos de avaliação, seja por meio de uma avaliação de conhecimentos gerais e específicos ou com base na avaliação de títulos acadêmicos e/ou histórico escolar. E ainda há casos que o sistema de ingresso combinam os diferentes tipos de avaliação, em especial processos seletivos para a pósgraduação e em exames de transferência voluntária.

Cada instituição tem autonomia didática e administrativa na elaboração dos seus mecanismos de ingresso. Para a(o) estudante com ensino médio admita-se os sistemas de ingresso: processo seletivo de vestibular, Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e processos especiais para vagas remanescentes. E para estudantes com nível superior, temos: processos para portador de diploma, transferência interna, transferência voluntária e processos seletivos para programas de pós-graduação.

Como o objetivo desse material é informar sobre o primeiro ingresso na educação superior, isto é, estudantes que concluíram e/ou estão em fase de conclusão do ensino médio, delimitamos a apresentação dos sistemas de seleção: vestibular e Sisu.

Vestibular

O processo seletivo de vestibular é um exame de admissão à universidade. As provas de vestibular completam conhecimentos gerais aos concluintes do ensino médio, como etapas de avaliação objetiva e discursiva. E alguns casos tem-se a aplicação de provas com conhecimentos específicos, a exemplo dos exames de admissão para os cursos de música e/ou processos seletivos para cursos de pedagogia da alternância.

No estado de Mato Grosso Sul, nas instituições públicas de educação superior, o vestibular manteve-se como processo seletivo, ainda que de forma parcial, na Universidade Federal da Grande Dourados e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A Universidade Federal da Grande Dourados combina os sistemas de seleção para o ingresso de estudantes nos cursos de graduação na modalidade presencial, isto é, das vagas totais, cinquenta por cento destina-se para os processos seletivos de vestibular, e o restante para o Sisu. E para os cursos de graduação para a modalidade de Educação à Distância e Pedagogia de Alternância tem-se editais específicos, mediante processos seletivos de vestibular.

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul a seleção via vestibular ocorre para os cursos da modalidade de Educação à Distância e para o curso de Música, que ainda que ocorra na modalidade presencial, necessita da aplicação de provas específicas sobre os conteúdos de Música.

Sistema de Seleção Unificada (Sisu)

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é um mecanismo de seleção de admissão nas instituições de educação superior do Brasil. O Sisu utiliza como critério a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano anterior à data dos processos seletivos, ou seja, para as admissões nas instituições sul-matogrossenses no ano de 2018, serão admitidos estudantes que

realizaram o Enem em 2017. Algumas instituições, como a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, admitem para os processos de vagas remanescentes utilizar a nota do Enem de até cinco anos anteriores.

O Sisu foi elaborado a partir da reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio em 2009, acontecendo as primeiras seleções em 2010. De acordo com os autores Feres Júnior et al (2014, p. 19), o Sisu oportuniza a(o) estudante concorrer em instituições diferentes, sem a necessidade de pagamentos de taxas, oportunizando: a) realização da inscrição diretamente do seu local de origem pelo fato das inscrições ocorrem exclusivamente por via internet; b) concorrer a um processo gratuito, podendo escolher diferentes instituições de educação em diversas parte do país; c) sem restrição para a escolha da instituição diferente ao seu local de origem; e d) possibilidade de concorrer a dois cursos e instituições diferentes.

Como visto anteriormente, o processo seletivo de vestibular é também um mecanismo de avalição para o ingresso nos cursos de graduação. Contudo, o vestibular difere do Sisu por ser uma prova restrita a determinada região, podendo a(o) candidata(o) escolher um único curso, sem a possibilidade de migrar para outro curso e/ou instituição durante o processo seletivo, além de ser cobrada uma taxa de inscrição – vale ressaltarmos ainda que para os processos seletivos de vestibular há editais para isenção da taxa de inscrição para alunos das camadas populares e/ou convênios com Secretarias de Estado de Educação para a isenção da taxa para estudantes oriundos das instituições vinculadas a Secretaria.

No Sisu a(o) candidata(o) precisa ter realizado o Exame Nacional do Ensino Médio em ano anterior ao de divulgação dos editais de seleção. Ocorrendo dois processos seletivos por ano, a depender da organização das instituições de educação superior. De acordo com as orientações do Ministério da Educação, o Sisu funciona da seguinte maneira:

• A(o) estudante deve estar atenta(o) ao período de aberta do processo seletivo para concorrer uma vaga. Essas informações podem ser acompanhadas pela página http://sisu.mec.gov.br/inicial;

- Ao acessar a Área da(o) Candidata(o) no site do Sisu necessita realizar uma atualização cadastral, de modo que favorece a sua identificação e comunicação com a instituição de educação superior que pretende concorrer;
- Em seguida a(o) direcionado para "Minha Página", local que acompanhará o andamento das suas inscrições. Com o Sisu, a(o) candidata(o) pode se inscrever para duas instituições diferentes e/ou cursos diferentes, escolhendo a primeira e segunda opção.
- Ao acessar "Fazer inscrição 1ª opção", a(o) estudante deve seguir três passos: i) procurar a vaga por meio do nome o curso, instituição ou cidade vaga; ii) escolher a modalidade de concorrência, nesse caso entre a ampla concorrência ou por meio dos programas de cotas nesse ponto deve atentar-se pela política de cotas adotada por cada instituição, bem como os documentos comprobatórios para efetivação da matrícula. Instituição federais e estaduais possuem mecanismos de diferente de reserva de vagas e dos mecanismos de verificação das informações prestadas durante a matrícula; e iii) e por último confirmar inscrição. Lembre-se que confirmando sua inscrição, você estará concordando com as exigências da instituição para admitir-se a vaga em caso de aprovação, e desta forma, é importante observar todos os documentos exigidos e se o seu perfil está de acordo;
- Na tela "Minha Página" você vai acompanhando o andamento das vagas, bem como as duas opções preenchidas durante o processo;
- Durante o período de inscrições. As(os) candidatas(os) podem acompanhar a nota de corte e a classificação parcial, e caso não esteja entre as vagas disponíveis, pode escolher outro curso e/ou instituição com a nota de corte em semelhança com a sua.

Maiores informações sobre o Sisu:

http://sisu.mec.gov.br/como-se-inscrever

Em Mato do Grosso do Sul todas as instituições públicas de educação superior adotam o SiSu como forma de seleção principal ou parcial. Na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul a admissão nos cursos de graduação é exclusivamente por meio do Sistema de Seleção Unificada. E a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul adota o sistema de seleção apenas para os cursos na modalidade presencial, exceto o curso de Licenciatura em Música que tem um processo seletivo específico. E a Universidade Federal da Grande Dourados adota de forma parcial o Sisu, isto é, para cinquenta por cento das vagas totais dos cursos nas modalidades presencias.

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul iniciou suas atividades no ano de 1993. A UEMS tem o histórico de promover a interiorização da educação superior no estado, estando presente nos municípios: Água Clara – EaD, Amambai, Aquidauana, Bataguassu – EaD, Bela Vista – EaD, Camapuã – EaD, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Dourados, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Miranda – EaD, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e São Gabriel – EaD.

Sistema de Ingresso: Sistema de Seleção Unificada (Sisu)

Modalidade da oferta de vagas: O programa de cotas é estabelecido por meio de leis estaduais. Distribuídas da seguinte forma: 70 por cento das vagas para ampla concorrência, 20 por cento para candidatas(os) autodeclaradas(os) pretos e pardos, e 10 por cento para candidatas(os) autodeclaradas(os) indígenas. Diferentemente das outras instituições, a UEMS possui banca de verificação étnico-racial.

Permanência: Possui recursos do PNAEST, Auxílio Permanência, Vale Universidade e Redes de Saberes Indígenas

Endereço – Sede Administrativa – Tel. (67) 3902-2360

Cidade Universitária de Dourados - Rodovia Itahum, Km 12, s/n - Jardim Aeroporto, Dourados-MS, 79804-970

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foi a primeira instituição pública da região sul do antigo estado de Mato Grosso. A primeira manifestação de criação ocorreu com a criação em 1969 da Universidade Estadual de Mato Grosso que fomentava a educação superior na região sul, enquanto na região norte a Universidade Federal de Mato Grosso viabilizava esse nível de educação.

Com a divisão do estado de Mato Grosso e criação do Estado de Mato Grosso do Sul, a UEMT foi federalizada, passando a denominar-se Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela Lei Federal nº 6.674, de 05 de setembro de 1979.

A UFMS está presente nos municípios de: Aquidauana, Chapadão do Sul, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Corumbá, Paranaíba, Ponta Porã, Três Lagoas e Campo Grande.

Sistema de ingresso: Para os cursos presencial a seleção é por meio do Sistema de Seleção Unificada, exceto para o curso de Música que possui vestibular específico. E para os cursos de Educação à Distância, o ingresso se dá mediante ao processo seletivo de vestibular.

Modalidade da oferta de vagas: Conforme a Lei de Cotas para as instituições federais, sendo: 50 por cento das vagas para acesso universal e 50 por cento para reserva de vagas. Na reserva de vagas: 50 por cento destina-se a candidatas(os) com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita, obedecendo ainda a proporcionalidade de cotas etnicorraciais para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência de acordo com a proporcionalidade desses grupos em Mato Grosso do Sul no último Censo.

Permanência: a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul também se adequa as normativas do PNAES, instituindo como ações: a) auxílio emergencial; b) auxílio alimentação; c) auxílio permanência (institucional); d) bolsa permanência (MEC); e) auxílio moradia estudantil; f) auxílio participação em eventos; g)

auxílio instrumental pedagógico, h) atendimento especializado, i) auxílio creche; j) atenção à saúde. Além da Bolsa Permanência MEC e da Rede de Saberes Indígenas.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Av. Costa e Silva, s/nº, Bairro Universitário CEP: 79070-900 – Campo Grande – MS. https://www.ufms.br/

Universidade Federal da Grande Dourados

A Universidade Federal da Grande Dourados foi criada no ano de 2005, através da Lei nº 11.153/05 que instituiu o desmembramento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de ministrar o ensino superior para a região que abrange a Grande Dourados, desenvolvendo a pesquisa, o ensino e a extensão nas diversas áreas do conhecimento. Atualmente a UFGD oferece trinta e seis cursos de graduação na modalidade presencial, dois cursos em regime de pedagogia de alternância, cinco cursos à distância, dezoito cursos de pós-graduação lato sensu (presencial e EAD), seis cursos de residência médica e multiprofissional, e vinte e sete cursos de pós-graduação stricto sensu, sendo dezenove em nível de mestrado e oito em nível de doutorado. Distribuídos em doze faculdades.

Sistema de Ingresso: Para os cursos de graduação na modalidade presencial: 50 por cento das vagas para o Processo Seletivo de Vestibular e 50 por cento para o Sistema de Seleção Unifica (Sisu). Para os cursos de Educação à Distância e Pedagogia de Alternância, demandam de editais específicos mediante processo seletivo de vestibular

Modalidade da oferta de vagas: Conforme a Lei de Cotas para as instituições federais, sendo: 50 por cento das vagas para acesso universal e 50 por cento para reserva de vagas. Na reserva de vagas: 50 por cento destina-se a candidatas(os) com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita, obedecendo ainda a proporcionalidade de cotas etnicorraciais para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência de acordo com a

proporcionalidade desses grupos em Mato Grosso do Sul no último Censo.

Permanência: A Universidade Federal da Grande Dourados desenvolve sua política de assistência estudantil em conformidade com as normativas do PNAES, sendo: a) auxílio emergencial; b) auxílio alimentação; c) bolsa permanência (institucional); d) bolsa permanência (MEC); e) moradia estudantil; f) restaurante universitário; g) apoio pedagógico, h) atendimento psicossocial, i) centro de educação infantil; j) ações e práticas de esportes. Além da Bolsa Permanência do Ministério de Educação e Redes de Saberes Indígenas.

Endereço - UFGD - Unidade 1

Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Cx. Postal 322 - CEP 79825-070

Telefone: 67 3410-2002

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) foi criado a partir da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, implementando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nas unidades federativas no Brasil. Em conformidade com o artigo 5º, inciso XIX, da lei, o IFMS resultou da integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul (sede Campo Grande) e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina. Estando presente nas cidades de: Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã, Três Lagoas.

Sistema de Ingresso: Sistema de Seleção Unificada (Sisu)

Modalidade da oferta de vagas: Conforme a Lei de Cotas para as instituições federais, sendo: 50 por cento das vagas para acesso universal e 50 por cento para reserva de vagas. Na reserva de vagas: 50 por cento destina-se a candidatas(os) com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita, obedecendo ainda a proporcionalidade de cotas etnicorraciais para pretos,

pardos, indígenas e pessoas com deficiência de acordo com a proporcionalidade desses grupos em Mato Grosso do Sul no último Censo.

Programas de Permanência: Instituição elabora suas ações de acordo com as normativas do PNAES, estabelecendo como ações de permanência: a) auxílio alimentação, b) auxílio moradia, c) auxílio transporte, d) auxílio permanência, e) promoção à saúde e qualidade de vida, f) acesso à cultura, artes, esportes e lazer, e g) acesso à inovação, ciência e tecnologia.

Site: http://www.ifms.edu.br/

Endereço – Administração Central

Rua Ceará, n° 972, Bairro Santa Fé, CEP: 79021-000, Campo Grande/MS

Considerações finais

As ações afirmativas são políticas públicas que buscam reparar ou diminuir a desigualdades entre os vários grupos que compõem determinada sociedade. No caso dos EUA como no Brasil, o passado colonial marcado pela escravidão favoreceu as desigualdades entre brancos, negros e indígenas.

A abolição da escravatura em ambos os países não conseguiu eliminar o preconceito e o racismo resultante desse passado. Nos dois países os negros e indígenas ainda se encontram nas profissões menos remuneradas, tem menos anos de estudos, residem nos bairros mais pobres e são desassistidos pelo poder público.

O acesso à universidade refletia essas desigualdades. A maioria dos estudantes que ingressavam no ensino superior era branca, oriunda de famílias de renda familiar alta e na maioria das vezes egressos de escolas particulares. As ações afirmativas foram criadas para corrigir essa situação. São políticas públicas que através do sistema de cotas reservam parte das suas vagas para egressos de escolas públicas e dentre estes, pretos, pardos e indígenas. Tais ações são um direito conquistado através de uma longa luta histórica.

É de fundamental importância que estudantes do ensino médio, conheçam essas leis e passem a usufruir desses mecanismos para seja possível construir uma universidade plural e democrática.

Referências

AGUIAR, Márcio Mucedula. **Ensino Superior e Inclusão Étnico-racial:** análise do sistema de cotas sociais da UFGD-MS. Trabalho apresentado no 36º Encontro Anual da Anpocs. Águas de Lindóia, 2012.

AGUIAR, M. A.; ANDRADE, R.; MARQUES, E. P. S.; ALMEIDA, F. A. Ação afirmativa e inclusão étnico-racial: estudo preliminar das políticas de acesso e permanência da Universidade Federal da Grande Dourados entre 2011 e 2013. **O Social em Questão.** Rio de Janeiro, n. 32, pp. 101-126, 2014.

AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Débora Cristina. Combate à desigualdade? Análise socioeconômica e étnico-racial de um programa de ação afirmativa no ensino superior. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada nos dias 04 a 08 de outubro de 2015, Florianópolis. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4194.pdf>. Acesso em 17 de agosto de 2017. AMO, Sandra de. **Técnicas de Mineração de Dados**. In: XXIV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. Jornada de Atualização em Informática, 31 de julho a 6 de agosto, Salvador, 2004. Disponível em: http://www.deamo.prof.ufu.br/arquivos/JAI-cap5.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2017.

ANDRADE, Rogério de. **Avaliação do processo de implementação de ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados**: o acesso da população negra no período de 2011 a 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal da Grande Dourados: Dourados, 2015.

ASSOCIAÇÃO Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das

Instituições Federais De Ensino Superior Brasileiras – 2014. Uberlândia: ANDIFES, 2016. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Pesquisa-perfildiscente_ANDIFES.pdf. Acesso em 23 de dezembro de 2016. BARBOSA, Eduardo F. Instrumentos de coletas de dados em projetos educacionais. **Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais** (Educativa), 1998. Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B363E5BFD-17F5-433A-91A0-2F91727168E3%7D_instrumentosdecoleta.pdf. Acesso em 17 de agosto de 2017.

BITTAR, M.. A educação e a presença salesiana na região centrooeste. **Revista de Educação Pública**, ED UFMT, v. 12, p. 177-190, 2003. Disponível em: http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev21/mariluce.htm>. Acesso em 05 de out de 2017.

______; SILVA, M.G.M.; VELOSO, T.C.M.A. **Processo de interiorização da educação superior na Região Centro-Oeste**: particularidades dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Série-Estudos, n. 16, Campo Grande, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Brasília: Diário Oficial da União. Publicado no D.O.U de 15 de outubro de 2012.

_____. Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial, altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em 22 de janeiro de 2017.

_____. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 22 de janeiro de 2017.



Debating Affirmative Action in Educatin and Employment. Michigan: University of Michigan Press, 2000.

COULON, Alain. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

COLLARES, Ana Cristina M. Uma questão de método: desafios da pesquisa quantitativa na sociologia. **Idéias,** Edição Especial, Campinas, 2013. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649415>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

CÔRTES, Sérgio da Costa; PORCARO, Rosa Maria; LIFSCHITZ, Sérgio. Mineração de Dados – Funcionalidades, Técnicas e Abordagens. **Departamento de Informática PUC-Rio**, Rio de Janeiro, 2002, pp.1-35. Disponível em: <ftp://obaluae.inf.pucrio.br/pub/docs/techreports/02_10_cortes.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações Afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, São Paulo, 2013, pp. 302-327. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf Acesso em 27 de julho de 2017. DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; MORATELLI, Gabriela. Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da lei nº 12.711 sobre as universidades federais. GEMAA (IESP-UERJ), n. 4, 2014, pp. 1-10. Disponível em: http://gemaa.iesp.uerj.br/files/Levantamento_federais_2014b.pdf Acesso em 23 dezembro de 2016.

DIAS, Maria Madalena. Parâmetros na escolha de técnicas e ferramentas de mineração de dados. **Acta Scientiarum**, v. 24, n. 06, Maringá, 2002, pp. 1715-25. Disponível em: http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciTechnol/article/viewFile/2549/1569>. Acesso em 01 de setembro de 2017.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro:** alguns apontamentos históricos. Tempo, n. 23. Niterói, 2007, pp. 100-122.

Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/v12n23a07.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

EURÍSTENES, Poema; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2015). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, Rio de Janeiro, dezembro, 2016, pp. 1-25. Disponível em: http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2016/12/Lev2016.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2017.

FARIA, Sidineia Cândida. Processo de Expansão e de interiorização da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Democratização da Educação Superior (1993-2010). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

FERES JÚNIOR, João; TOSTE, Verônica; MORATELLI, Gabriela; BARBARELA, Eduardo. **Igualdade e inclusão na universidade**: um guia prático para ingressar, permanecer e concluir o ensino superior. Rio de Janeiro: GEMAA (IESP-UERJ), 2014. Disponível em:http://www.youblisher.com/p/1048196-Cartilha-de-Igualdade-e-Inclusao-na-UniversidadeGemaa/.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. Políticas da igualdade racial no ensino superior. **Cadernos do desenvolvimento Fluminense**. Rio de Janeiro, n. 5, julho de 2014, pp. 31-44. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cdf/article/view/14229/10769>. Acesso em 06 de janeiro de 2016.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João (Orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007. pp. 38 a 55.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. Vol. II. São Paulo: Globo, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 52. ed. São Paulo: Global, 2013.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4.ed. Tradução de Mathias Lambert. São Paulo: Guanabara, 1988.

GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais , ONGs e terceiro setor. **Rev. Mediações**, Londrina, v.5, n.1, p.11-40, 2000. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/9194/778 8>. Acesso em 18 de janiero de 2017.

GOMES, Flávio. **Negros e política** (1888-1937). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. Recepção do instituto da Ação Afirmativa no direito constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa do Senado Federal**, Brasília, 2001. Disponível em: http://adami.adv.br/artigos/19.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2017.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As Ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. Série **Cadernos do CEJ**, v. 24, Brasília, 2004. Disponível em: http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/docs/Artigos/var02.pdf>. Acesso em 01 de ago de 2017.

GONZALES, Lélia. O Movimento Negro na Última Década. In: GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos Alfredo. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-racismo no Brasil. *Novos Estudos*, nº 43, CEBRAP, 1995, pp. 26-44. Disponível em: http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/77/2008

0626_racismo_e_anti_racismo.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2016.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e Desigualdades** raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

IMPERATORI, T.K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, n. 129, São Paulo, 2017, pp. 285-303

LACERDA, João Baptista. **Sobre os mestiços no Brasil**. Tradução de Eduardo Dimitrov, Íris Morais Araújo e Rafaela Deiab. Premier Congrès Universel des Races. Paris, 1911. Disponível em:

http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/247540/mod_resource/content/1/Sobreosmesti%C3%A7osdoBrasil.pdf. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

LEÃO, Natália; CANDIDO, Marcia Rangel; CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João. **Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe** (GEMAA), n. 1, 2017, pp. 1-21. Disponível em: http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/08/Relat_1.pdf Acesso em 30 de agosto de 2017.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; REAL, Giselle Cristina Martins; OLIVEIRA, Jonas de Paula. Acesso e permanência na educação superior: desafios e alcances das políticas de assistência estudantil na UFGD. In: Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, realizado na Universidade Estadual de Maringá, nos dias 18 a 20 de maio de 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_5/5-013.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n. 13, de 9 de maio de 2013.** Estabelece procedimentos para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa de Bolsa Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como para estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=0000001 3&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em 17 de agosto de 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n.117, São Paulo, 2002, pp. 197-217. NANTES, Valquiria Allis. Expansão da Educação Superior em Mato Grosso Do Sul e a ampliação do Acesso ao Ensino Superior Noturno 1990 a 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a

interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Rev. Tempo Social**, n. 01, vol.19, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ts/article/download/12545/14322. Acesso em 30 de dezembro de 2016.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS (NEPPI). Universidade Católica Dom Bosco. **O programa Redes de Saberes**. Campo Grande, s/d. Disponível em: < http://www.neppi.org/?template=rede.php>. Acesso em 10 de agosto de 2017.

PAULA, Maria Fátima de. Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. Rev. Argentina de Educación Superior, ano 01, vol. 01, Buenos Aires, 2009. Disponível em: http://posgrado.uncoma.edu.ar/images/sampledata/Documentos/Reforma_da_Educacao_Superior_do_Governo_Lula.pdf. Acesso em 02 de jun de 2017 PATE, Kimberly. Ação Afirmativa nos Estados Unidos. In: DELGADO, D.; CAPELLIN, P.; SOARES, V. (Orgs.) Mulher e

DELGADO, D.; CAPELLIN, P.; SOARES, V. (Orgs.) **Mulher e Trabalho: experiências de ação afirmativa**. São Paulo: ELAS/Boitempo Editorial, 2000.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicas e metodológicas. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RIBEIRO, Bruno de Oliveira. **O mo(vi)mento negro no Mato Grosso do Sul : políticas de identidade.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RIBEIRO, Maria A. P. dos Santos. O fortalecimento da identidade negra no contexto da Educação Superior: um olhar sobre os negros ingressantes pelo sistema de cotas raciais nos cursos de graduação da UFGD. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

RIGO, Sandro J.; CAZELLA, Silvio C.; CAMBRUZZI, Wagner. Minerando Dados Educacionais com foco na evasão escolar: oportunidades, desafios e necessidades. In: **Anais do Workshop de Desafios da Computação Aplicada à Educação** (DESAFIE), Curitiba,

2012. Disponível em: http://www.br-ie.org/pub/index.php/desafie/article/view/2787/2440. Acesso em 01 de setembro de 2017.

ROSA, Aline Anjos da. **A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de Ações Afirmativas (2012-2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SILVA, Ana Maria da. **Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais:** o REUNI em Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SANTOS, Laura Márcia Rosa dos. **Relações raciais em Campo Grande/MS:** os casos de discriminação racial registrados pelo Programa SOS Racismo. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005,

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS JUNIOR, José da Silva. **Trajetória de acadêmica de estudantes de graduação:** evasão, permanência e conclusão de cursos na Universidade Federal da Grande Dourados. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SANTOS, Carlos A. B. Plínio dos. **Fiéis descendentes: redes-irmandades na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, Casimiro Paschoal da. Quilombo dos Palmares símbolo de resistência. **Revista Adusp**, São Paulo, 1997, pp. 56-7. Disponível em: http://www.adusp.org.br/files/revistas/12/r12a11.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

SILVA, T.D.; SANTOS, M.R. A abolição e a manutenção das injustiças: a luta dos negros na primeira república brasileira. **Cadernos Imbondeiro**, vol. 2, n. 1. João Pessoa, 2012. Disponível

em: <a href="mailto:/http://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/viewFile/14136/8750>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, vol. 18, n. 03, Campinas, Sorocaba, 2013, pp. 727-747. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n3/11.pdf>. Acesso em 02 de jun de 2017.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, vol. 31, n. 113, Campinas, 2010, pp. 1223-1245.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à Brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). Reestruturação e Expansão da Universidade Federal da Grande Dourados (REUNI-UFGD). Dourados: UFGD, 2007. Disponível em: http://files.ufgd.edu.br//arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/programa-reuni.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

VOETS, Martine. A estratégia européia para a ação afirmativa. In: DELGADO, D.; CAPELLIN, P.; SOARES, V. (Orgs.) **Mulher e Trabalho**: experiências de ação afirmativa. São Paulo: ELAS/Boitempo Editorial, 2000.

A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não se pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire Educação como Prática da Liberdade



