

PARTE V – ANEXOS

ANEXO I - APRESENTAÇÃO



1ª CONFERÊNCIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFES

**Políticas Afirmativas e
Saberes das Diferenças:**

Avaliação da Trajetória de uma Década e
Construção de uma Agenda Propositiva

APRESENTAÇÃO

Departamento de Cidadania e
Direitos Humanos

Pró-Reitoria de Assistência
Estudantil e Cidadania

Universidade Federal do
Espírito Santo

AOS MEMBROS DA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Com o tema “Políticas Afirmativas e Saberes das Diferenças: avaliação da trajetória de uma década e construção de uma agenda propositiva”, no período de 28 a 31 de agosto de 2018, será realizada a **1.ª Conferência de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Espírito Santo**.

A conferência ocorre no momento em que a Ufes completa uma década da institucionalização das ações afirmativas na sua forma de acesso, cujo marco histórico faz referência ao ingresso da primeira turma de estudantes pelo sistema de reserva de vagas, em 2008.

Objetivamos, com o evento, avaliar coletivamente essa década de ações afirmativas na universidade (2008-2017), bem como construir uma agenda afirmativa para os indígenas, quilombolas, negros(as), mulheres, LGBT, pessoas com deficiência e população do campo que seja norteadora para as práticas, no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo.

Essa 1.ª Conferência de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Espírito Santo soma-se a uma série de experiências locais e nacionais que têm, ontem e hoje, constituído um amplo

escopo de ações com foco no fortalecimento e na consolidação das ações afirmativas como um dos princípios norteadores das universidades públicas brasileiras.

Convocada pela Portaria do Gabinete do Reitor n.º 956, de 3 de julho de 2018, a realização da conferência é coordenada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania, por meio do seu Departamento de Cidadania e Direitos Humanos, cujo processo organizativo conta com a parceria de Coletivos Estudantis, Núcleos de Pesquisa, Grupos de Extensão, Centros de Ensino, Pró-Reitorias, Colegiados de Cursos, Programas de Pós-Graduação, Entidades Representativas, organizações da sociedade civil e movimentos sociais.

Em especial, vale destacar que – tal como a história de conquista de políticas de ações afirmativas no Brasil – a realização desse evento também é fruto do investimento de inúmeros sujeitos individuais e coletivos, na academia e nos movimentos sociais, que dão sustento a esse processo com suas histórias, sua vida e trabalhos, e trilham, assim, um caminho de fortalecimento das ações afirmativas na universidade. São sujeitos, movimentos e coletivos que, histórica e

cotidianamente, atuam pela defesa da vida, pela equidade social e pela eliminação de todas as formas de discriminação e produção de desigualdades; sobretudo, contribuem para a democratização do acesso, da permanência e da produção de conhecimentos nas universidades.

O processo organizativo da conferência teve início em maio de 2017, com a realização de rodas de conversa, reuniões e encontros, tendo ocorrido, em novembro desse mesmo ano, uma pré-conferência, na qual foram definidos tema, grupos de trabalho, proposta de programação, regimento interno e direcionamentos para a 1.ª Conferência de Ações Afirmativas da Ufes.

Entendemos que a riqueza e a potência de uma conferência residem justamente no processo coletivo de construção. Ao investir nesse percurso dialógico, por meio da constituição de uma Comissão Organizadora e de um Comitê Político-Acadêmico, apostamos na construção coletiva de reflexões e encaminhamentos que, sendo fiados em um espaço ampliado de debates, fortalecem o grau de comprometimento dos diferentes atores na composição de uma agenda de ações afirmativas que se constitua num princípio ético-político orientador das práticas na Ufes.

A elaboração da programação político-acadêmica, da programação sociocultural e da coletânea de textos que subsidiaram os Grupos de Trabalho é fruto desse processo dialógico de

construção e reflete um somatório de diferentes vozes e experiências, de modos de ver, avaliar e perspectivar horizontes para a ampliação e o fortalecimento das ações afirmativas na Ufes. Em especial, a coletânea dos textos aqui presentes foi composta por estudantes, docentes, gestores, técnicos e membros de movimentos sociais da sociedade civil, e se propõe a oferecer um subsídio para a avaliação e a construção de uma agenda propositiva – ações a serem desenvolvidas nos grupos de trabalho.

Desejosos de que esse seja um momento de fortalecimento, convidamos toda a comunidade universitária e a sociedade civil para a leitura desses textos, para que ocupem o espaço-tempo da 1.ª Conferência de Ações Afirmativas da Ufes e deem seguimento à construção de uma agenda propositiva que oriente uma política de ações afirmativas norteadoras – ética e politicamente – das práticas na Universidade Federal do Espírito Santo.

Saudações universitárias!

Vitória – ES, agosto de 2018

DEPARTAMENTO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E CIDADANIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

ANEXO II – PORTARIAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PORTARIA Nº 956, DE 03 DE JULHO DE 2018

O Reitor da Universidade Federal do Espírito Santo, usando de suas atribuições legais e estatutárias, e tendo em vista o que consta do Documento avulso nº 23068.033447/2018-13, RESOLVE:

Art. 1º Convocar a 1ª Conferência de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Espírito Santo, com objetivo de avaliar a trajetória de uma década de ações afirmativas na Ufes e, formular uma agenda propositiva comum que subsidie as ações e práticas nesta universidade.

Art. 2º. A Conferência de que trata o artigo 1º desta Portaria será coordenada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania, por meio do Departamento de Cidadania e Direitos Humanos.

Art. 3º. O processo organizativo da Conferência contará com duas instâncias organizativas: 1) Comissão Organizadora e, 2) Comitê Político Acadêmico.

Art. 4º. As diretrizes da concepção e da metodologia da 1ª Conferência de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Espírito Santo estão regidas em Projeto próprio.

Art. 5º. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação

Assinatura manuscrita em tinta preta, com uma grande letra 'E' inicial e uma assinatura fluida.

Ethel Leonor Noia Maciel
Vice-Reitora no Exercício da Reitoria/UFES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PORTARIA Nº 957, DE 03 DE JULHO DE 2018

O Reitor da Universidade Federal do Espírito Santo, usando de suas atribuições legais e estatutárias, e tendo em vista o que consta do Documento avulso nº 23068.028242/2018-16, RESOLVE:

Art. 1º Designar os membros abaixo relacionados para, sob a presidência do primeiro, comporem a Comissão Organizadora da I Conferência de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Espírito Santo:

NOME	MATRÍCULA	VÍNCULO	LOTAÇÃO/CURSO/ COLETIVO/GRUPO DE PESQUISA
GUSTAVO HENRIQUE ARAUJO FORDE	2173107	Professor do Magistério Superior	DECIDH/Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania
ANDREA BAYERL MONGIM	2016173067	Pesquisadora Pós-doutorado	Ciências Sociais
BRUNA GOLTZ GONCALVES	2248447	Assistente em Administração	DPAE/Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania
DANIELEN FERNANDES BRANDÃO	2014204087	Discente	Grupo de Extensão Redes de Políticas no território: políticas públicas e movimentações sociais – UFES
DOUGLAS CHRISTIAN FERRARI DE MELO	2376388	Professor do Magistério Superior	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial – NEESP/UFES
ELLEN HORATO DO CARMO PIMENTEL	2065742	Psicólogo-Área	DECIDH/Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania
GABRIELA SILVA NEVES	2018130288	Discente	Grupo de Extensão Redes de Políticas no território: políticas públicas e movimentações sociais – UFES
GABRIELA VIEIRA DE ABREU	2017131403	Discente	Grupo de Extensão Redes de Políticas no território: políticas públicas e movimentações sociais – UFES
JÉSIO ZAMBONI	2016270238	Pesquisador Pós- Doutorado	Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades – GEPS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

JOAQUIM CESAR CUNHA DOS SANTOS	1065317	Tradutor Interprete de Linguagem Sinais	Núcleo de Acessibilidade da UFES/PROAECI
LUAR SANTANA DE PAULA	1656340	Técnico de Laboratório Área	Sindicato dos Trabalhadores na Ufes
LUCIANA DE PAULA FREITAS	2013202649	Discente	DECIDH/Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania
LUIZ ALEXANDRE OXLEY DA ROCHA	2204027	Professor do Magistério Superior	Departamento de Esportes e Lazer – PROAECI
MARCELA VALES SOUZA CHAGAS	1906580	Técnico em Assuntos Educaçãois	DECIDH/Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania
MAYARA SIMÕES DE CARVALHO	2014202614	Discente	Artes Visuais
MONICA MINGUITE DE NADAI	2015101350	Discente	Grupo de Extensão Redes de Políticas no território: políticas públicas e movimentações sociais – UFES
NAYARA OLIVEIRA FRANCISCO	2013202737	Discente	Coletivo de Estudantes Negras e Negros – AMA
ROGÉRIO BORGES DE OLIVEIRA	2066949	Cargo sem vínculo	Secretário de Cultura/ SUPECC
SANDRO JOSÉ DA SILVA	1489343	Professor do Magistério Superior	Ciências Sociais/PROLIND
SUELANE CRISTINA MIRANDA FERNANDES	1688133	Assistente em Administração	DECIDH/Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania
SUELLEN CARVALHO ELEOTERIO	1901127	Assistente Social	DECIDH/Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania
VIVIANA CORREA	2064021	Secretário Executivo	DECIDH/Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania

Ethel Leonor Noia Maciel
Vice-Reitora no Exercício da Reitoria/UFES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PORTARIA Nº 1176, DE 14 DE AGOSTO DE 2018

O Reitor da Universidade Federal do Espírito Santo, usando de suas atribuições legais e estatutárias, e tendo em vista o que consta do Documento avulso nº 23068.040037/2018-29, RESOLVE:

Art. 1º Designar os membros abaixo relacionados para, sob a presidência de **GUSTAVO HENRIQUE ARAUJO FORDE**, SIAPE **2173107**, comporem o Comitê Político Acadêmico da I Conferência de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Espírito Santo.

GESTÃO			
SETOR / INSTITUIÇÃO	NOME DO REPRESENTANTE	VINCULAÇÃO	SIAPE / MATRÍCULA
Pró-Reitoria de Graduação	Zenólia Christina Campos Figueiredo	Docente	2173380
Pró-Reitoria de Administração	Teresa Cristina Janes Carneiro	Docente	1510449
Pró-Reitoria de Extensão	Claudia Moreira Rangel	Servidora TAE - Técnica em Audiovisual	991730
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania	Gelson Silva Junquilha	Docente	297938
Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional	Anilton Salles Garcia	Docente	6295060
Fórum Extraordinário de Assistência Estudantil	Gelson Silva Junquilha	Docente	297938
Departamento de Cidadania e Direitos Humanos - DECIDH/PROAECI	Gustavo Henrique Araújo Forde	Docente	2173107
Departamento de Cidadania e Direitos Humanos - DECIDH/PROAECI	Ellen Horato do Carmo Pimentel	Servidora TAE - Psicóloga	2065742
Departamento de Cidadania e Direitos Humanos - DECIDH/PROAECI	Marcela Vales Souza Chagas	Servidora TAE - Técnica em Assuntos Educacionais	1906580
Departamento de Cidadania e Direitos Humanos - DECIDH/PROAECI	Suelane Cristina Miranda Fernandes	Servidora TAE - Assistente em Administração	1688133

gm



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Departamento de Cidadania e Direitos Humanos - DECIDH/PROAECI	Suellen Carvalho Eleotério	Servidora TAE - Assistente Social	1901127
Departamento de Cidadania e Direitos Humanos - DECIDH/PROAECI	Viviana Corrêa	Servidora TAE - Secretária Executiva	2064021
Departamento de Assistência Estudantil - DAE/PROAECI	Breno Volpini Zago	Servidor TAE - Psicólogo	2981973
Departamento de Projetos e Acompanhamento ao Estudante - DPAE/PROAECI	Ludimila Nunes Mantovani	Servidora TAE - Assistente Social	1651829
Departamento de Projetos e Acompanhamento ao Estudante - DPAE/PROAECI	Luiz Alexandre Oxley da Rocha	Docente	2204027
Departamento de Biblioteconomia / CCJE	Ana Cláudia Borges Campos	Docente	3353378
Coordenação de Atenção à Saúde e Assistência Social - CASAS	Francielli Lima Correia	Servidora TAE - Assistente Social	1901118
Núcleo de Acessibilidade da UFES - NAUFES/PROAECI	Jefferson Muniz Tonini	Servidor TAE - Técnico em Assuntos Educacionais	1875304
Centro de Ciências Exatas - CCE	Walkirio Seixas da Costa	Servidor TAE - Assistente Administrativo	1677940
Centro Ciências da Saúde - CCS	Mabel Gonçalves Almeida	Docente	2034433
Curso de Licenciatura em Educação do Campo	Débora Monteiro do Amaral	Docente	2202507

EM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Centro de Ciências Humanas e Naturais - CCHN	Adriano Pereira Jardim	Docente	2147548
Centro de Educação Física e Desportos - CEFD	Erineusa Maria da Silva	Docente	3250072
Comissão Permanente de Apoio à Acessibilidade – CEUNES	Daniel Junqueira Carvalho	Docente	1223462
Ouvidoria Geral	Welington Batista Pereira	Servidor TAE - Administrador	1393563

PÓS - GRADUAÇÃO			
SETOR / INSTITUIÇÃO	NOME DO REPRESENTANTE	VINCULAÇÃO	SIAPE / MATRÍCULA
Programa de Pós- Graduação em Psicologia Institucional - PPGPSI	Jésio Zamboni	Pesquisador Pós-doutorado	2016270238
Programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais - PPGCS	Sandro José da Silva	Docente	1489343
Programa de Pós- Graduação em Artes – PPGA	Aissa Afonso Guimarães	Docente	1354162

COLETIVOS ESTUDANTIS			
SETOR / INSTITUIÇÃO	NOME DO REPRESENTANTE	VINCULAÇÃO	SIAPE / MATRÍCULA
Coletivo AMA	Barbara Galvão	Discente	2016102677
Coletivo Negrada	Joao Victor Penha dos Santos	Discente	2014100742

ENTIDADES REPRESENTATIVAS			
SETOR / INSTITUIÇÃO	NOME DO REPRESENTANTE	VINCULAÇÃO	SIAPE / MATRÍCULA
SINTUFES	Luar Santana de Paula	Servidora TAE - Técnico de Laboratório Área	1656340

gk



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

ADUFES	Leonardo de Resende Dutra	Docente	1172935
SINDIUPES	Adriano Albertino da Vitória	Diretor do Sindiupes	-
DCE	Sara Cardoso Lacerda	Discente	2015207247

NÚCLEOS DE PESQUISA			
SETOR / INSTITUIÇÃO	NOME DO REPRESENTANTE	VINCULAÇÃO	SIAPE / MATRÍCULA
Núcleo de Arquitetura e Gênero	Karla do Carmo Caser	Docente	2223105
Núcleo de Estudos Sobre Violência e Segurança Pública - NEVI	Ana Paula Lyra dos Santos	Discente	2014203707
Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Libras e Educação de Surdos	Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado	Docente	2613722
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo do Espírito Santo	Debora Monteiro do Amaral	Docente	2202507
Núcleo de Estudos e Pesquisas Africanidades e Brasilidades - NAFRICAB	Jurema Jose de Oliveira	Docente	1477415
Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial - NEESP	Douglas Christian Ferrari de Melo	Docente	2376388
Projeto de Curso Licenciatura Intercultural Indígena - PROLIND	Sandro Jose da Silva	Docente	1489343
Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades - GEPS	Alexandro Rodrigues	Docente	1790121
Núcleo de Jovens e Adultos - NEJA	Karla Ribeiro de Assis Cezarino	Docente	1508482

Handwritten signature



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Núcleo de Estudos em Movimentos e Práticas Sociais - NEMPS	Arthur Lemos Coutinho	Discente	2016130953
Núcleo de Estudos e Pesquisa em Subjetividade e Política - NEPESP	Ana Lucia Coelho Heckert	Docente	1172791
Núcleo de Estudos Étnicos/DCSO	Oswaldo Martins de Oliveira	Docente	2649057
Migrações e trabalho no Brasil: um filme, um texto.	Ednelson Mariano Dota	Docente	2265606
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro - NEAB	Kiusam Regina de Oliveira	Docente	2341838
Grupo de pesquisa: educação para as relações étnico-raciais, territorialidades e inclusão.	Vanessa Oliveira de Azevedo Rocha	Servidora TAE - Técnico em Assuntos Educacionais	1755838
Observatório de Políticas de Ações Afirmativas	Andrea Bayerl Mongim	Docente	2016173067
Políticas de Inclusão e Educação para as Relações Étnico-Raciais	Cleyde Rodrigues Amorim	Docente	1849129
Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação - Nucaphe/UFES	Miria Lucia Luiz	Docente	3858921
Núcleo de Estudos em Transculturação, Identidade e Reconhecimento - NETIR	Edson Bomfim	Discente	2010100650

am



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

ProDesign UFES - Laboratório de Projetos em Design	Edson Rufino de Souza	Docente	1741685
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educativas - NEPE/UFES	Rosemeire dos Santos Brito	Docente	2062076
Grupo de Estudos Étnico- Racial e Educação	Marileide Goncalves Franca	Docente	2630382
Grupo de Estudos ERÊ- ECOIA - Educação das Relações Étnico-raciais, Estudos sobre Corporeidade, Oralidade e Ancestralidade.	Pamela Tavares Monteiro	Discente	2015100479
Grupo de Estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para a infância - LitERÊtura.	Debora Cristina de Araujo	Docente	1017519
Núcleo interinstitucional de pesquisas em gênero e sexualidades	Erineusa Maria da Silva	Docente	3250072

PROJETOS DE EXTENSÃO			
SETOR / INSTITUIÇÃO	NOME DO REPRESENTANTE	VINCULAÇÃO	SIAPE / MATRÍCULA
Os perfis sociais dos fluxos migratórios no Espírito Santo	Ednelson Mariano Dota	Docente	2265606
Grupo de Extensão Redes de Políticas no território: políticas públicas e movimentações sociais	Danielen Fernandes Brandão	Discente	2014204087

em



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Grupo de Culturas, parcerias e educação do campo.	Erineu Foerste	Docente	302349
Formação continuada dos Profissionais de Educação do Campo: Macrocentro "Sul" e "Extremo Sul"	Andreia Weiss	Docente	2618866
Grupo de Estudos sobre Religiões Afro-brasileiras	Adriano Pereira Jardim	Docente	2147548
Programa de Rádio Soy Loco por Ti	Luciana de Paula Freitas	Discente	2013202649
Observatório de Direitos Humanos e Sistemas de Justiça do Espírito Santo	Fabiola Xavier Leal	Docente	2509980
Projeto de Mapeamento de Acessibilidade da UFES	Mauro Pinheiro Rodrigues	Docente	1456407
Programa de Extensão Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Saúde Coletiva, Direitos Humanos e Comunicação Humana - PRISMA	Margareth Attianezi Bracet	Docente	1333996
PET Economia	Matheus Fernandes Franklin Avila	Discente	2017100286
Programa Libras e Acessibilidade (PLA)	Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado	Docente	2613722

SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA			
SETOR / INSTITUIÇÃO	NOME DO REPRESENTANTE	VINCULAÇÃO	SIAPE / MATRÍCULA
Agentes Pastorais Negros - APN's	Rosemberg Morais	Movimento Negro	-
Círculo Palmarino	Moacir Alves Rodrigues	Movimento Negro	-
Movimento dos Pequenos Agricultores	Leomar Honorio Lirio	Movimento do Campo	-

AM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Conselho LGBTT de Cariacica	Salome de Sa Oliveira	Movimento LGBTT	-
Fórum de Mulheres	Munah Malek	Movimento de Mulheres	-

Assinatura manuscrita em tinta preta, com uma letra inicial 'E' e um traço decorativo que se curva para cima e para a direita.

Ethel Leonor Noia Maciel
Vice-Reitora no Exercício da Reitoria/UFES

ANEXO III – TEXTOS BASE

TEXTO I – PESSOA COM DEFICIÊNCIA



1ª CONFERÊNCIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFES

Políticas Afirmativas e Saberes das Diferenças:

Avaliação da Trajetória de uma Década e
Construção de uma Agenda Propositiva

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Aline de Menezes Bregonci

Claudiana Raymundo dos Anjos

Cleberson de Deus Silva

Daniel Junqueira Carvalho

Douglas Christian Ferrari de Melo

Euluze Rodrigues da Costa Junior

Júnio Hora

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Rita de Cassia Cristofoleti

Aline de Menezes Bregonci

Autora do texto, em anexo, Deficiência Visual
Doutora em Educação pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação (PPGE-Ufes)
Professora Adjunta I (DMVet-CCA-E-Ufes)

Claudiana Raymundo dos Anjos

Graduada em Artes Visuais pela Universidade
Federal do Espírito Santo (Ufes)
Mestranda em Educação pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação (PPGE-Ufes)

Cleberson de Deus Silva

Mestre e doutorando em Educação pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Ufes)

Daniel Junqueira Carvalho

Mestre em Educação no Programa de
Pós-Graduação em Educação (PPGE-Ufes)
Professor do Departamento de Educação e
Ciências Humanas (Dech-Ceunes-Ufes)
Presidente da Comissão Permanente de Apoio para
Acessibilidade (CPAA-Ceunes-Ufes)
Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa
em Libras e Educação de Surdos
(Giples-CNPq-Ufes)

Douglas Christian Ferrari de Melo

Professor do Centro de Educação (Deps-CE-Ufes)
Professor do Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGE-Ufes)
Modalidade Profissional (CE-Ufes)

Euluze Rodrigues da Costa Junior

Mestre e doutorando em Educação pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Ufes)
Membro e pesquisador do grupo de pesquisa:
Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos
e processos sociais e Grupo Interinstitucional de
Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples-
CNPq-Ufes)

Júnio Hora

Historiador pela Universidade Anhanguera
Mestre em Educação pela Universidade Federal
do Espírito Santo (Ufes)

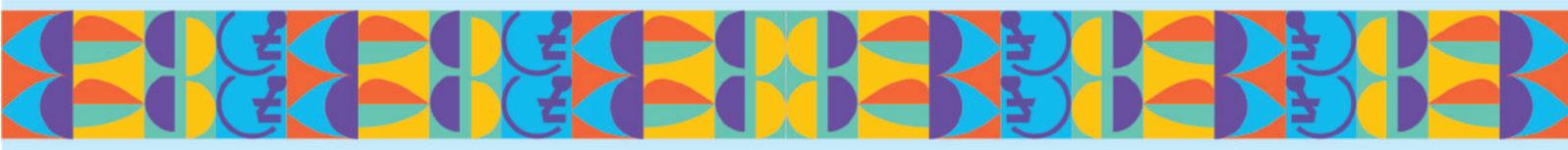
Lucyenne Matos da Costa

Vieira-Machado

Coordenadora do Grupo Interinstitucional de
Libras e Educação de Surdos (Giples-CNPq-Ufes)
Professora do curso de Letras – Libras
Bacharelado em Tradução e Interpretação em
Libras do DLL
Professora do Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGE-Ufes)
Professora colaboradora do Programa de
Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGL)

Rita de Cassia Cristofoleti

Autora do texto, em anexo, A Educação Especial e
a Deficiência Intelectual: (re)construindo fazeres,
(re)pensando saberes
Professora do Departamento de Educação e
Ciências Humanas (Dech)



PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

INTRODUÇÃO

Nossa produção de conhecimento na universidade ainda carece de forte questionamento acerca de como se configuram o acesso e a permanência do aluno público-alvo da educação especial. A carga horária de trabalho, a quantidade de horas-aula, a exigência de produtividade de artigos científicos em escala industrial, os abusos praticados por agências de fomento à pesquisa e o reduzido tempo para a conclusão de mestrados e doutorados têm provocado um sucateamento dessa tríade, na qual a universidade se constituiu historicamente (ensino, pesquisa e extensão).

Dessa forma, o modelo que herdamos da reforma universitária ocorrida em 1968, faz com que as universidades federais tenham que desenvolver uma reflexão mais geral – entre outras questões, aquelas que tangem à autonomia dessas instituições, de forma que se possa definir melhor a sua função no século XXI.

O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – por meio do Decreto n.º 6096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) – fez investimentos financeiros nas universidades, abriu a possibilidade de reestruturação curricular, mas o que se pôde observar foi a prevalência de:

[...] uma concepção fragmentada do conhecimento, resultante de reformas universitárias parciais e limitadas nas décadas de 60 e 70 do século passado. Essa organização acadêmica incorpora currículos de graduação pouco flexíveis, com forte viés disciplinar, situação agravada pelo fosso existente entre a graduação e a pós-graduação, tal qual herdado da reforma universitária de 1968 (BRASIL, 2007, p. 7).

Para tentar amenizar esses problemas, cujo público-alvo da educação especial sofre maior impacto, desde 2005 deu-se início, no Brasil, o Programa Incluir, regulamentado pelo Decreto n.º 5.296/2004 (BRASIL, 2004). Este, por meio de investimentos financeiros abre a prerrogativa além das adequações nos espaços físicos das universidades federais, o que permitiu, em 2007, a criação dos Núcleos de Acessibilidade, com o ideal de promover assistência para estudantes do público-alvo da educação especial, bem como o corpo técnico e docente.

Diante desse contexto, entendemos que se faz necessário que as universidades estejam atentas a diversas questões referentes ao acesso do estudante público-alvo da educação especial; mas, também, que se pense em políticas de permanência, para que, de fato, ocorra uma forma possível de inclusão para esses sujeitos.

■ Políticas de acesso

A partir da redemocratização, diferentemente do que ocorria na década de 1920, quando grupos religiosos, liberais e positivistas buscavam chances de poder, a universidade, sendo uma das instituições do Estado democrático de direitos, passou a legitimar o direito do pensamento e da “escolha” individual no que tange à ordem política, ideológica e/ou à crença religiosa. Assim, entendemos que o espaço da universidade democrática deva ser pensado e realizado para diversos indivíduos que devem acessar e compor esse cenário.

O país conviveu com uma ampliação na constituição do espaço universitário, que visou, também, à democratização no que se refere ao acesso ao ensino superior. Segundo Costa Junior (2015), o crescimento das universidades, bem como da ampliação do acesso não ocorreu de modo isolado. De fato, esse movimento ocorreu no delineamento das interpenetrações políticas e sociais dos contextos nacionais e internacionais.

Nessa direção, observamos que 1,5% da população brasileira teve acesso a alguma instituição de ensino superior, no início dos anos 2000. Essa evolução se torna evidente no ano de 2013, quando 3% da população brasileira passou a ter acesso ao ensino superior. Além disso, ficou evidenciado que o número de universidades, somadas as públicas e privadas, cresceu, no período de 2010-2013, em torno de 25%.

Quando se analisa o número de brasileiros que acessaram o ensino superior, nesse período, depara-se com um aumento de 128%, no

período de 2010 a 2013. Em se tratando das universidades, esse aumento foi da ordem de 70%; entretanto, levando em conta apenas as universidades públicas, observa-se que, em comparação ao que ocorria nas décadas anteriores, houve, nesse período, um aumento na oferta de vagas da ordem de 93%.

Os elementos discutidos até aqui nos auxiliam e nos instigam a conhecer as atuais redes de interdependências nas quais os alunos públicos-alvo da educação especial se acham envolvidos no processo de formação no ensino superior. Percebe-se que, por diversas razões, sejam elas políticas, sociais, econômicas, sejam de ordem internacional ou local, no processo de desenvolvimento do ensino superior, no contexto brasileiro, os indivíduos da elite conviveram com certa ascensão social da classe popular, ao longo de 23 anos (1980-2013). Em nossas análises, ficou evidenciado que o acesso ao ensino superior, antes distante para a classe popular, passou a ser realidade para esses indivíduos, especialmente no período de 2000 a 2013.

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) receberam autonomia e foram responsabilizadas a adaptar os currículos e a estabelecer os cursos, bem como sua duração de acordo com as demandas sociais que emergiam em torno dessas instituições. Assim, compreendemos que o papel do ensino

superior compreende a oferta de formações que possibilite ao estudante ter posicionamento, conhecimento, competências e habilidades que são demandadas nas figurações que estão inseridos (COSTA JUNIOR, 2015).

Entendemos que, da mesma maneira que ocorrem diferentes características na trajetória de matrículas dos estados estudados, na esteira de Elias (2006), é possível afirmar que essas características podem estar entrelaçadas e modeladas com o fluxo dos acontecimentos que emergem nos contextos sociais.

■ Políticas de permanência

A inclusão social dos diferentes públicos que compõem a universidade tem se mostrado como algo em processo, nos últimos anos. Destacamos o público-alvo da educação especial, pois compreendemos que a presença marcante desses sujeitos em maior número nas universidades, hoje, é o reflexo das políticas de inclusão que se iniciaram no Brasil, com grande força, na década de 1990.

A permanência da pessoa com deficiência ou transtornos, público-alvo da educação especial¹, no ensino superior, é uma preocupação, pois não basta apenas o acesso à vaga, é preciso que o estudante com essas condições consiga concluir com êxito o seu percurso formativo. Dentre as questões que envolvem a temática, destacam-se a acessibilidade e o processo de inclusão desse público.

¹ Pessoas com deficiência, Surdos, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) Altas Habilidades e Superdotação.

A acessibilidade, como caminho que garanta a permanência de alunos públicos-alvo da educação especial, é um direito. Por meio de ações preocupadas com o acesso dos estudantes aos conteúdos dos currículos dos cursos, com a mobilidade e a comunicação, é possível projetarmos um caminho de sucesso.

A acessibilidade é um atributo essencial para que o estudante consiga – por meio das tecnologias assistivas², dos recursos pedagógicos e das ações, alcançar sua autonomia e seu desenvolvimento. Pode-se considerar que, sem ela, a permanência do estudante torna-se complexa ou mesmo inviável.

Na universidade, existem diversos projetos que podem auxiliar as ações de acessibilidade. É necessário que eles estejam articulados para a promoção da inclusão dos alunos públicos-alvo da educação especial, por meio dos recursos disponíveis, tais como projetos desenvolvidos pelos docentes e equipamentos.

As ações de acessibilidade estão estreitamente ligadas às ações que objetivam a promoção da inclusão desses sujeitos no ensino superior, pois não bastam apenas as tecnologias ou as ações de acessibilidade; são necessárias, também,

² Tecnologia Assistiva (TA) é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo, dessa forma, vida independente e inclusão. Ver: BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2017.

a construção de redes para o acolhimento dos alunos e de suas famílias e a formação de núcleos que possam garantir-lhes espaços de vivência, a fim de que eles possam sentir-se integrados ao ambiente da universidade.

A acolhida garante ao estudante a segurança necessária para iniciar os seus estudos, pois ele terá sua diferença reconhecida e respeitada. Para promovê-la, é preciso um conjunto de ações articuladas entre o atendimento social e psicológico, e colegiados e Núcleo de Acessibilidade.

É necessário, também, apoio às famílias, pois muitos estudantes públicos-alvo da educação especial têm um histórico escolar marcado por muitas dificuldades e fracassos no processo de ensino-aprendizagem, o que faz com que seus familiares, às vezes, não compreendam que é possível contribuir para a mudança dessa realidade, quando existe abertura para se dialogar sobre a situação vivenciada pelo(a) aluno(a) com deficiência.

Enfocando essas duas ações, podemos vislumbrar possibilidades de integração e inclusão dos alunos no meio acadêmico e, com isso, favorecer a sua permanência na universidade.

■ Políticas afirmativas na pós-graduação

A pós-graduação se caracteriza, primordialmente, como espaço de formação de pesquisadores a partir da constituição de grupos de pesquisas, que, no interior das linhas de pesquisas de cada programa, se organizam por meio de diferentes temáticas.

Também é um espaço que, historicamente, não recebe sujeitos com deficiência em seu interior. Contudo, com as políticas afirmativas para a inclusão das pessoas com deficiência sendo colocadas em prática, esses sujeitos passam a ter acesso a espaços que, outrora, não tinham, por serem um grupo marcado pela exclusão.

A Universidade Federal do Espírito Santo, a partir de um conjunto de resoluções que tratam das políticas afirmativas, ainda necessita de uma resolução que sustente as políticas afirmativas na pós-graduação para o público-alvo da educação especial.

Assim, propomos um texto que trata de uma política de acesso das pessoas com deficiência à pós-graduação, a partir das normas relacionadas a seguir.

- a) **Portaria Normativa MEC n.º 12, de 11 de maio de 2016**, que prescreve para as Instituições Federais de Ensino Superior a necessidade de adoção de políticas de ações afirmativas para a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência, em seus programas de pós-graduação (BRASIL, 2016).
- b) **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).
- c) **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**, que reserva o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes provenientes de escolas públicas, contemplando percentual de reserva de vagas para candidatos 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 (BRASIL, 2012).
- d) **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016**, que altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que preconiza a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).
- e) **Decreto n.º 9.034, de 20 de abril de 2017**, que altera o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2017).
- f) **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002).
- g) **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005** (BRASIL, 2015), prescreve que as instituições federais de ensino devem garantir às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação, nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

Considerando que as políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência já constituem uma realidade em diversos cursos de graduação e em alguns programas de pós-graduação no contexto das instituições de ensino superior no Brasil, sugerem-se as ações seguintes.

- a) Criar uma Política de Ações Afirmativas para pessoas com deficiência, no âmbito dos cursos de Pós-Graduação lato sensu e nos Programas de Pós-Graduação stricto-sensu ofertados nos diversos campi da Universidade Federal do Espírito Santo.
- b) Do total de vagas disponíveis, em cada processo seletivo dos cursos e programas de pós-graduação da Ufes, fica reservado o mínimo de 5% das vagas para candidatos com deficiência.
- § 1º – Os candidatos com deficiência concorrerão concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no processo seletivo.
- § 2º – Os candidatos com deficiência aprovados dentro do número de vagas oferecidas para ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas.
- § 3º – Em caso de desistência de candidato com deficiência aprovado em vaga reservada, a vaga será preenchida pelo candidato com deficiência posteriormente classificado.
- c) Na hipótese de quantitativo fracionado para o número de vagas reservadas às pessoas com deficiência, esse será aumentado para o primeiro número inteiro subsequente, mantendo a oferta de, no mínimo, 1 (uma) vaga.
- d) Os candidatos à reserva de vagas farão sua opção no ato da inscrição, utilizando formulário próprio indicando a opção pela reserva de vagas; e os candidatos com deficiência serão definidos especificando o tipo de deficiência do candidato, de acordo com o art. 4º do Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), com expressa referência ao código de correspondência da Classificação Internacional de Doenças (CID).
- e) Os processos seletivos deverão garantir recursos e serviços de acessibilidade, para que os candidatos com deficiência realizem o processo seletivo com equidade de condições (Anexo I).
- f) Serão fomentados a criação e o fortalecimento de pesquisas, no âmbito dos cursos e nos programas de pós-graduação da Ufes voltados para a acessibilidade e para pessoas com deficiência.

Vale ressaltar que essa proposta tem inspiração na proposta de política de ações afirmativas via cotas para pessoas com deficiência do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

■ Currículo e produção de conhecimento

Quando pensamos em Currículo e Produção do Conhecimento voltados para as políticas de ações afirmativas de educação especial, no ensino superior, entendemos ser necessário o desenvolvimento de uma reflexão que seja pautada na ampliação dos processos civilizadores como modelação da sociedade que somos. Logo, estabelecer relações com o conhecimento produzido pelo aluno público-alvo da educação especial representa parte do nosso processo evolutivo como civilização.

Afirmamos isso por entender que o atual modelo de universidade pública encontra-se em risco, com currículos e cargas horárias que mais oneram docentes e discentes do que promove a ampliação dos modos emancipatórios tão defendidos em nossos textos acadêmicos.

A expansão das vagas no ensino superior brasileiro foi marcada por extrema fragilidade, que ainda tem muito a ser debatida. Outra problemática é a resistência docente em fazer uma avaliação inclusiva que seja formativa, diagnóstica, contextualizada, que venha a se adequar ao currículo e ao perfil de aprendizagem de cada estudante, vinculado ao público-alvo da educação especial ou não.

O Edital de Seleção de Propostas, de 2008, do MEC, que trata do Programa Incluir e da acessibilidade na educação superior, (BRASIL, 2008), proíbe a utilização dos recursos para

atividades de ensino, pesquisa e extensão, e prioriza a superação de barreiras arquitetônicas, de comunicação e de acesso tecnológico nas Instituições Federais de Ensino (IES).

Por meio do Decreto n.º 3.298 (BRASIL, 1999a), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o Governo Federal estabeleceu a obrigatoriedade das IES em se reestruturarem – física e pedagogicamente, para atender às necessidades educacionais do público-alvo da educação especial.

Essa prerrogativa é estabelecida no artigo 27, explicitando que as IES têm a obrigação de adaptar as avaliações e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com necessidade de atendimento especial, inclusive tempo adicional para a realização das provas, conforme as características da deficiência.

Mesmo o programa de apoio de planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que veio como possibilidade de investimento financeiro e de mudança nos currículos, somente conseguiu contemplar, e ainda de forma ineficiente, as alterações arquitetônicas das universidades públicas brasileiras de modo geral.

Além do mais, quando se compara a produção intelectual sobre educação especial no ensino superior a relatos de estudantes da Ufes, por exemplo, vê-se que ainda se esbarra na resistência docente que insiste em permanecer na sua própria localização de “zona de conforto”, em não repensar a respeito de práticas de ensino e aprendizagem.

Quando essas relações não são rompidas, percebemos que as estruturas de poder estão intrínsecas nessa sociedade, em que o fato de a maioria não se inserir na condição de público-alvo da educação especial mantém os formatos de poder.

Tais ações são “movimentos simples”, mas que geram um diferencial para o aprendizado docente que atua no ensino superior. Seja a ação de dispor de um tradutor-intérprete de Libras ao seu lado, ao invés de deixá-lo no canto com a(o) estudante surda(o), sejam ações voltadas para estudantes cegos, por exemplo, que sirvam para reconfigurar o ato docente no processo de produção de uma Educação Especial no Ensino Superior.

Outra ação está voltada para o envio, com antecedência, dos textos, com elaboração de material tátil, como gráficos, pois a percepção tátil também contribui para o desenvolvimento da capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos. Ações possíveis com o auxílio de impressora específica, da qual a Ufes dispõe.

É disso que, na condição de áreas específicas do conhecimento (História, Matemática, Gemologia, Administração etc.) precisamos nos atentar para a utilização de ferramentas que o campo da Pedagogia e da Psicologia desenvolveu para estudantes públicos-alvo da educação especial. Por isso, em processos de construção do conhecimento se faz necessário adaptar modos de ensino-aprendizagem, sempre tomando cuidado para não infantilizar essa ação.

Por vezes, campos específicos do conhecimento nas áreas das licenciaturas tendem a deixar à margem aquilo que é produzido pela Pedagogia, como se História e Biologia (ou qualquer outra área), fizessem “mais ciência”. Assim:

Conhecimento deveria, segundo acreditamos, ser meta obrigatória na garantia do acesso aos bens culturais que configuram a nossa história [...]. As margens continuam a nos desafiar. Elas poderiam ser pensadas como as diferentes fronteiras que têm definido um sujeito, muitos sujeitos. As margens são a própria história da educação especial desde a descoberta de um menino selvagem que gerou a discordância entre Itard e Pinel, há mais de 200 anos (BAPTISTA; JESUS, 2009, p. 9-10).

Essas questões precisam ser vistas como apropriação de conhecimentos já produzidos pelas(os) próprias(os) estudantes públicos-alvo da educação especial, que já possuem um histórico de construção de atividades diferenciadas que contribuíram para a sua apropriação de conhecimentos.

Afinal de contas, eles não chegaram ao ensino superior por mera caridade.

Conhecimentos esses mediados por práticas pedagógicas que defendemos ter herdado da educação infantil e básica, as quais o ensino superior tem a obrigatoriedade de consultar, se, de fato, deseja romper com o latifúndio acadêmico e romper com os paradigmas da exclusão de estudantes públicos-alvo da educação especial.

Essas colocações nos fazem questionar a nossa posição na condição de produção científica, pois acreditamos que põem em xeque o quanto temos a aprender. Independentemente de os sujeitos públicos-alvo serem da educação especial ou não, põem a condição de produção do conhecimento na posição sob a dúvida: são as(os) estudantes que não conseguem aprender, ou a universidade que não sabe (ainda) como ensinar?

A “denúncia” é fundamental, mas, se queremos contribuir para que outros docentes saibam como lidar com o público-alvo da educação especial, no ensino superior, precisamos ampliar os debates e popularizar as ações que tiveram ação efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

■ Políticas de formação

O Brasil é um país onde os problemas sociais vêm sendo redimensionados através de programas e incentivos de políticas públicas de inclusão e reparo às violações dos direitos humanos. Ainda o preconceito e as disparidades sociais contribuem para o declínio do cenário humanístico, cultural, político e econômico. Os direitos humanos podem mudar essa realidade, e a educação é o principal viés para essa transformação, por meio da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 2013, p. 44).

As políticas de formação são direcionadas a um grupo específico, àquelas pessoas que apresentam as marcas de deficiências no seu corpo, sejam elas na condição física, sensorial e coordenação motora, sejam psicológicas, fisiológicas, dentre outras.

Kirk e Gallagher (1987, p. 6) situam a existência de quatro estágios de desenvolvimento das atitudes em relação a essas pessoas, desde a evolução da educação das pessoas com deficiências:

Primeiramente, na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar os deficientes. Num segundo estágio, com a difusão do cristianismo, passou-se a protegê-los e a compadecer-se deles. Num terceiro período, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte. Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto como possível.

Contextualizando a argumentação mencionada sobre a existência de quatro estágios de desenvolvimento das atitudes em relação a tais pessoas, no século XXI têm-se desenvolvido, com mais rigor, reflexões sobre os direitos humanos, com incentivo ou com persistência de atitudes políticas para incluir pessoas com deficiências nos programas educacionais, atitudes como o que é proposto aqui.

■ Políticas de formação dos servidores técnicos e docentes

Discutir sobre as formações dos profissionais no interior das instituições, públicas ou privadas, tem levantado muitas tensões e questionamentos que, muitas vezes, demonstram as possíveis intolerâncias, tanto burocráticas quanto democráticas, em relação às possibilidades de transformações para um novo modelo de sociedade e à inclusão social das pessoas com deficiências.

A Ufes, sendo uma das instituições públicas e federais do país, possui responsabilidade de contribuir para a transformação social. Assim, incluir propostas de formação para os servidores docentes e técnicos. As propostas de formação para os integrantes das instituições públicas vêm sendo desenvolvidas por meio de pressões sociais para o acesso e a permanência de pessoas com deficiências, para que estas se tornem sujeitos incluídos. A inclusão, constantemente, é dita como uma ocupação de espaços com outros excluídos, mas, na verdade, só incluir não basta.

Existe, também, a necessidade de diminuir as barreiras estruturais, linguísticas e sociais, pois vivemos em uma construção histórica de circulações de pessoas com um padrão social de atitudes, comportamentos e condutas. Quer dizer, aqueles que se tornam sujeitos completos em seus sentidos visuais, sensoriais, no paladar, olfato, tato e condições mentais (tanto psicológicas quanto patológicas); e físicos

(interno e externo). Isso, com frequência, impede as participações dos excluídos, por falta de conhecimento e de educação (na família e nas instituições escolares).

A formação – como um fato primordial na vida dos seres humanos – deveria ser iniciada desde a mais tenra idade, com a educação básica, depois o ensino superior e a formação continuada. A educação leva a uma constituição de transformação de si e do outro, para uma construção de cidadania, de direito à igualdade e de respeito pelas diferenças.

A formação dos servidores das instituições públicas é crucial para apropriar conhecimentos e ações possíveis, a fim de que sejam garantidas as participações da pessoa com deficiências como um ser cidadão, respeitando os seus direitos, e levar a uma diminuição de barreiras sociais, estruturais e linguísticas.

Outro ponto fundamental está na formação de docentes e funcionários para atuarem com alunos públicos-alvo da educação especial, para que compreendam que sua participação é muito importante nesse processo, seja no atendimento aos estudantes, seja na preparação de materiais específicos e/ou avaliações para os alunos, considerando sua diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir o acesso e a permanência de estudantes públicos-alvo da educação especial é pensar em novas práticas, novas políticas, que tornem efetiva a inserção desses sujeitos.

Diante disso, entendemos que é preciso que as universidades se apropriem dos saberes produzidos nas mais diversas áreas, que sejam rompidos os feudos acadêmicos e curriculares. Dessa maneira, daremos um enorme passo na longa trajetória rumo à democratização do ensino superior.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (Orgs.). **Conhecimento e margens** – Ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.ºs 10.448, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 30.

Decreto n.º 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 out. 2012. Seção 1, p. 6. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm>. Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. Decreto n.º 9.034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 abr. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm>. Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 dez. 2012. Seção 1, p. 3. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Portaria Normativa MEC n.º 12, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 mai. 2016. Seção 1, p. 49. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_12_11052016.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Edital – Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 mai. 2008. Seção 3, p. 39.

COSTA JUNIOR, E. **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no ensino superior**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ELIAS, Norbert. **Escritos & Ensaio 1: Estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KIRK, S. A.; Gallagher, J. J. **Educação da criança excepcional**. Tradução de Marília Zanella Sanvicente, 1. ed. São Paulo: Martins Fontes [1987, 1996].

Foram utilizadas para a composição dos textos da capa e do miolo as fontes Alternate Gothic, Linux Libertine, Libel Suit e Trebuchet MS.
Agosto de 2018

TEXTO II – MULHERES



1ª CONFERÊNCIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFES

Políticas Afirmativas e Saberes das Diferenças:

Avaliação da Trajetória de uma Década e
Construção de uma Agenda Propositiva

MULHERES

Erineusa Maria da Silva

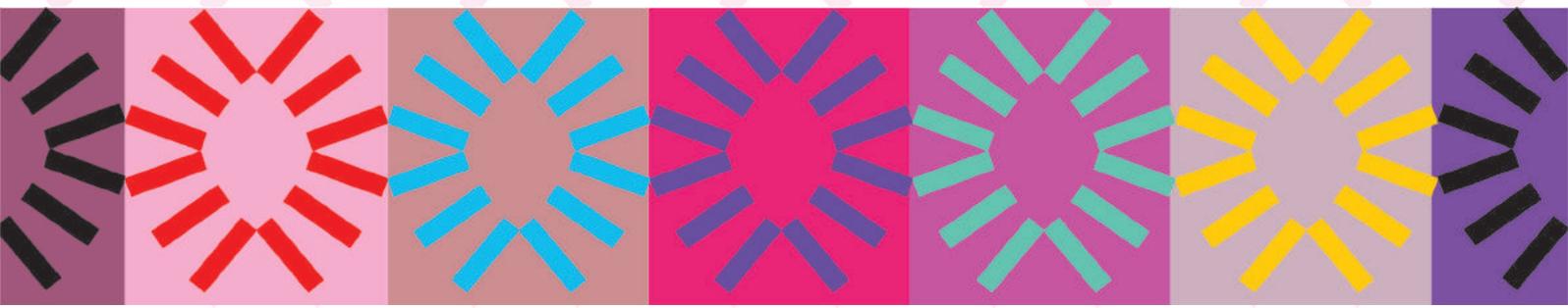
Doutora em Educação do PPGE-Ufes
Professora da Universidade Federal do Espírito Santo
Membro do Práxis-CEFD-Ufes e Nepe-CE-Ufes
Coordenadora do Núcleo Interinstitucional de Pesquisa
em Gênero e Sexualidades (Nupeges)

Elda Alvarenga

Doutora em Educação do PPGE-Ufes
Professora da Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha-ES
Membro do Nucaphe-PPGE-Ufes
Coordenadora do Núcleo Interinstitucional de Pesquisa
em Gênero e Sexualidades (Nupeges)

Ileana Wenez

Doutora em Ciências do Movimento Humano pela ESEF-UFRGS
Professora da Universidade Federal do Espírito Santo
Membro do Lesef-CEFD-Ufes



MULHERES¹

MULHERES NO ENSINO SUPERIOR: cenário atual “em descompasso com a sociedade²”

Quando nos debruçamos sobre o cenário social e localizamos as mulheres nesse contexto, é quase inevitável termos o sentimento de que “algo está fora do lugar”. Mesmo o olhar despretenso e pouco curioso percebe certa incoerência nas cenas cotidianas das mulheres brasileiras.

Na perspectiva acadêmica, esse descompasso pode ser comprovado na expressiva violência sofrida, cotidianamente, pelas mulheres: na diferença salarial entre homens e mulheres que exercem as mesmas atividades laborais; na reduzida representatividade político-partidária das mulheres em relação aos “companheiros” homens; e nos cargos de liderança nos serviços público e privado, nos sindicatos, escolas e partidos políticos.

Uma das marcas mais perversas das sociedades que se nutrem de uma cultura patriarcal é a violência contra as mulheres.

¹ Este texto-base teve a contribuição da doutora Gilsa Helena Barcellos, professora da Universidade Federal do Espírito Santo e coordenadora do Nevi-CCJE-Ufes; da doutora Maria Beatriz Nader, professora da Universidade Federal do Espírito Santo e coordenadora do Laboratório de estudos de Gênero, poder e violência (LEG-Ufes); e da Catarina Tose Fermo, da Diretoria de mulheres do DCE-Ufes, que realizaram uma leitura crítica e apontaram sugestões ao conteúdo. Às três, o nosso agradecimento.

² Em alusão ao artigo “Em descompasso com a sociedade” de Mello e Araújo (2015).

Como em outra ocasião³, concordamos com Barcellos (2003, p. 120) quando afirma que “[...] a violência de gênero é algo bastante significativo que integra grande parte da realidade das mulheres brasileiras”. Dados como os apresentados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública, de 2014, apontam que “[...] 4.580 mulheres morreram em 2013 no país pela simples razão de ser mulher. A taxa anual de mortes de mulheres está próxima dos 5 homicídios para cada grupo de 100 mil mulheres” (CNTE, 2015, p.6). Na mesma direção, o Atlas da violência (IPEA, 2017) mostra que de 2005 a 2015 o Brasil registrou 3.387 homicídios de mulheres. Destaca-se o Espírito Santo que, na ocasião, configurava como o terceiro⁴ estado com maior índice de homicídios de mulheres, com o agravante que, em se tratando de mulheres negras, a taxa de letalidade foi a maior do país (9,2), seguido pelos estados: Goiás (8,7), Mato Grosso (8,4) e Rondônia (8,2).

A aprovação, em 9 de março de 2015, da Lei n.º 13.104 que torna o homicídio de mulheres crime hediondo quando em situação doméstica e familiar ou ainda nos casos em que a violência ocorre por menosprezo e discriminação à condição das mulheres (BRASIL, 2015),

³ ALVARENGA, Elda. Violência doméstica e familiar contra a mulher. In: PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA. Planejamento estratégico. Agenda 21 – 2007-2027. Serra, 2008.

⁴ O primeiro foi a Bahia, com 211 registros; e o segundo estado, o Ceará, com 149.

representou uma importante conquista e já apresenta resultados no primeiro ano de sua vigência: em 2015, houve uma redução de 5,3% em relação aos cinco anos anteriores. No entanto, em relação às mulheres negras, a violência aumentou.

Nesse sentido, é digno de nota a observação do Ipea (2017, p. 39), quando afirma:

Enquanto a mortalidade de mulheres não negras teve uma redução de 7,4% entre 2005 e 2015, atingindo 3,1 mortes para cada 100 mil mulheres não negras – ou seja, abaixo da média nacional –, a mortalidade de mulheres negras observou um aumento de 22% no mesmo período, chegando à taxa de 5,2 mortes para cada 100 mil mulheres negras, acima da média nacional.

Esses dados revelam que ainda temos uma longa caminhada no sentido de garantir uma vida sem violência para as mulheres. Em 2017, no Estado do Espírito Santo, a situação era alarmante. Dados da Secretaria de Estado de Segurança Pública, publicados recentemente no *Jornal A Gazeta*⁵, revelam que a cada duas horas uma mulher é agredida na Grande Vitória.

As informações também apontam para o crescimento do feminicídio no ano de 2017, o que contraria a média nacional que aponta para a redução.

Outro indicativo da desigualdade marcada pelo sexo são as relações do mundo do trabalho. Em matéria da revista *Mátria* (2015, p. 35), uma publicação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, no artigo

intitulado “Elas sabem mais, mas ainda ganham menos”, afirma-se que, apesar de as mulheres, no geral, terem maior escolaridade, experiência e demonstrarem maior produtividade do que os homens, ainda recebem os menores salários.

Na mesma revista *Mátria* (2015, p. 35), é citado o Relatório sobre Salário Global da Organização Internacional do Trabalho (OIT), no qual a OIT aponta que

“[...] homens recebem mais do que as mulheres em todos os 38 países analisados, mostrando que a distância de gêneros, quando se trata de proventos, prevalece no mundo inteiro”.

Tendo como foco a reinserção das mulheres nos mercados de trabalho, no Brasil recente, Gomes (2012) ressalta que, se por um lado é evidente o crescimento do número de mulheres que ocupam espaços nos mercados de trabalho, nas últimas décadas, em comparação aos homens; por outro, o aumento da participação das mulheres vem acompanhado da elevação da precariedade nas relações de trabalho. Para o autor, os dados oficiais revelam uma importante contradição, qual seja:

[...] as mulheres constituem a maioria da população ocupada com faixa de remuneração de até 1 Salário Mínimo. Mas, à medida que se elevam os patamares salariais, a população masculina vai ganhando maior colocação, até se tornar expressivamente majoritária (pouco acima de 80,0%) nas faixas de maior remuneração [...] (GOMES, 2012, p. 143).

5 UMA mulher é agredida a cada duas horas na Grande Vitória. *Jornal A Gazeta*. Vitória, 23 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2017/12/uma-mulher-e-agredida-a-cada-duas-horas-na-grande-vitoria-1014112340.html>>.

A universidade, como instituição que é parte da sociedade, é também impactada por essas incoerentes formas de sociabilidade entre homens e mulheres. E, como instituição formadora de excelência, não pode se furtar a colocar essa questão em evidência e buscar formas de, cotidianamente, reduzir as desigualdades sociais entre homens e mulheres. Inicialmente, propomos um diálogo que nos apresente uma fotografia, sempre incompleta, das relações sociais entre mulheres e homens, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), nos últimos dez anos, e a partir desse cenário propomos alternativas para a redução das assimetrias de gênero.

Antes, porém, é necessário ressaltar que grupos de pesquisa, comissões, coletivos e professores(as)⁶ de forma individual presentes na universidade deram início – muito antes desse debate da Conferência de Ações Afirmativas – à discussão acerca da necessidade de se implementarem ações afirmativas de gênero, em nossa universidade. Nesse sentido, uma ação que pensamos ser necessária é realizar uma pesquisa que aponte as ações que foram realizadas nos últimos dez anos também por esses diversos segmentos da Ufes.

6 Podemos citar: o Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisa em Gênero e Educação (GEP) – CEFD-Ufes); o Laboratório de Estudos de Gênero, Poder e Violência (LEG); as comissões que articulam as questões de gênero em suas demandas, como a Comissão de Direitos Humanos da Ufes; os coletivos, como o Coletiva, dentre outros.

MUDANÇAS EM CONTA-GOTAS?

Muitos anos e pequenos, mas importantes, deslocamentos

Os estudos realizados por Camacho (1997, p. 94), na década de 1990, já demonstravam que, embora a carreira do magistério fosse “[...] considerada uma atividade tipicamente feminina nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) brasileiras, 65% dos docentes [eram] homens e 35%, mulheres”.

Na Ufes, objeto de estudo de Camacho, o corpo docente era, na ocasião da pesquisa, composto por 685 (68%) homens e 325 (32%) mulheres. Ao relacionarmos a participação das mulheres (como docentes) no ensino superior e nos demais níveis de ensino,⁷ verificamos que, quanto mais “elevado” é o nível de ensino, menos mulheres ocupam a condição de docentes. O autor atribui essa inversão:

[...] ao fato de que o salário e as condições de trabalho nas universidades públicas são significativamente melhores do que a situação verificada no primeiro e no segundo grau. Aparentemente, os homens não estão interessados em disputar com as mulheres as vagas existentes no primeiro e segundo grau, o que ocorre quando se trata das Ifes, onde os homens prevalecem (CAMACHO, 1997, p. 97).

Camacho (1997) é contundente ao afirmar que a “majoritariedade” dos homens em relação às mulheres, nas universidades, pode ser considerada como mais um aspecto da discriminação e subordinação das mulheres.

7 Séries iniciais do Ensino Fundamental, 95,8%; séries finais do Ensino Fundamental, 83,7%; e Ensino Médio, 74,1% de mulheres atuando como docentes (CAMACHO, 1997).

Conforme Saffioti e Vargas (1994, p. 57) “[...] ter participação majoritária feminina no corpo docente não significa, porém, escapar às discriminações sexistas do mercado de trabalho”. Desde a década de 1990, as autoras demonstram que a discriminação sexista se apresenta no magistério por meio de dois indicadores principais: a distribuição diferenciada dos docentes pelos graus de ensino; e a distribuição dos salários. O modo como essa distribuição se configura nos cotidianos escolares vem fortalecer a tese de que, mesmo em um universo composto por maioria feminina, cabem aos homens os postos mais elevados de liderança, repercutindo, assim, tanto em prestígio social quanto em melhores salários.

Outro destaque do autor referente à questão de gênero nas universidades brasileiras é a sub-representação a que as mulheres estão sujeitas nessas instituições, uma vez que ainda ocupam um número consideravelmente menor que o dos homens nos altos órgãos de direção.

Focalizando essa análise na Ufes, Camacho (1997) aponta que, das dezoito vice-reitorias, apenas uma era ocupada por pessoa do sexo feminino. Em relação à direção de centros, cinco de 29 eram ocupadas por mulheres e, nas chefias de departamento, 21 mulheres e 23 homens.

Atualmente, na Ufes, no que diz respeito às Pró-Reitorias, esses números sofreram deslocamentos: das sete pró-reitorias, três são ocupadas por mulheres. No entanto, das 11 direções de centros de ensino, apenas três são ocupadas por mulheres: as direções do Centro

de Educação (CE); do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS); e a direção do Centro de Ciências da Saúde (CCS).

Na Ufes de hoje

- Das sete pró-reitorias, três são ocupadas por mulheres
- Das 11 direções de centros de ensino, apenas três são ocupadas por mulheres: as direções do Centro de Educação (CE); do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS); e a direção do Centro de Ciências da Saúde (CCS).

A investigação de Camacho (1997, *apud* ALVARENGA, 2007, p. 54-55), na Ufes, mostra, ainda, que, apesar de o maior número de matrículas serem de mulheres (4.393 mulheres e 4.135 homens), estas ainda se concentravam em cursos como Pedagogia, Letras, História, Serviço Social e Enfermagem que, de certa forma, têm um “status” bastante diferenciado do de cursos ocupados, majoritariamente, pelos homens, como os de Engenharias, Medicina e Ciências Exatas.

Dez anos depois, Alvarenga, Silva e Gomes (2016), valendo-se do Censo da Educação Superior (MEC, 2013)⁸ observam que, no país, dos 383.683 docentes de instituições desse nível de ensino, 201.031 (54,74 %) são homens e 173.652 (45,26%), mulheres. Os dados desse Censo demonstram também que, nos últimos anos, houve uma considerável redução na diferença do quantitativo de homens e mulheres

⁸ Disponível em: <www.inep.gov.br>.

na docência nesse nível, o que indica, também, a característica mutável do fenômeno analisado. Nesse sentido, podemos inferir que, felizmente, tanto a luta das mulheres por melhores condições de salário e valorização profissional quanto o esforço destas para ampliar as possibilidades de formação acadêmica, nas últimas décadas, começam a aparecer nas estatísticas educacionais. Focalizando esses dados no Espírito Santo, observa-se que 56,93% são homens e 43,07% são mulheres.

É interessante destacar que, conforme o Censo do Professor do ano de 2014, a taxa de professores(as) com ensino superior no Brasil, apesar de se perceber uma onda de crescimento, é menor (63,2%) na Educação Infantil, apresenta crescimento no Ensino Fundamental (80,2%) e chega ao Ensino Médio com um quantitativo de 93,2%. As taxas são mais baixas, em cada nível de ensino citado aqui, quando tratam de escolas privadas. Ao se analisarem, especificamente, os dados desse Censo em relação ao Estado

do Espírito Santo, pode-se notar um aumento nesses índices: um total de 88,6% dos professores da Educação Infantil com Ensino Superior, 93,1% do Ensino Fundamental e 97,1% do Ensino Médio. Mesmo que com uma maior incidência, percebe-se que a Educação Infantil em relação aos demais níveis abriga um número maior de professores(as) que ainda não têm o ensino superior, sendo este o nível de ensino que tem um número maior de professoras lotadas (BRASIL, 2014).

Assim, se é na Educação Infantil que se localiza um maior número de professoras que ainda não realizaram o ensino superior, significa que é ali também que os salários são menores e em que há o maior número de mulheres. Por outro lado, comparando a categoria de professores(as) com outras categorias de servidores(as), pode-se notar que o magistério, apesar de ser o setor com maior número de pessoal, é o que proporcionalmente, em relação às categorias com maior quantitativo de homens, como a

Quadro 1 – Distribuição de discentes e docentes da Ufes, por sexo

Centro	Docentes		Estudantes	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
CAR	56 (41,5%)	79 (58,5%)	1244 (56,9%)	942 (43,1%)
CCE	25 (20,2%)	99 (79,8%)	229 (36,2%)	403 (63,8%)
CCJE	97 (45,5%)	116 (54,5%)	2313 (55,2%)	1874 (44,8%)
CCHN	115 (49,6%)	117 (50,4%)	1815 (48,3%)	1941 (51,7%)
CCS	221 (63,0%)	130 (37,0%)	1625 (73,5%)	585 (26,5%)
CE	60 (61,2%)	38 (38,8%)	1202 (72,1%)	465 (27,9%)
CEFD	22 (43,1%)	29 (56,9%)	277 (34,7%)	521 (65,3%)
CT	42 (26,3%)	118 (73,8%)	526 (24,0%)	1664 (76,0%)
Ceunes	93 (43,9%)	119 (56,1%)	1479 (53,8%)	1271 (46,2%)
CCAIE Alegre	47 (40,2%)	70 (59,8%)	608 (51,4%)	575 (48,6%)
CCENS Alegre	66 (53,2%)	58 (46,8%)	710 (49,8%)	715 (50,2%)
TOTAL	844 (46,5%)	973 (53,5%)	12028 (52,3%)	10956 (47,7%)

Fonte: Caderno de Notícias – Adufes, jan./fev./mar., 2018, p. 3

dos fiscais, tem uma participação menor na folha de pagamento de pessoal (SILVA, 2002; ALVARENGA, 2007).

Em publicação de 2018, a Associação dos docentes da Ufes (Adufes), mostrou a distribuição de discentes e docentes da Ufes por sexo, conforme ilustra o Quadro 1.

A Adufes (2018) chama a atenção para o fato de as mulheres serem maioria nos cursos de graduação, não as isenta dos preconceitos e demonstra que persiste uma maior concentração feminina em algumas áreas do conhecimento: Centros de Ciências da Saúde (CCS); Educação (CE); Jurídicas e Econômicas (CCJE); e de Artes (CAR). Por outro lado, os homens são maioria nas áreas: Centros Tecnológicos (CT); Ciências Exatas (CCE); Educação Física (CEFD); e nas Ciências Humanas e Naturais (CCHN).

Em relação às docentes, a matéria aponta a forma como as professoras são tratadas nos cursos compostos, majoritariamente, por homens, como uma forma da expressão do machismo.

Outra constatação das desiguais relações entre homens e mulheres, na Ufes, refere-se à reduzida participação das mulheres em cargos de liderança. Nota-se que “[...] embora haja equilíbrio quantitativo entre os sexos, há poucas mulheres nos Conselhos da Ufes” (p. 5).

A Adufes cita a composição dos conselhos: Conselho Universitário, com 27,5% de participação feminina e 72,5%, masculina; e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), composto por 38,5% de mulheres e 61,5, por homens. Ressalta que somente no

Conselho de Curadores (CCur), a distribuição é mais igualitária: 41,7% de mulheres⁹ e 58,1% de homens.

O mesmo ocorre nos cargos de chefia: “[...] no geral, os cargos de gestão da Ufes (chefias de departamentos, colegiados e pró-reitorias) são ocupados por 142 mulheres, enquanto os homens ocupam 205 dos cargos. Desta forma, elas representam 40,9%” (ADUFES, 2018, p. 5).

Diante dos dados apresentados, não resta dúvida de que, apesar das conquistas visíveis das mulheres no ensino superior – conquistas estas que se manifestam na Ufes – ainda temos uma longa caminhada em busca da equidade entre homens e mulheres nesse tão importante espaço e tempo de formação.

Partindo desse breve cenário, adentraremos, a seguir, especificamente em cada dimensão sugerida pela conferência de ações afirmativas a ser discutida, propondo, também, algumas possíveis ações e políticas alternativas para a redução das assimetrias de gênero na Ufes.

⁹ Inclusive, é presidido por uma mulher, Sônia Maria Costa Barreto, representante da comunidade.

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UFES:

pensando sobre acesso, permanência,
formação, pós-graduação e currículo

■ Política de acesso

A política de acesso à universidade deve ser concebida em relação direta com as desigualdades sociais de classe, gênero ou raça/etnia. A dificuldade de acesso das pessoas aos bens culturais da humanidade, inclusive à universidade, será tanto maior quanto maior forem essas desigualdades sociais e vice-versa. Nesse sentido, se há uma dificuldade de inserção social é porque as desigualdades se apresentam de forma ampla, mas também porque há uma permanência na dificuldade de acesso.

As universidades federais, nos últimos anos, passaram a adotar o sistema de cotas para acesso aos cursos de graduação que, em certa medida, busca equilibrar as dinâmicas sociais causadoras dessas dificuldades de acesso. Considerando que pensar na dimensão de gênero nos impõe articular, consubstancialmente, também as dimensões de classe social e raça/etnia, que também se constituem em marcadores determinantes para se pensar a respeito das políticas para a Ufes. Há uma alquimia de fenômenos que compõem as desigualdades. Dessa forma, quando se cria uma política para um fenômeno, acaba-se tangenciando outros.

Assim, as cotas sociais e raciais foram uma importante política de acesso também para as mulheres.

Portanto, o aprofundamento da implantação de cotas sociais e étnico-raciais para pretos, pardos e indígenas (PPI) em programas de pós-graduação é uma medida que, acreditamos, beneficia as mulheres também, como já ocorre nos programas de pós-graduação em Artes, Ciências Sociais, Comunicação e Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que aprovaram a reserva de vagas para negros, pardos e indígenas, a partir dos editais para as turmas de 2017. É preciso entender que as desigualdades de gênero, quando são “combinadas” com outras formas de desigualdade, resultam em formas múltiplas de violação de direitos das mulheres.

É fato que, hoje, a presença das mulheres na Ufes é superior à masculina, tanto em sala de aula quanto na área administrativa. À primeira vista, a questão do acesso pareceria resolvida se olharmos para os dados, pois o número de estudantes mulheres é maior que o de homens em 56% dos cursos ofertados pela Ufes.

Dados de 2018 (PROGEP, 2018; PROGRAD, 2018, apud ADUFES, 2018) indicam que, ao todo, estão efetivamente matriculados 20.982 discentes, sendo que 11.344 são alunas e 9.638, alunos. Em relação ao quadro de técnicos(as), a Ufes tem, na atualidade, 4.040 servidores(as). Desse total, 2.044 são mulheres (889 docentes e 1.155 técnico-administrativas) e 1.996 são homens (1.033 são professores e 963 técnico-administrativos).

No entanto, quando olhamos para onde e como essa ocupação feminina está localizada, vemos que a presença de estudantes e docentes mulheres na Ufes está mais vinculada aos cursos das áreas de Humanas e Saúde. Exemplo disso é que, dentre os dez cursos com maior percentual feminino de estudantes, seis são da área da Saúde e quatro são da Educação.

O caso mais emblemático está no Centro de Educação, na licenciatura em Pedagogia, confirmando a manutenção da feminização dessa profissão, com leve deslocamento. No turno matutino, a Pedagogia tem 93% de mulheres da totalidade dos estudantes, sendo 293 mulheres e 22 homens.

Diferentemente, nas Ciências Exatas e da Terra e nas Engenharias, os homens estão em maior número. Veja-se que na graduação em Ciências da Computação os estudantes homens são 95%, sendo 172 homens e 10 mulheres (PROGEP, 2018; PROGRAD, 2018, apud, 2018).

Outra questão que merece destaque é quanto à relação entre a formação dos técnico-administrativos e a ocupação de cargos de chefia. As mulheres são a maioria entre os que ocupam a função técnico-administrativa e também são as que têm maior formação. Dentre as 1.155 mulheres, 225 – 10,62% do total de servidores(as) – têm pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado): 31 são doutoras e 194, mestres. Já entre os 963 homens que ocupam essa função, 183 – 8,64% do total de servidores(as) – têm pós-graduação stricto-sensu: 22 são doutores e 161, mestres.

Na formação em pós-graduação lato sensu, o número de mulheres também é maior. São 529 técnico-administrativas com especialização, enquanto entre os homens esse número é de 318. Esses números, no entanto, não se refletem na ocupação dos cargos de chefia da universidade. Enquanto elas ocupam 132 – 6,23% do total de servidores(as) – cargos de chefias, eles ocupam 129 – 6,1% do total de servidores(as). Ou seja, apesar de terem mais qualificação, acabam ocupando quantidade relativa e proporcionalmente menor de cargos de chefia. Ademais, é preciso investigar qual a relação/hierarquia de poder entre esses cargos ocupados por homens e mulheres.

No caso dos(as) docentes, o número de homens é maior: entre os 1.922 docentes da Ufes, 1.033 (53,74%) são professores e 889 (46,26%) são professoras. Apesar de a pós-graduação stricto sensu ser um dos requisitos básicos para a carreira acadêmica, vê-se que os números se diferenciam quando se comparam homens e mulheres. Do total de professores, 807 são doutores e 166 são mestres. Já do total de professoras, 676 são doutoras e 149 são mestras.

Quanto à ocupação de cargos de chefia entre os(as) docentes, os homens ocupam 146 funções de chefias, e as mulheres, 111. Outro dado que demonstra a persistência das desigualdades de gênero, na Ufes, é que dos 61 programas de pós-graduação da universidade, apenas 22 professoras são coordenadoras (PROGEP, 2018; PROGRAD, 2018, apud ADUFES, 2018).

É fato que temos avançado e provocado deslocamentos nas formas de ocupação, mas é fato, também, que muito há ainda a superarmos. É preciso pensar nas ocupações de cargos de chefia por um recorte de gênero, perguntando: quais cargos são, historicamente, ocupados por homens e por mulheres? Quem assume, historicamente, as Pró-Reitorias de Graduação (Prograd), de Extensão (Proex), de Pós-Graduação (PRPPG) e de planejamento (Proplan)? Quem tem ocupado, historicamente, a Reitoria? Em verdade, esta última é bastante evidente, pois nunca tivemos uma mulher reitora na Ufes.

Nos dois últimos anos, a Ufes tem buscado dar maior visibilidade a esses dados. No entanto, essa ação de visibilidade precisa estar articulada a uma política mais ampla de enfrentamento dos preconceitos e discriminações na universidade, e ser mais fortemente implementada. Necessita avançar para além da costumeira divulgação nos meios tradicionais de comunicação da Ufes, por ocasião do Dia internacional da Mulher.

A universidade deve enfrentar essa questão articulando formação com uma política ampla de questionamento aos papéis binários ainda tão persistentes entre homens e mulheres, sejam técnico-administrativos, estudantes, sejam professores(as). Assim, pensar em um planejamento estratégico de desenvolvimento de ações afirmativas de acesso é fundamental. Apontamos, aqui, algumas possibilidades:

1. Criar peças de comunicação que questionem as ocupações desiguais de postos e de hierarquias de poder na Ufes, no âmbito docente, discente e técnico-administrativo.
2. Criar peças de comunicação que estimulem estudantes a prestarem o vestibular para áreas diversas dos comuns a homens e mulheres.
3. Estimular respeito à paridade entre homens e mulheres na ocupação de comissões, cargos, representações etc., na Ufes.
4. Incluir, em todas as peças publicitárias internas e externas, uma linguagem que considere homens e mulheres, alunos e alunas, acadêmicos e acadêmicas, professores, e professoras, funcionários e funcionárias.
5. Estimular pesquisas que investiguem a relação/hierarquia de poder entre os cargos de chefia ocupados por homens e mulheres, na Ufes.
6. Promover debates sobre as questões de gênero e suas implicações na educação, no trabalho e em relação à violência.
7. Garantir a representatividade das mulheres na composição de mesas oficiais (abertura de encontros, congressos etc.).

Questões para discussão

1. A Ufes reforça as desigualdades de acesso entre homens e mulheres? De que forma? Comente algumas.
2. Quais são as dificuldades enfrentadas pelas mulheres quanto ao acesso (a serviços, a cargos de direção etc.), na Ufes? Como superá-las?
3. Quais as dificuldades de acesso vivenciadas por segmentos? Que mecanismos podem reduzir as barreiras enfrentadas pelas mulheres, considerando as especificidades de cada segmento?

■ Política de permanência

No Brasil, a ênfase nos estudos sobre a permanência de estudantes na educação superior ocorreu nos anos 1990. Antes disso, estudava-se a evasão escolar. Mas, depois da expansão de cursos e instituições particulares e com a instauração de políticas públicas voltadas à expansão da educação superior nas instituições públicas e a expansão das políticas focais, a partir dos anos 2000, a categoria permanência ganhou preponderância (FREITAS, 2009). Com isso, é comum ouvir que não basta garantir o acesso de estudantes na escola, é preciso garantir a permanência. Se a permanência é uma categoria difícil de materializar-se quando se trata de homens, torna-se ainda mais complexa quando a garantia de permanência tem o foco em

estudantes mulheres, pois a cultura patriarcal, que se espalha para todos os ambientes, não é menos violenta na escola e na universidade. Assim, como não é fácil obter o acesso e a permanência de mulheres estudantes, também não o é quanto ao acesso e à permanência de professoras e técnicas. Em grande medida, essas dificuldades estão vinculadas às violências sofridas pelas mulheres.

Não é apenas no âmbito doméstico que as mulheres são expostas à situação de desigualdade e de violência. Essa pode atingi-las em diferentes espaços e a universidade tem-se mostrado um espaço no qual persistem as desigualdades que se expressam por meio da violência institucional, do assédio moral e, inclusive, sexual. De forma similar, também as mulheres lésbicas e bissexuais podem sofrer diversos tipos de violência por causa da sua orientação sexual no ambiente da universidade. No caso das transexuais que se tornam alvos de preconceitos e agressões múltiplas, normalmente isso tem levado ao abandono dos estudos e até de cargos.

O enfrentamento às múltiplas formas de violência contra as mulheres na universidade é uma importante demanda, no que diz respeito a condições mais dignas e justas para as mulheres. Segundo o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2010), a mulher deve possuir o direito de não sofrer agressões no espaço público ou privado, de ser respeitada em suas especificidades. O Plano segue afirmando que é dever do Estado e uma demanda da sociedade enfrentar todas as formas de violência contra

as mulheres; e, também, que coibir, punir e erradicar todas as formas de violência devem ser preceitos fundamentais de um país que preza uma sociedade justa e igualitária entre mulheres e homens. Assim, cabe à universidade garantir um ambiente não violento, em todas as suas dimensões, de forma a estimular a permanência das mulheres na instituição.

A Ufes, desde 2016, criou um canal na Ouvidoria que recebe denúncia de mulheres sobre as mais diversas situações de violência, como assédios ou agressões. Desde sua criação, professoras, servidoras e alunas denunciam casos de assédio sexual, que ora estão afetos à relação alunas-alunos, mas não raro ocorre de professores para alunas. No entanto, ainda há muita preocupação, principalmente das acadêmicas, com a retaliação por parte de professores, como foi relatado, recentemente, em reunião ocorrida com a Ouvidoria, Reitoria e Comissão de Direitos Humanos.

Apesar desse receio, grupos têm-se organizado para realizar denúncias.

Em 23 de novembro de 2017, foi realizado o protesto batizado de **Afasta de mim este Cale-se: não à violência contra a mulher na Ufes**, organizado por alunas dos cursos de Direito, Serviço Social, Artes Visuais e Gemologia.

O protesto teve apoio de servidoras e professoras, numa evidente demonstração de empatia e “sentimento do mesmo”, por todas

as mulheres. Esses protestos e as denúncias realizadas por alunas estão cada dia mais presentes no cotidiano da Ufes.¹⁰

As denúncias e protestos ocorridos na Ufes, ao mesmo tempo que corroboram a ideia de que estamos denunciando mais os casos de assédio e violência contra a mulher, mostram, também, a importância de se implantarem tecnologias políticas para ações afirmativas na Ufes, visto que muitas dessas denúncias acabam esbarrando na ausência de mecanismos políticos para enfrentamento da situação vivida e de acolhimento às pessoas vítimas da violência, em situações de medo de retaliações.

A denúncia é necessária e, mais ainda, a criação de mecanismos de acompanhamento e de apuração rigorosa das denúncias. A ausência de procedimentos mais definidos na Ufes leva a vítima a ter que recontar sua situação em vários setores, sem encontrar caminhos mais eficazes. Estudos como o da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 1998) demonstram que as pessoas em situação de violência são atingidas por dificuldades que caracterizam o que se denomina de rota crítica: devido aos obstáculos, a pessoa sofre com idas e vindas a lugares, sem encontrar soluções. Isso demanda um grande investimento de energia, que leva a pessoa ao desgaste emocional e, portanto, à sua revitimização.

Diante do exposto, sugerem-se as ações seguintes.

¹⁰ Também no dia 21 de junho de 2018, por meio de um jogral, um grupo de estudantes de Direito, Serviço Social e Gemologia protestou contra as práticas abusivas e de violência na Ufes depois de duas estudantes de Serviço Social terem passado por um assalto dentro de uma sala de aula.

1. Criação de uma comissão de acompanhamento e avaliação da presença feminina na Ufes.
2. Criação de uma comissão de acompanhamento e avaliação das ações afirmativas da Ufes.
3. Estimular a melhoria da titulação, tendo em vista que pessoas mais bem formadas impactam, diretamente e indiretamente, a permanência dos(as) estudantes.
4. Ampliar programas de formação continuada de servidores(as) docentes e técnico-administrativos(as), no que tange à temática das relações de gênero.
5. Divulgar a existência de serviços de atendimento às mulheres, tanto em órgãos/setores da Ufes (como a Ouvidoria) quanto em órgãos estatais que atendem às vítimas de violência e de violência sexual – que inclui desde a anticoncepção de emergência até a garantia do aborto legal.
6. Realizar análise das motivações de evasão das estudantes, bem como das dificuldades de permanência.
7. Promover ações preventivas em relação ao assédio e à violência sexual, bem como garantia de rigor em processos de denúncias de mulheres sobre violência moral, sexual, física ou psicológica, na Ufes.

8. Criar uma secretaria de atenção à violência contra mulheres. Esse espaço, além de receber e encaminhar denúncias de assédio, também forneceria às mulheres assistência prévia médico-psicológica.
8. Promover ações no sentido de fortalecer a transformação do Decreto que institui o programa Bolsa-Permanência em Lei; e o Plano Nacional de Assistência Estudantil em política de Estado.
9. Garantir maior rigor na apuração dos casos de assédio sexual e moral envolvendo servidores(as) docentes e técnico-administrativos(as) e estudantes.
10. Melhorar a qualidade da iluminação e da segurança nos campi da Ufes.
11. Ampliar vagas para filhos(as) de estudantes e professores(as) na Criarte.
12. Criar espaço de atendimento às crianças filhos(as) de estudantes e professores(as) da Ufes também em horário noturno; pensar nesse espaço como um projeto de extensão, para que possibilite uma integração com estudantes e professores(as).
13. Investigar a demanda da comunidade acadêmica em relação ao número de vagas para creche.

Questões para discussão

1. Quais são as dificuldades enfrentadas pelas mulheres para permanecerem estudando ou trabalhando na Ufes? Como superá-las?
2. Quais são os grupos de mulheres que necessitam de mais atenção educacional, na Ufes?
3. Que situações podem vulnerabilizar as mulheres, na Ufes? Como superar?
4. Em que medida a situação de violência interfere na permanência e no rendimento de acadêmicas? Como a Ufes pode contribuir para a superação dessas dificuldades?

■ Políticas afirmativas na pós-graduação

Em relação às metas políticas de ação afirmativa da ONU e da Unesco, o Brasil é um país considerado pioneiro dentre os que conseguiram alcançar a igualdade de acesso ao mais alto nível de educação formal das mulheres.

No entanto, as desigualdades são perceptíveis, se forem consideradas as diferentes áreas do conhecimento. As mulheres estão mais

presentes em áreas vinculadas à educação, cuidado e assistência, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Há diferenças de participação feminina, mesmo em áreas específicas do conhecimento: as mulheres estão mais presentes nas engenharias químicas que nas engenharias elétrica e mecânica. Freitas (2013) indica estar havendo um crescimento da presença das mulheres na pesquisa e na pós-graduação; no entanto, as dissimetrias ainda são visíveis em todas as áreas, mesmo as feminizadas, como o campo da educação.

Na Ufes, uma expressão das dissimetrias de gênero presentes na pós-graduação é o fato de que dos 61 programas de pós-graduação da universidade, apenas 22 cursos são coordenados por mulheres.

Certamente, muitas outras dissimetrias estão presentes nesse campo e, às vezes, assumem um grau de sutileza tão forte que se naturalizam aos olhos das pessoas mais atentas. Exemplo disso é que parece muito natural que mulheres cientistas e pesquisadoras que são mães de filhos(as) pequenos(as) reduzam sua produção ou até deixem de comparecer a eventos científicos por não terem equipamentos sociais e coletivos que acolham a sua condição.

No sentido de superar as dissimetrias no campo da pós-graduação da Ufes, apresentamos as sugestões:

1. Identificar as diferenças de gênero no corpo docente e discente dos programas de pós-graduação da Ufes, articuladas a dados étnico-raciais.
2. Estabelecer grupo de trabalho que acompanhe as dissimetrias de gênero e proponha ações para a superação dessas diferenças.
3. Garantir equidade de gênero na composição de mesas dos eventos dos programas.
4. Ampliar a implantação de cotas sociais e étnico-raciais para pretos, pardos e indígenas (PPI), nos programas de pós-graduação da Ufes.
5. Promover atendimento a professoras, acadêmicas e funcionárias vítimas de violência doméstica.
6. Acompanhar acadêmicas em situação de abandono dos cursos.
7. Incluir disciplinas optativas que discutam o gênero como uma importante categoria de análise na formação humana.
8. Estabelecer o recorte de gênero nos currículos dos programas.
9. Garantir assistência estudantil à acadêmica em licença-maternidade.
10. Discutir políticas de apoio a pesquisadoras que são mães.
11. Estimular a organização de espaços de acolhimento dos(as) filhos(as) de mães e pais pesquisadores(as), durante os eventos promovidos na/pela Ufes.
12. Fomentar pesquisa que visa entender, profundamente, as consequências da chegada dos(as) filhos(as) na carreira científica de mulheres e homens, em diferentes etapas da vida acadêmica.

Questões para discussão

1. Quais são as dificuldades enfrentadas pelas mulheres para permanecerem estudando nos programas de pós-graduação da Ufes? Como superá-las?
2. Que programas de pós-graduação da Ufes dedicam linhas de pesquisa aos estudos de gênero?
3. Em que medida a situação de violência interfere na produção acadêmica das pós-graduandas? Como a Ufes pode contribuir para a superação dessas dificuldades?
4. Quais os mecanismos formais de atendimento às acadêmicas em licença-maternidade? Em que medida esses mecanismos são operacionalizados em prol das acadêmicas? Como aprimorar esse processo?

■ Currículo e produção de conhecimento

É importante destacar a influência do crescimento das discussões de gênero nas universidades, fomentadas, em grande medida, pelos grupos de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade. Em sua tese de doutorado, Unbehaum (2014) aponta um crescimento no número de grupos de pesquisas, na área da educação, que foram registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, a partir de 1992, quando esse Diretório foi criado.

Em 1993, o CNPq contava com 201 grupos de pesquisa e, em 2010, já eram 2.236 grupos. Esse movimento acadêmico-científico, além de demonstrar um aumento de grupos na área da educação, expressa, também, o crescimento dos grupos que pesquisam gênero, que apresentam picos de crescimento, entre os anos de 2008 e 2012. Unbehaum (2014) citou, em sua tese, a existência de 221 grupos que pesquisam gênero.

Esse crescimento na institucionalização dos grupos, que ocorreu não apenas no campo da educação, influencia e é influenciado pelas políticas afirmativas adotadas pelo Governo Federal, principalmente entre os anos de 2003 e 2016, o que demonstra a consolidação do campo de estudos de gênero.

Os debates nas universidades acabam perpassando a formação docente para além da inicial, como as formações ofertadas pelos municípios e estados, por ocorrência de discussão dos currículos, congressos, seminários, palestras etc. A prática pedagógica, nesse sentido, também é afetada, ainda que movida por um processo reflexivo lento e complexo.

No entanto, nos últimos tempos, essa parece não ser uma tarefa fácil, pois realizar alguma ação com a temática gênero tem provocado grande tensão, geralmente ocorrida por

questões de intolerância, de religiosidade ou de ideologia.

Ultimamente, temos acompanhado a retomada das forças sociais conservadoras no Brasil, que, de forma mais intensa a partir de 2014, têm se organizado contra o que passou a ser chamado de “ideologia de gênero”.

Essas forças – expressas por alas conservadoras católicas e neopentecostais, por meio de seus líderes religiosos e líderes parlamentares representantes na Câmara e no Senado – afirmam estar ocorrendo “[...] uma conspiração internacional que quer ‘perverter’ as crianças, ensiná-las a ser gays e destruir a família dita tradicional” (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 2015, p. 1).

Sob essa alegação, os pontos que abordavam sobre gênero foram retirados dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação.

Apesar das resistências em todos os âmbitos da federação, observamos a retirada dos termos gênero e sexualidade dos planos, de forma a “minar” esse importante instrumento orientador da política educacional do país.

Nossa tarefa, como Universidade, é fazer o enfrentamento a esse projeto com o que é nossa tarefa precípua: a formação pelo conhecimento. Para tal, sugerimos as ações relacionadas a seguir.

1. Criação de Bolsas de Iniciação Científica específicas para estudos que investiguem sobre a temática de gênero na universidade.
2. Criar prêmios para estudos que investiguem a temática de gênero, na universidade.
3. Criar comissão de ações afirmativas por grupos de trabalho, envolvendo a comunidade e os movimentos sociais, tendo em vista que as demandas da academia emergem desse espaço empírico. Pensar em ações afirmativas que envolvam a universidade e a comunidade.
4. Estimular a inserção de uma disciplina, na matriz curricular dos cursos, que discuta a desigualdade de gênero e suas consequências para mulheres e homens.
5. Estimular projetos de extensão que dialoguem com as questões de gênero, na comunidade escolar da Ufes.
6. Garantir, sempre que for possível, a equidade de gênero nos processos seletivos dos ICs.

Questões para discussão

1. Fazendo um recorte de gênero, quem, em seu centro, coordena e realiza as atividades vinculadas à extensão? E as atividades de pesquisa?
2. Há diferença por gênero na execução de tarefas cotidianas no seu centro de ensino? Quais? O que fazer para superá-las?
3. Como promover a participação corresponsável dos homens na realização das tarefas normalmente designadas às mulheres, por serem do sexo feminino?
4. Há diferenças de ocupação profissional e remuneração entre mulheres e homens em seu centro?

■ Política de formação do corpo técnico e docente da Ufes

Referindo-se às contradições presentes nos processos educativos, Alvarenga (2012) ressalta a necessidade de a escolarização, e os(as) seus atores/atrizes, se constituírem em parceiros na luta das mulheres. Essa parceria é fundamental para a desmistificação da naturalização da opressão masculina sobre a feminina. A autora chama a atenção para o fato de que os processos formativos podem tanto fortalecer e reproduzir valores discriminatórios entre

alunos e alunas, professores e professoras, funcionários e funcionárias quanto podem, também, se constituir em um campo fértil para a produção da resistência à opressão sexista, a partir da prática reflexiva e crítica.

O sistema de ensino tem um importante papel na sociedade, pois é um dos principais espaços de socialização, formação e disseminação de valores sociais. Nesse sentido, cabe questionar o papel da universidade nesse processo.

A universidade deve incidir na formação de discentes; deve atuar – de forma permanente e continuada – na formação de seu corpo docente e técnico, para que os espaços de ensino, pesquisa e extensão produzam deslocamentos quanto à reprodução de estereótipos e preconceitos, e que possam combater todos os tipos de preconceitos: referentes a sexo, raça/etnia, cor, cultura, orientação sexual, identidade de gênero ou geração.

A construção de uma sociedade mais igualitária pressupõe uma educação mais democrática, mais humana e mais libertadora, na qual cada saber tem o seu valor, cada profissão deve ser reconhecida dignamente, com salários justos.

Assim, são importantes as seguintes ações a serem realizadas:

1. Produção de Campanhas visuais que discutam/revelem situações do cotidiano que reforcem a manutenção da cultura machista “lgbtfóbica” e racista nos campi.
2. Campanhas de valorização das diversas profissões ligadas à área de Ciências Exatas, das engenharias, da Física, da Matemática, da Programação e as demais profissões. Exemplo: lugar de mulher é também na Engenharia, na Física etc.
3. Campanhas de valorização das diversas profissões ligadas ao cuidado, como a Pedagogia, a Assistência Social, a Enfermagem e as demais profissões. Exemplo: lugar de homem é também na Enfermagem, no serviço social etc.
4. Discussão sobre a democratização e a socialização dos trabalhos que são atribuídos às mulheres, para que elas tenham igualdade de condições dentro e fora de seu lar.
5. Pesquisa que identifique quem está mais presente nas atividades de extensão e acadêmicas.
6. Criar uma comissão que estude estratégias de formação do pessoal da vigilância para a abordagem às estudantes.

Questões para discussão

1. A Ufes tem promovido ações de formação sobre as desigualdades entre as diferentes identidades de gênero (homem, mulheres e trans)? Comente algumas.
2. Quais são as dificuldades enfrentadas pelo seu setor em realizar debates sobre as relações sociais de gêneros, na Ufes? Como superá-las?
3. Quais os grupos que necessitam de mais atenção educacional em relação às questões de gênero, na comunidade da Ufes? Que estratégias podem ser usadas para alcançar esse grupo?

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Elda; SILVA, Erineusa Maira da; GOMES, Helder. Feminização do trabalho no Brasil e a precarização da docência no Espírito Santo. In: Alexsandro Rodrigues; Gustavo Monzeli; Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira. (Org.). **A política no corpo: gêneros e sexualidade em disputa**. Vitória: Edufes, 2016. p. 217-235.

ALVARENGA, Elda. **Relações de gênero nos cotidianos escolares: a escolarização na manutenção/transformação da opressão sexista**. Contagem: Santa Clara, 2007.

BARCELLOS, Gilsa H. Atuação das delegacias especializadas da mulher no Estado do Espírito Santo. In: CAMACHO, Thimoteo. (Org.). **Ensaio sobre violência**. Vitória: Edufes, 2003.

BRASIL. Lei n.º 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1.º da Lei n.º 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 mar. 2015. Seção 1, p. 1

CAMACHO, Thimoteo Mello. **Mulher, trabalho e poder: o machismo nas relações de gênero na Ufes**. Vitória: Edufes, 1997.

CERQUEIRA, Daniel. et al. **Atlas da violência**. Rio de Janeiro: Ipea; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Nota da CNBB sobre a inclusão da ideologia de gênero nos Planos de Educação**. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/imprensa-1/noticias/16732-cnbb-divulga-nota-sobre-a-inclusao-da-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

ELAS sabem mais, mas ainda ganham menos. **Revista Matria: a emancipação da mulher**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Brasília, ano 13, mar. 2014/mar. 2015.

FREITAS, Katia Siqueira de. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **Eccos – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 247-264, jan./jun. 2009.

FREITAS, Bárbara Bezerra. **Diferenças de gênero em pesquisa e pós-graduação em engenharia no Brasil**. 2013. 70 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Sucknow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2013.

GOMES, Helder. Mulheres nos mercados de trabalho no Brasil recente. In: Elda Alvarenga. (Org.). **Estratégias metodológicas para a formação em gênero: possibilidades teórico-práticas**. 1. ed. Vitória: Coopemult Consultoria, 2012. p. 133-153.

MULHERES contra o patriarcado e as relações de desigualdade dentro da Universidade. **Caderno de notícias. Jornal da Adufes** – Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo. Seção Sindical do Andes. Sindicato Nacional. Vitória, n. 92 p. 1-8, jan./fev./mar. 2018.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. (OPAS). **La ruta crítica que siguen las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar**. Washington, 1998.

SAFFIOT, Heleith I. B; VARGAS, M. M. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1994.

Foram utilizadas para a composição dos textos da capa e do miolo as fontes Alternate Gothic, Linux Libertine, Libel Suit e Trebuchet MS.

Agosto de 2018

TEXTO III – POPULAÇÃO LGBT



1ª CONFERÊNCIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFES

**Políticas Afirmativas e
Saberes das Diferenças:**

Avaliação da Trajetória de uma Década e
Construção de uma Agenda Propositiva

LGBT

Alexsandro Rodrigues

Jésio Zamboni

Pablo Cardozo Rocon

Steferson Zanoni Roseiro

Viviana Correa

Alexsandro Rodrigues

Graduação em Pedagogia

Doutor em Educação

Pós-doutorando em Psicologia

Professor do Centro de Educação e do Programa

de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da

Universidade Federal do Espírito Santo

Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em

Sexualidades (Geps-Ufes) e Núcleo de Pesquisa em

Sexualidades (Neps-Ufes)

Jésio Zamboni

Graduação em Psicologia

Doutor em Educação

Pós-doutorando em Psicologia Institucional

Professor do Programa de Pós-Graduação em

Psicologia Institucional da Universidade Federal

do Espírito Santo

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em

Sexualidades (Geps-Ufes)

Pablo Cardozo Rocon

Graduação em Serviço Social

Mestre em Saúde Coletiva

Doutorando em Educação no Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal do Espírito Santo

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em

Sexualidades (Geps-Ufes)

Steferson Zanoni Roseiro

Graduação em Pedagogia

Mestrando em Educação na Universidade

Federal do Espírito Santo

Professor da Rede Municipal de Educação de

Cariacica – ES

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em

Sexualidades (Geps-Ufes)

Viviana Correa

Graduação em Letras-Inglês

Pós-Graduação em Letras-Alemão

Secretária Executiva no Departamento de

Cidadania e Direitos Humanos da Universidade

Federal do Espírito Santo



LGBT

GÊNEROS E SEXUALIDADES DISSIDENTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO!

O que estamos fazendo aqui?

INTRODUÇÃO

Os inomináveis são os que não são nem isto nem aquilo. Aquilo que não se presta ao jogo da oposição nem de sua lógica. Aquilo que deixa a ordem sem efeito, que desordena. Os inomináveis fragilizam todo conhecimento, toda determinação. São, por isso mesmo, a indeterminação, o adiamento do conhecimento, o deixar para depois – e sempre para depois – toda classificação, toda definição, toda catalogação. E ao chegar esse depois, deixar outra vez de lado a certeza de todo nome para continuar órfão do malefício da ordem (SKLIAR, 2003, p. 55).

Produzir espaços acolhedores e abertos à pluralidade da vida tem sido uma convocação e uma provocação para a produção de vidas vivíveis, nos diferentes espaços-tempos em que essa pluralidade se passa.

Como se sabe, muitos de nós, inomináveis, resistimos aos processos de subalternização em dissidências com o corpo, gênero e sexualidade, na condição de sobreviventes às diferentes formas de violências, às quais somos submetidos desde a infância. Não podemos aqui esquecer, mediante o compromisso da universidade com

a formação de trabalhadores culturais, que, em grande parte da nossa vida, estamos e somos agenciados e interpelados pela educação formal. Por isso, a educação formal assume papel de extrema importância nos processos formativos. Negligenciar essa função pública e democrática da universidade é, mais uma vez, incorrer em erros e, de certa maneira, afirmar que nem todas as vidas são dignas de reconhecimento, e que tampouco merecem proteção e suporte para serem vivíveis.

Chegar a este texto não é um acontecimento da boa vontade, mas do habitar subjetividades dissidentes e inomináveis, reconhecidas por muitos como população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis), na temática dos Direitos Humanos. Se aqui estamos, e com essas narrativas em disputas nos comprometemos, é porque percorremos rastros, marcas, pegadas e a coragem de pessoas inconformadas que nos antecederam.

Essas pessoas e suas experiências, usando das armas possíveis, nos permitiram estar aqui. Não saberíamos e não nos cabe aqui mapear essas presenças na história da Universidade Federal do Espírito Santo. Na rapidez desta escrita, tal empreitada poderia nos conduzir a incorrer no perigoso erro do esquecimento. Tomaremos, para efeito dessa conversa, dois momentos/acontecimentos que consideramos serem relevantes para o objetivo que temos

aqui, na construção da I Conferência de Ações Afirmitivas da Universidade Federal do Espírito Santo.

Valendo-nos dos recursos da memória, do vivível, dos rastros e das marcas que ficam de nossos registros na internet, chegamos ao Grupo Plur@l. Vasculhando as marcas desse grupo via registros de seu blog, foi possível saber:

O Plur@l – Grupo de Diversidade Sexual¹ surgiu em 2004 a partir da constatação, por parte de algumas/uns estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), de que o ambiente universitário era carente de uma discussão sobre o tema da diversidade sexual. Atualmente, o grupo é um programa de extensão, vinculado ao Departamento de Comunicação Social da Ufes, que visa articular e projetar ações de pesquisa, estudo e intervenção sobre essa temática. [...] espaço de estudos e discussão permanente, a fim de capacitar seus integrantes com leituras as mais diversificadas possíveis sobre sexualidade, gênero, corpo e afetividade. O Plur@l também faz parte de um coletivo nacional formado por outros grupos universitários que se articulam por meio do Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual (Enuds). As reuniões executivas e de estudo do grupo acontecem no prédio do Cemuni V, Centro de Artes, na Ufes.

Ainda, pelo blog, soubemos de uma matéria publicada pelo Laboratório de Jornalismo da Ufes, em 12 de novembro de 2004, por Kênia Freitas:

Estudantes se unem para discutir diversidade sexual

Universitários de diferentes cursos formam o grupo Plural, e querem pôr em pauta temas como opressão sexual e preconceito

“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”, cantou Caetano Veloso tantos anos atrás. E, retomando a intensidade dessa frase, surge o Grupo Plural tantos anos depois na Ufes. Não, não se trata de mais uma banda de MPB universitária; e sim de um grupo de discussão e intervenção sobre questões que envolvam diversidade sexual. O plural nasceu esse ano, da necessidade que os estudantes de diversos cursos tinham de debater o preconceito existente na sociedade contra as minorias sexuais.

O lançamento oficial do grupo à comunidade acadêmica está previsto para o começo de dezembro, quando seus cerca de 20 componentes promoverão uma palestra sobre Gênero, Machismo e Feminismo. Até lá seus integrantes continuarão a realizar reuniões semanais, na sala 1 do IC-III, para estudar textos sobre o assunto. Outra forma de comunicação entre eles é uma lista de e-mails (plural_ufes@yahoogrupos.com.br). Aliás, essa é a postura adotada pelo grupo, que não quer ser sectário ou restrito, aceitando todos que se interessem pelo assunto, independente da orientação sexual.

O Plural também não tem a intenção de se restringir aos portões da Ufes, até porque esse é um tema que ultrapassa os muros do campus. “Não vejo muita diferença na questão da sexualidade aqui dentro e na sociedade como um todo. As pessoas não mudam só porque entraram na universidade”, diz o aluno de letras e participante do grupo, Luiz Cláudio Kleaim. Para Luiz Cláudio a Ufes é uma projeção da sociedade capixaba, assim os universitários também se dividem em tribos, nas quais o preconceito contra os homossexuais é mais ou é menos velado. Dessa forma o Restaurante Universitário acaba sendo um local de confronto entre as diversas tribos. “No RU o preconceito se escancara, principalmente através de risos e de piadinhas. Isso também é uma forma de opressão”, acredita.

Por isso, o Plural discutirá de modo acadêmico, baseando-se na psicanálise, na sociologia, na filosofia, na antropologia, entre outras ciências humanas, e também fará intervenções na sociedade. Com esse intuito o grupo pretende se organizar para atuar na parada gay no estado e também junto ao ministério da saúde no programa Brasil sem homofobia. O projeto está em curso e é ambicioso, resta saber se irá sobreviver aos tradicionalismos e provincianismos que o cercam.

¹ Disponível em: <<https://www.blogger.com/profile/01939095450699461117>>.

Sobrevivemos. Em 2010, com o ingresso do professor doutor Alessandro Rodrigues no quadro de docentes lotados no Centro de Educação, a partir da convocação do Grupo Plur@l, por esse grupo se sentir acéfalo na Universidade, ocorreu, com autorização Departamental, a formalização do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades da Universidade Federal do Espírito Santo; e, em 2013, a consolidação do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade.

Nesse ínterim, estamos, coletivamente, dando continuidade às muitas histórias que nos fazem acreditar na universidade pública e democrática. Como somos muitos e muitas, nascemos e nasceremos todos os dias! Precisamos dizer, ainda, que alguns desses estudantes que compunham o Plural hoje são professores da Universidade Federal do Espírito Santo e de outras universidades brasileiras. E por dentro de suas histórias implicadas com as dissidências de gênero e sexualidade, continuam semeando esperança. Alessandro Rodrigues: presente; Jésio Zamboni: presente; Luiz Claudio Kleaim: presente; Henrique José Rodrigues: presente!

Os inomináveis: “presente!”. Como presenças, nos espalhamos e, por isso, estamos aqui.

E POR QUE ESTAMOS AQUI?

Nos últimos anos, temos presenciado e sentido com nosso corpo – marcado por intercessores dissidentes de gênero, sexualidade, raça, território e classe – práticas e políticas de cunho eleitoreiro, moralista e fundamentalista, que buscam conter os fluxos da vida que borram e perturbam as normas de gênero e a heteronormatividade.

Esses fatos – efeitos perversos de práticas de violências, produzidos a partir de algumas intenções, buscam, assim nos parece, desviar a atenção e a reflexão para o cenário político atual, com sua agenda de retrocesso na agenda afirmativa dos Direitos Humanos.

Essa agenda, aos modos de Boaventura de Souza Santos (2013, p. 10) pode ser compreendida “[...] como gramática decisiva da dignidade humana”. E o autor não nos deixa esquecer que “[...] a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos” (SANTOS, p. 15). E, aqui, deixamos um alerta – que os nossos esforços não sejam apenas encenações discursivas que fazem nosso corpo entrar em desânimo e descrença em relação às nossas lutas e apostas institucionais.

Erguendo-se as bandeiras irrecusáveis SALVEM AS CRIANCINHAS! e – a sempre bem vista – PELA FAMÍLIA TRADICIONAL!, brotam notícias de cunho apelativo, gerando repercussão, comoção nacional e, também, paranoia coletiva. As subjetividades dissidentes em gênero e sexualidade que comparecem aos

espaços formais da educação e das instituições de sequestro² tornam-se o foco e motivo de atenção, comoção, proteção e investimento policialesco e do poder soberano (FOUCAULT, 2012).

Em nome da norma, da moral e dos bons costumes, pelos mecanismos disciplinares e de controle, punições e violências, as mais diversas, são ativadas por meio do poder pastoral, diluídas em políticas educativas de controle da população. Sabe-se, de antemão, que esses investimentos pastorais e educativos não estão buscando as crianças e os jovens em suas dissidências com o corpo, o gênero e a sexualidade. Seu alvo é outro, é a norma, a população higienizada e a nação heteronormativada, branca, masculina e, se possível, cristianizada.

A arte, a educação, a cultura, os direitos humanos, a vida que escapa e as práticas de liberdade em tempos de retrocessos de uma agenda conservadora e fundamentalista da política brasileira – que busca controlar tudo – vêm sendo representados na arena política como tempo-espaço de perigo e perversão. Tempos de crise! Gerenciem a crise.

O perigo ronda a norma. Apontam-nos em cada canto, esquina e sala de aula e, em muitos momentos, nos impedem de manter a respiração; e isso inclui a universidade. E nesse

² Foucault chama de instituições de sequestro os lugares de confinamento dos corpos que serão submetidos ao processo disciplinador. Fazem parte do controle: o uso de uniformes, a vigilância, a regulação estrita do horário e das disciplinas, o controle sobre o corpo, a realização de exames (provas) e revistas, a adoção de posturas e atitudes que integrem o sujeito no modelo previamente estabelecido e desejado pela instituição. O objetivo é tornar o interno dócil e aproveitável no sistema produtivo capitalista, que engendrou todo esse aparato por meio da disciplinarização da vida. Ver: VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 64-65.

perigo e perversão, subjetividades dissidentes estão sob ataques e ameaças de extermínio. A força e o poder de Herodes se fazem presentes. Matem a novidade.

Prestem atenção! Num piscar de olhos, lá estão eles, os defensores da moral e dos bons costumes, armados e com sangue nos olhos contra um tipo de subjetividade que não para de nascer/comparecer e de nos convocar a pensar/desejar outros possíveis para uma vida que não se conforma com a lógica do mesmo e da heterossexualidade compulsória.

Pensando no poder político sobre a vida e seu desejo de manutenção de um modo de vida, perguntamos, com Judith Butler: toda vida é vivível? Toda vida é enlutável? Que condições torna uma vida precária? Butler (2015), sobre a precariedade da vida, chama a atenção para o fato de que:

A precariedade tem de ser compreendida não apenas como um aspecto desta ou daquela vida, mas como uma condição generalizada, cuja generalidade só pode ser negada negando-se a precariedade enquanto tal. E a obrigação de pensar a precariedade em termos de igualdade surge precisamente da irrefutável capacidade de generalização dessa condição. [...] Além disso, a própria ideia de precariedade implica uma dependência de redes e condições sociais, o que sugere que aqui não se trata da vida como tal, mas sempre e apenas das condições de vida; da vida como algo que exige determinadas condições para se tornar uma vida vivível e, sobretudo, para torna-se uma vida passível de luto (BUTLER, 2015, p.42).

Entre a governança e a precariedade, uma forma-subjetividade tem sido espetaculizada. Uma forma-subjetividade que, enfaticamente, é atacada e arrematada para as lógicas da segurança. Vivemos, como anunciava Foucault (2012, p. 102), a emergência de um “[...] mercado mundial da justiça política”; e, decerto, esse mercado parece muito interessado nos discursos facilmente aceitos da proteção à família tradicional.

Munidos com discursos psicologizantes, “judicializantes” e religiosos, por essas vias, uma forma-norma-subjetividade a ser preservada ganha destaque na mídia, nos púlpitos de igrejas e na arena política eleitoreira, por meio da produção de uma realidade moral que se instala na lógica de um pânico generalizado. A subjetividade normatizada e vendida por esse mercado mundial da justiça não apenas se torna um ícone de admiração como, ao mesmo tempo, instaura o que Miskolci (2012, p. 144) nomeia de paranoico. O paranoico seria, então, esse “[...] alguém que antecipa riscos a uma concepção já estabelecida sobre si mesmo e seu mundo, portanto alguém que se volta contra quaisquer ameaças de mudança em sua posição social”.

Ameaças que podem ser reconstituídas em cada sociedade e época a partir do que a cultura mais teme, a ponto de associá-lo ao impuro e contaminante, em outros termos, à esfera da abjeção. Abjeção se refere ao espaço que a coletividade costuma relegar àqueles e àquelas que [ela] considera uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política. [...] A abjeção, em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é comunidade (MISKOLCI, 2012, p. 164).

Essa paranoia – atrelada a uma plataforma política eleitoreira de cunho fundamentalista – tem contribuído para o enfraquecimento das práticas educativas que, minimamente, não desconsideram a infinitude de existências.

Na data de 29 de outubro de 2017, saiu uma matéria no G1 (2017) explicando, de modo quase convincente, que não há *problemas* em ferir os direitos humanos, na redação do Enem. Como resposta a uma demanda social fundamentalista, o desembargador federal Carlos Moreira Alves alegou, de praxe, que invalidar uma redação apenas por ferir os direitos humanos é incompatível com a já tão aclamada “liberdade de manifestação de pensamento e opinião”. Deparamo-nos, aqui, com um exemplo esdrúxulo até; mas, uma vez mais, é a vida garantida em nossa humanidade e nos acordos de Direitos Humanos que é ferida em nosso país.

Em 2011, sob a pressão de parlamentares munidos de suas verdades e vontades e com seus objetos de barganha, a presidenta Dilma Rousseff vetou o Programa Escola Sem Homofobia, apelidado de *kit-gay*, sob extensiva campanha midiática.

Em 2015, sob as pressões do que ficou conhecido como Projeto Escola sem Partido, tiraram, de forma violenta, a partir de diferentes alegações, a temática “orientação sexual e gênero” do Plano Nacional de Educação e, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular. Como tudo isso não foi pouco, ainda em 2017, essas forças políticas e moralistas, de cunho político eleitoreiro e fundamentalistas,

impossibilitaram a exposição *Queermuseu* e, indo ainda mais distante, o deputado estadual do Espírito Santo, Euclério Sampaio, elaborou um projeto de lei que proíbe representação de ato sexual ou nudez em exposições de arte no estado. E, como era de se esperar, a justificativa é respaldada no bem-estar das famílias.

Não muito longe, na contracorrente das lutas dos Movimentos Sociais LGBT, as falidas, violentas e tradicionais terapias de reorientação sexual, ainda que ferindo as orientações da Resolução 01/99 do Conselho Federal de Psicologia, voltam a ser apreciadas e requisitadas.

Como tudo isso ainda é pouco, não paramos de nos surpreender com a atmosfera de caça às bruxas espalhadas nas câmaras de vereadores, assembleias legislativas, no Congresso Nacional e em nossos cotidianos. Educação, cultura e arte são os alvos da vez.

No boicote à exposição *Queermuseu*, um dos quadros que mais causaram estranhamento na exposição censurada foi a obra *Criança Viada*³, da artista cearense Bia Leite, que trabalha com releitura de fotos enviadas por internautas, de quando eram crianças, em poses, flashes e modos de ser que borram os estereótipos de gênero.

O que mais incomoda os moralistas e os produtores da paranoia coletiva é que as crianças que fomos e somos possam vir a compreender, e também sentir, desde sempre, que não é natural viver, produzir e afirmar uma vida sobre as violências de gênero e sexualidade.



Não podemos nos esquecer, principalmente a partir das experiências que nos grudam, de que somos nós, subjetividades dissidentes – fora do centro e da norma – que borramos o gênero e a sexualidade, com a aprendizagem de nós mesmos, que trazemos na pele as marcas que podem ter a precariedade de uma vida em contextos de violências e opressões.

Aprendemos com Butler (2015), que não podemos nos enfraquecer diante dos nossos direitos de existir e que:

Para sustentar a vida como sustentável é necessário proporcionar essas condições e batalhar por sua renovação e fortalecimento. Onde a vida não tem nenhuma chance de florescer é onde devemos nos esforçar para melhorar as condições de vida. [...] Nossas obrigações são precisamente para com as condições que tornam a vida possível, não para com a vida em si mesma ou, melhor dizendo, nossas obrigações surgem da percepção de que não pode haver vida sustentada sem essas condições de sustentação, e que essas condições são, ao mesmo tempo, nossa responsabilidade política e a material de nossas decisões éticas mais árduas (BUTLER, 2015, p. 43).

Munidos dessas notas introdutórias nos perguntamos: que vidas importam à educação

³ Disponível em: <<https://abrilmdemulher.files.wordpress.com/2017/09/crianccca7a-viada.p=info&crop=0px%2C20px%2C1024px%2C697px&resize=1000%2C666>>. Acesso em: 27 out. 2017.

e à universidade? De que vida estamos falando, quando nos colocamos em disputas pelas narrativas que nos importam? E, para não esquecer o que estamos fazendo aqui, Boaventura de Sousa Santos pondera:

As lutas contra-hegemônicas pelos direitos humanos são muitas vezes de alto risco, incluindo o risco da vida, lutas contra inimigos muito poderosos e desprovidos de escrúpulos. Têm, portanto, de ser baseadas numa vontade política fortemente motivada, uma vontade que tem de ser tanto coletiva como individual, uma vez que não existe ativismo coletivo sem ativistas individuais. Sem esta vontade inconformista, rebelde e insurgente nenhuma luta social significativa contra a injustiça e a opressão institucionalizada poderá ser bem-sucedida (SANTOS, 2013, p. 134).

E PARA ONDE VAMOS?

No dia 25 de abril de 2018, na sala do Núcleo Pesquisa em Sexualidades (Neps) da Ufes, foi constituído, a partir de uma convocação pública, um Grupo de Trabalho (GT) para a construção de proposições para a população, para a I Conferência de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Espírito Santo.

PROPOSIÇÕES

■ Políticas de acesso

1. Implementar Pré-Enem para pessoas LGBT, com garantia de (convênio) com transporte e alimentação para estudantes (RU).
2. Incluir cotas para a população TT na graduação.
3. Que a Prograd garanta, em seus documentos e formulários, a contemplação do nome social e autoatribuição de gênero; inclusive, criando mecanismo para que essa inclusão já ocorra no momento da matrícula.

■ Políticas de permanência

1. Garantir, em situação de vulnerabilidade temporária e/ou permanente de estudantes LGBTs, o acesso aos benefícios da Assistência Estudantil, sob a avaliação continuada do Departamento de Assistência Estudantil da Ufes.
2. Incluir cotas de bolsas Paepe II, de Extensão e de Iniciação Científica para Estudantes LGBT.
3. Que a Proaeci desenvolva um projeto de acolhimento de estudantes LGBTs referendado na Política Nacional de Saúde Integral da População LGBT.
4. Implantar banheiros sem gênero nos campi da Ufes.

■ Políticas afirmativas na pós-graduação

1. Implantar linhas de pesquisa em diversidade sexual e de gênero.
2. Implantar cotas de acesso para a população TT, incluindo reserva de bolsas.
3. Incentivar, com editais próprios, pesquisa na área de diversidade sexual e de gênero.

■ Políticas de formação

Que sejam oferecidos, de forma regular, pelo Departamento de Desenvolvimento de Pessoas da Ufes, cursos de formação em diversidade sexual e de gênero para os servidores docentes e técnico-administrativos.

■ Currículo e produção de conhecimento

1. Implementar obrigatoriedade, nos PPCs dos cursos de graduação da universidade, a disciplina diversidade sexual e de gênero.
2. Incentivo cultural: cinema, teatro e publicação de livros via Edufes que abordem a temática da diversidade sexual e de gênero.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 152-172.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (BRASIL). Resolução CFP n.º 001/99, de 22 de março de 1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Brasília, 22 mar. 1999.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (BRASIL). Resolução n.º 1, de 29 de janeiro de 2018. Estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, penalidade e prisão**. Org. e seleção de Manoel Barros de Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MISKOLCI, Richard. **O desejo de nação**: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX. São Paulo: Annablume, 2012.

REDAÇÃO do Enem que ferir direitos humanos não pode tirar nem nota zero nem nota mil; entenda. **G1**. 29. out. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/redacao-do-enem-que-ferir-direitos-humanos-nao-pode-tirar-nem-nota-zero-nem-nota-mil-entenda.ghtml>>. Acesso em: 29 out. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Como tudo isso, ainda é muito pouco, fazemos caminho!

Foram utilizadas para a composição dos textos da capa e do miolo as fontes Alternate Gothic, Linux Libertine, Libel Suit e Trebuchet MS.

Agosto de 2018

TEXTO IV – POPULAÇÃO NEGRA



1ª CONFERÊNCIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFES

Políticas Afirmativas e Saberes das Diferenças:

Avaliação da Trajetória de uma Década e
Construção de uma Agenda Propositiva

NEGROS

Gustavo Henrique Araújo Forde

Doutor em Educação, Professor Adjunto do Centro de
Educação da Ufes

Foi membro da Comissão Pró-Cotas para Negros na Ufes,
entre 2005 e 2006

Membro do Núcleo Capixaba de História da Educação
(Nucaphe) da Ufes e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
(Neab) da Ufes

Pesquisador na área de educação das relações
étnico-raciais, do movimento negro e da história da
educação, africanidades e ensino de matemática

Andrea Bayerl Mongim

Doutora em Antropologia

Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais da Ufes

Pesquisadora na área de Relações Étnico-Raciais e
Ações Afirmativas

NEGROS¹

POPULAÇÃO NEGRA E AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFES:

breve histórico e análises propositivas do percurso (1988-2018)

O movimento negro capixaba vem discutindo há três Décadas, pelo menos, a necessidade de políticas antirracistas e de equidade étnico-racial, no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo, com base, sobretudo, na efetivação de políticas de ações afirmativas.

Considerando que a Ufes completou 64 anos de existência, temos um dado revelador: em metade do seu tempo de vida, a instituição tem sido acionada por um amplo conjunto de reivindicações apresentadas pelo movimento negro capixaba.

¹ Na elaboração deste texto, os autores contaram com as preciosas contribuições de Rosemeire dos Santos Brito, Doutora em Educação e Professora do Centro de Educação da Ufes; João Victor dos Santos, membro do Coletivo Negrada e graduando em Ciências Sociais pela Ufes; Nayara Oliveira Francisco, membro do Coletivo Amma e graduanda em Psicologia pela Ufes; Vanessa Oliveira de Azevedo Rocha, doutoranda em Educação na UFRRJ e servidora da Ufes; e Ana Claudia Borges Campos, doutora em Ciência da Informação e professora do Departamento de Biblioteconomia da Ufes. A essas pessoas agradecemos com apreço.

Dito isso, queremos dizer: “*ossos passos vêm de longe*”. Este é o nosso tempo histórico. A partir dele compomos a escrita deste texto.

Políticas de ações afirmativas são políticas sociais compensatórias, primordialmente; quer dizer, intervenções do Estado que partem de demandas da sociedade civil com a finalidade de minimizar os efeitos dos mecanismos de exclusão (GUIMARÃES, 1999).

Em especial, faz-se necessário destacar que as ações afirmativas marcam uma mudança de paradigma na postura do Estado brasileiro de tão somente proibir a discriminação racial para passar a implementar medidas compensatórias e de reparações em benefício dos grupos historicamente excluídos.

Vale ressaltar que Universidade Federal do Espírito Santo, tem-se mostrado, ao longo da sua história, comprometida em contribuir para a superação dos problemas sociais regionais. Dentre esses, a problemática do racismo, segundo Forde e Pedrada (2006), merece relevância pela sua condição de transversalidade ao lado das demais, pois, segundo argumentam os autores, o racismo se faz presente, independentemente de classe social, gênero, orientação sexual, credo religioso, formação intelectual etc.

Outrossim, cremos ser desnecessário explicitar ou fundamentar os mecanismos e os efeitos nocivos do racismo no Brasil, uma vez que já se dispõe de uma farta bibliografia incumbida desta tarefa.

No longo percurso histórico de luta contra o racismo e seus efeitos na produção de desigualdades no ensino superior, optamos, neste artigo, pelo recorte recente da década de 1980 até os dias atuais.

Os anos 1980 foram fundamentais para a reorganização e a expansão do movimento negro brasileiro, e os anos 1990 foram marcados pela redefinição de estratégias dessa luta política ao intensificar o diálogo com o Estado brasileiro. Esse percurso, segundo Forde (2016), não esteve alheio na Universidade Federal do Espírito Santo.

Nos anos 1980, o professor Cleber Maciel, do Departamento de História da Ufes, já desenvolvia ações significativas de combate ao racismo e de promoção da população negra, no âmbito da universidade. Cleber Maciel, segundo Forde (2016), foi pioneiro no campo dos estudos africanos e afro-brasileiros na Ufes. Dentre as ações desenvolvidas, o autor destaca o projeto **Aboli-Ação**, realizado em junho de 1988, em parceria com estudantes inscritos na disciplina de história da África.

Esse projeto teve como principal objetivo discutir a cultura afro-brasileira e a situação do negro no Brasil e, na ocasião, o auditório do Prédio IC2 foi montado com um altar com flores, velas, cigarros, charutos e as imagens de Exu e Pomba-Gira, fazendo referência a elementos culturais africanos.

O projeto **Aboli-Ação**, segundo o autor, teceu forte crítica à falta de disciplinas na universidade acerca das contribuições do negro para a formação da sociedade brasileira.

De igual modo, no fim da década de 1980, já circulava uma movimentação para constituir um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (Neab), no Espírito Santo, conforme esse mesmo autor.

Instituído em 1998, o Neab-Ufes desenvolve trabalhos e ações de natureza interdisciplinar, objetivando contribuir para a implementação da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, tal como prevê a Lei n.º 10.639/2003.

O Núcleo conta com grupos de pesquisa, de estudos e de extensão, além de ofertar cursos de formação de professores e organizar eventos e seminários acadêmicos.

Ainda na década de 1990, mais especificamente no ano de 1995, o movimento negro brasileiro organizou uma marcha-caravana até Brasília, intitulada “Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, que contou com a participação de mais de uma dezena de ônibus levando centenas de pessoas do Espírito Santo.

Essa marcha foi um importante marco histórico, à medida que formulou e entregou à Presidência da República Federativa do Brasil o documento “Por uma Política Nacional de Combate ao Racismo e à Desigualdade Racial”, de caráter propositivo e reivindicando ações afirmativas. Esse documento é categórico ao enunciar que:

[...] já fizemos todas as denúncias. O mito da democracia racial está reduzido a cinzas. **Queremos agora exigir ações efetivas do Estado** – um requisito de nossa maioridade política” (FORDE, 2016, p. 158, grifo do autor).

Conforme demonstra Forde (2016), o documento da Marcha Zumbi, realizada em 1995, apresenta um “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, organizado em oito tópicos, o que trata da **Educação** tem como foco:

- a) combate ao racismo nos materiais didáticos e nas práticas educativas;
- b) desenvolvimento de cursos de formação de professores com foco na valorização da diversidade racial; e
- c) implementação de ações afirmativas para negros na educação profissional, nas universidades e nas áreas de tecnologias de ponta.

Nesse mesmo ano de 1995, segundo o autor, a Ufes realizou o *Encontro de Etnias* – parte integrante da Semana de Educação, Ciência e Cultura da Ufes – e, neste evento, houve a participação de lideranças negras debatendo, dentre outros, o tema “Negritude: educação e reparações”. Ao discutir reparações, a militância negra tratou de reivindicar indenização financeira² para cada descendente de africanos escravizados no Brasil, além da implementação de políticas públicas eficazes na diminuição das desigualdades raciais no ensino superior.

Nas palavras de Forde (2016), o fim dos anos 1990 e o início dos anos 2000 marcaram um intenso processo de institucionalização

² O movimento pelas “Reparações Já!”, reivindicou o pagamento de US\$ 102.000 e a adoção de políticas compensatórias para todos os descendentes de africanos escravizados no Brasil. Para saber como o cálculo desse valor foi obtido, veja em Forde (2016).

da agenda de combate ao racismo e da valorização da população negra, no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo.

Em novembro de 1997, por exemplo, foi realizada a 1.ª Reunião com professores da Ufes e lideranças do Movimento Negro para a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, instituído, posteriormente em 1998; e, mais tarde, em novembro de 2002, a Ufes sediou o “Seminário Semana de Consciência Negra”, cujo tema central foi: “Políticas de Cotas e Ações Afirmativas: um desafio nacional?”.

Tal como uma “onda negra”, diz Forde (2016), o “Seminário Semana de Consciência Negra”, realizado em 2002, portanto, há mais de uma década e meia, foi mais um passo firme da militância negra no sentido da institucionalização de políticas afirmativas na Ufes. Esse seminário apresentou um conjunto de propostas formuladas no bojo do movimento negro capixaba, tais como:

- 1) implantação e implementação de Políticas de Cotas para estudantes negros(as) a partir do vestibular de 2004 da Ufes;
- 2) ajuda de custo para beneficiado/a pelo sistema de cotas até o fim do curso;
- 3) garantia de orientações e reforços escolares, possibilitando bom desempenho dos(s) beneficiados(as) com cotas para as turmas até a conclusão do curso; e
- 4) realização de curso de, no mínimo, 120 horas, ministrado por organizações negras, abordando a história, a cultura, a contribuição e a participação do negro na formação e na construção do Brasil, como pré-requisito para ser candidato/a a cotista na Ufes.

Como desdobramento das ações desse Seminário, Forde (2016) destaca que, em dezembro de 2003, o movimento negro protocolou, na Reitoria da Ufes, uma proposta de implantação de reserva de 40% de cotas para negros no vestibular da Ufes de 2004, sendo que os negros também poderiam concorrer aos 60% restantes de vagas. No ano seguinte, em dezembro de 2004, foi desenvolvido na Ufes outro expressivo evento: o “Seminário Cotas para Negros nas Universidades Brasileiras”. Como resultado final do evento, foi deliberada a constituição de uma Comissão para elaborar uma proposta de implantação de cotas para negros na Ufes.

Com esse breve contexto, fica nítido que a luta antirracista e de equidade étnico-racial na Ufes se traduz em uma história já pautada nos anos 1980 e que, em 1990, se fortaleceu e ganhou novos contornos que resultaria no processo de institucionalização da reserva de vagas (cotas), na primeira metade dos anos 2000, por meio da constituição da Comissão Pró-cotas para Negros, em dezembro de 2004.

Essa comissão era composta por professores, alunos, ex-alunos e representantes da sociedade civil, cuja finalidade foi elaborar uma proposta de reserva de vagas (cotas) para negros e indígenas a ser adotada no Vestibular Ufes 2006.

Nessa primeira metade dos anos 2000, seis anos depois da Marcha Zumbi, outro marco histórico precisa ser destacado: a II Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e demais formas de Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul.

Essa II Conferência Mundial contribuiu fortemente para potencializar um conjunto de articulações, diálogos e ações políticas com vistas à institucionalização das ações afirmativas em benefício da população negra no Brasil. Dentre elas podem ser citadas: a implementação de política de cotas no vestibular da Uerj e da Uenf, ação instituída pela Lei Estadual n.º 3.524/2000, posteriormente alterada pela Lei Estadual n.º 4.151/2003; a aprovação de reserva de vagas para negros no vestibular da UnB, em 2003³; a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 – ensino de história e cultura afro-brasileira, em 2003; e a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), também em 2003, para ficar apenas nos avanços mais expressivos no começo do século XXI. Desde então, a agenda antirracista tem crescido e envolvido vários espaços-tempos na Universidade Federal do Espírito Santo.

Retomando o processo de institucionalização das políticas de cotas na Ufes, segundo Forde e Pedrada (2006), no âmbito dessa universidade foram formuladas e apresentadas cinco propostas de reserva de vagas distintas.

A principal distinção, afirmam os autores, dizia respeito ao fato de algumas priorizarem o combate às desigualdades produzidas pelo racismo (cotas com recorte étnico-racial) e outras priorizarem o combate às desigualdades produzidas pela sociedade de classes (cotas com recorte socioeconômico), a saber:

³ A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal a reservar vagas para negros em seus processos seletivos de ingresso na graduação. A medida, que foi aprovada em 2003 e entrou em vigência no ano seguinte (2004), estabelecia reserva de 20% das vagas do vestibular para candidatos negros, além de disponibilizar vagas para indígenas de acordo com demanda específica.

- 1) Proposta da Comissão Pró-cotas da Ufes;
- 2) Proposta do Movimento Pró-Cotas da Sociedade Civil do ES;
- 3) Proposta da Câmara de Graduação da Prograd-Ufes; 4) Proposta do Movimento Pró-Cotas para Negros do ES; e 5) Proposta do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufes.

Dessas propostas, tornou-se vitoriosa a do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), denominada “Sistema de Inclusão Social”, com recorte socioeconômico, proposta que foi regulamentada na Resolução 33/2017 do Cepe-Ufes.⁴

Aprovada em 2007, a primeira turma de cotistas provenientes do “Sistema de Inclusão Social” ingressou na Ufes no primeiro semestre de 2008. Depois de cinco anos de vigência, esse sistema deu lugar à atual política de reserva de vagas, com adoção de recorte étnico-racial para pretos, pardos e indígenas, a partir da promulgação da Lei federal n.º 12.711/2012.

De acordo com essa legislação, deve-se garantir a reserva de 50% das matrículas por curso e turno, nas universidades e institutos federais, a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. As vagas para pretos, pardos e indígenas (PPI) são calculadas observando-se o percentual de PPI, conforme a distribuição populacional em cada estado da Federação. No Espírito Santo, de acordo

com o último Censo do IBGE, pretos, pardos e indígenas representam mais da metade da população, somando 57,3%. Portanto, seria desejado que fossem reservadas 57,3% das vagas para PPI em todos os cursos da Ufes.

No entanto, de acordo com a atual legislação, não é assim que ocorre. Primeiramente, de todas as vagas oferecidas pela instituição, em cada processo seletivo são reservadas 50% para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública. Somente depois dessa primeira reserva é que se aplica o percentual de 57,3% para PPI. Por exemplo: em um curso em que são oferecidas 60 vagas, 30 delas são reservadas para todo estudante que tenha cursado o ensino médio em escola pública, independentemente de como se autodeclara em relação à raça. Dessas 30 vagas, 57,3% são destinadas aos estudantes autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas. Ou seja, no fim das contas, do total de 60 vagas oferecidas, são reservadas, aproximadamente, 17 vagas para estudantes PPI.

Isto significa que, fazendo-se os cálculos e considerando-se a interseção das modalidades de reserva de vagas vigente, observa-se que, do total de vagas da universidade, são reservadas, aproximadamente, 28,65% para estudantes PPI.

Esse número, de fato, mostra-se insuficiente, havendo necessidade de ajustá-lo para percentual mais alto, a fim de tornar possível a ampliação do número de estudantes negros a ingressar na instituição. É necessário observar que, de acordo com a Lei n.º 12.711/2012, as instituições precisam considerar, no mínimo, o percentual de cada estado, o que não as impede de adotar percentual maior.

⁴ Disponível em: <http://www.daocs.UFES.br/sites/daocs.UFES.br/files/field/anexo/resolucao_33.2007_-alterada.pdf>.

Depois dessa década de política de cotas na Ufes (2008-2018), compartilhamos, de modo preliminar, algumas problematizações. Do ponto de vista qualitativo, observamos que, apesar dos limites já evidenciados, outros sujeitos sociais, considerados *outsiders* no pensamento social brasileiro, passam a habitar a universidade nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão.

Com isso, a universidade vem se tornando mais plural, à medida que, ao democratizar os seus critérios de acesso, abre-se para a entrada de sujeitos histórico-culturais distintos daqueles que, tradicionalmente, ocupavam esse espaço-tempo acadêmico, os considerados *estabelecidos*, nas palavras de Elias e Escotson (2000).

Os *outsiders* (população negra) têm fomentado, tensionado e problematizado a necessidade de a universidade abrir-se para outros processos estético-expressivos, para outras subjetividades e outras epistemologias capazes de promover encontros de alteridades potencializadoras de outros modos de “ler” o mundo social, imbricados em outros temas de estudos e linhas de pesquisas, em diálogo com a emergência de outros referenciais teórico-metodológicos na produção de conhecimentos.

Tal como uma “torção”, a universidade tem sido convidada a “torcer-se”, a refletir sobre “si mesma”. Nesse movimento de “torção”, há de se pensar em outra concepção de universidade, há de se entender que esta “torção” requer investir na construção de uma universidade tal como uma comunidade de alteridades.

Na atualidade, já se dispõe de um amplo

conjunto de pesquisas que apresentam análises qualitativas e quantitativas acerca dessa década de ações afirmativas no ensino de graduação, na Ufes e nas demais universidades brasileiras. Embora a atual política ainda apresente limites, é certo que a ampliação da presença de estudantes negros, quilombolas e indígenas tem contribuído para provocar deslocamentos positivos na base epistemológica do conhecimento acadêmico, contribuído para que a Universidade, ao refletir sobre “si mesma”, tenha oportunidade de se reconhecer a partir daqueles que constituem a maioria do seu povo: a população negra.

Porém, muitos limites ainda se colocam. Em relação ao processo de permanência de estudantes negros na Ufes, diferentes pesquisas (MONGIM, 2017; SANTOS, 2016; TRINDADE, 2018; BRITO, AMORIM, SANTOS, MONGIM, 2015) têm demonstrado dificuldades tanto do ponto de vista material quanto dos aspectos simbólicos e subjetivos.

Além de enfrentar os mecanismos de exclusão do sistema educacional, os universitários negros enfrentam os efeitos diretos do racismo estrutural e institucional – além de diversos episódios de discriminação racial vivenciados por esses estudantes – seja este por parte de colegas, de professores, seja por parte de outros agentes institucionais.

Nesse cenário, a ainda insuficiente mobilização de medidas institucionais colabora para o aumento de insatisfação estudantil e dos conflitos e tensões entre discentes. A convivência com práticas racistas e as dificuldades materiais, na maioria dos casos, tornam o processo de permanência na universidade um desafio cotidiano e de extremo desgaste, contribuindo para que muitos estudantes desenvolvam, também, problemas psicológicos. A assistência institucional nesse campo apresenta limites para o volume de demandas e de importantes acometimentos psíquicos, ressaltando a necessidade de apoio psicológico direcionado aos estudantes negros, cotistas e não cotistas.

Do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem, observa-se, ainda, predomínio de conteúdos eurocêntricos, não valorativos da episteme africana e afro-brasileira. Quando interpelados por estudantes negros a respeito das possibilidades de inserção de outras epistemologias às matrizes curriculares e ementas de disciplinas, há a constatação de limites nas dimensões político-pedagógicas no que tange à inserção desses conhecimentos, o que explicita a necessidade de espaços formativos para o corpo docente e servidores técnico-administrativos, e ainda a reformulação curricular dos PPCs dos cursos.

No que se refere às condições materiais de permanência na universidade, são muitos os desafios para os estudantes negros, sobretudo os de baixa renda. Vale destacar que o ingresso desses discentes em cursos integrais apresenta especial desafio, uma vez que se impõe como limite a dupla condição de estudante e

trabalhador. As despesas com alimentação, transporte, livros, cópias e outros materiais de estudo são expressivas.

A situação se agrava para aqueles que, oriundos de localidades distantes, necessitam alugar algum imóvel para residirem na Grande Vitória. De outro modo, desde que a Ufes implantou o atual programa de reserva de vagas, os coletivos de estudantes negros têm recebido, sistematicamente, denúncias de fraudes na autodeclaração. Como será detalhado em outro tópico, em resposta a tais denúncias a Ufes constituiu uma Comissão de Verificação da Autodeclaração dos candidatos PPIs.

É também importante ressaltar que o caminho percorrido pelas ações afirmativas no ensino de graduação não tem sido acompanhando com igual envergadura no ensino de pós-graduação.

Em 2016, o MEC envidou um importante esforço nesse sentido ao publicar a Portaria Normativa MEC n.º 13, de 11 de maio de 2016, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, para a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação das Instituições Federais de Ensino Superior.

Nesse mesmo ano, a Ufes desenvolveu uma pesquisa com os estudantes de seus programas de pós-graduação, com o objetivo de diagnosticar a autodefinição de raça/cor dos alunos de pós-graduação e, assim, subsidiar a discussão de proposta de criação de cotas raciais nos cursos de mestrado e doutorado da instituição. De um total de 3.332 alunos matriculados, 2.861 responderam à pesquisa (equivalente a 85,86% do total de estudantes), cujos dados seguem no Quadro 1.

Quadro 1 – Autodefinição dos estudantes de Pós-Graduação

	FEMININO					MASCULINO				
	Branco	Pardo	Preto	Nenhuma	N/R	Branco	Pardo	Preto	Nenhuma	N/R
Doutorado	143	84	12	4	6	244	285	50	11	24
Mestrado	374	245	70	70	13	108	79	19	4	6
TOTAL	517	329	82	84	19	352	364	69	15	30
% 1.031	50,1%	31,9%	7,9%	8,1%	1,8%	42,4%	43,8%	8,3%	1,8%	3,6%

Fonte: PRPPG-Ufes (2016)

No mesmo ano de 2016, foi elaborada uma proposta de Projeto de Resolução referente a políticas de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas (PPI) na Pós-Graduação stricto sensu na Ufes, com enfoque na inclusão e na permanência da população negra e indígena no seu corpo docente. Pressupõe-se que tenha sido uma resposta ao determinado na Portaria Normativa do MEC n.º 13, de 11/05/2016, já mencionada. Não dispomos de informações acerca do trâmite dessa minuta na Câmara de Pós-Graduação da PRPPG-Ufes; a reflexão acerca dessa proposta é por considerá-la um registro significativo. Ao que tudo indica, até o momento, o trâmite dessa minuta não foi concluído. Todavia, vale ressaltar que, no que se refere à forma de ingresso, o Art. 4.º da minuta em tela propõe fixar, pelo menos 20% das vagas, reservadas para pretos, pardos e indígenas (PPI), de forma que esses candidatos concorram, concomitantemente, às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência.

Em face do exposto, os candidatos cotistas autodeclarados pretos, pardos e indígenas classificados dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não seriam

computados nas vagas reservadas. Em relação à política de permanência, o Art. 8.º dessa minuta sugere que as Comissões de Bolsas dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu definam critérios que contemplem os candidatos aprovados pelo sistema de cotas. Se, por um lado, registra-se a – ainda – inexistência de Resolução nos Conselhos Superiores da Ufes implementando reserva de vagas (cotas) em todos os Programas de Pós-Graduação stricto sensu da universidade, por outro lado, mediante regimentos próprios de cada programa, destaca-se que cinco Programas de Pós-Graduação stricto-sensu da Ufes adotam ações afirmativas. São eles:

1. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional
2. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
3. Programa de Pós-Graduação em Artes
4. Programa de Pós-Graduação em Comunicação
5. Programa de Pós-Graduação em Política Social

Vale ressaltar que as ações afirmativas têm sido um dos princípios com os quais a Capes⁵ tem desenvolvido suas ações no âmbito nacional. Alguns marcos legais que apontam para a agenda indutora de ações afirmativas assumida, nos últimos anos, pelo MEC-Capes são:

- **Portaria MEC n.º 1.129, de 17/11/2013:** cria o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação de estudantes pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, em universidades e centros de pesquisa, no Brasil e no exterior.
- **Portaria MEC n.º 929, de 14/9/2015:** institui Grupo de Trabalho (GT), com o objetivo de propor mecanismos de inclusão de estudantes pretos, pardos e indígenas e estudantes com deficiência, em programas de mestrado e doutorado e em programas de mobilidade internacional.
- **Portaria Normativa MEC n.º 13, de 11/5/2016:** indução de Ações Afirmativas para a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência, nos programas de Mestrado e Doutorado.

Diante dessa agenda da Capes, compreende-se que a Câmara de Pós-Graduação da PRPPG-Ufes caminhou acertadamente na formulação da minuta de Projeto de Resolução de adoção de ações afirmativas para PPIs na Pós-Graduação stricto sensu da Ufes.

⁵ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e na consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados do país.

Da mesma forma, é instigante e desafiador o que nos tem revelado esse percurso das últimas três décadas (1988-2018), quando um conjunto de demandas por políticas de combate ao racismo e a ampliação das ações afirmativas estão cada vez mais crescentes na universidade. Busca-se, aqui, reuni-las em cinco grandes eixos, conforme seguem.

- a) Ampliação do ingresso da população negra no ensino de graduação e de pós-graduação e aperfeiçoamento das formas de controle e acompanhamento.
- b) Garantia da permanência qualificada nas dimensões materiais e simbólicas dos estudantes negros; e negros na graduação e na pós-graduação.
- c) Inclusão de disciplinas nos diversos cursos de graduação da Ufes, nas modalidades presenciais e a distância, voltadas para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.
- d) Fortalecimento de linhas e grupos de pesquisas voltados para a sustentabilidade sociocultural, territorial, educacional, científica e tecnológica da população afro-brasileira.
- e) Oferta de cursos de capacitação para servidores técnico-administrativos e docentes, objetivando fortalecer as ações afirmativas e promover relações étnico-raciais positivas que contribuam para encontros de alteridades na comunidade universitária.

Em atenção às demandas sociais apresentadas e em resposta às legislações vigentes, em 2016, a Ufes realizou duas importantes ações institucionais:

- i) realização de concurso docente para a área Educação das Relações Étnico-raciais;
- ii) implantação de uma comissão de verificação da autodeclaração dos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas no processo seletivo de acesso aos cursos de graduação.

Sobre cada uma dessas ações institucionais, que se apresentam como exemplo positivo para várias outras universidades brasileiras, se destacam:

- i. O Concurso Docente foi realizado em 2016, estabelecendo um total de 5 (cinco) vagas para atuação na área Educação das Relações Étnico-Raciais, sendo: 3 (três) vagas para o campus Goiabeiras; 1 (uma) vaga para o campus São Mateus; e 1 vaga para o campus de Alegre. A contratação desses docentes visava garantir a oferta da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais para todos os cursos de licenciatura na Ufes. A realização desse concurso docente atendeu ao determinado na Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004 – CNE-CP, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, determinando, no § 1.º do Art. 1.º que: “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais” (MEC, 2000).

- ii. A Comissão de Verificação da Autodeclaração de candidatos Pretos, Pardos e Indígenas foi instituída em 2016, com a finalidade de aperfeiçoar o controle no sistema de cotas para pretos, pardos e indígenas, nos cursos de graduação. A comissão é composta por especialistas da área de relações étnico-raciais e tem a competência de analisar as autodeclarações, para evitar possíveis situações de fraudes.

Como já foi mencionado, o atual modelo de reserva de vagas foi instituído a partir da promulgação da Lei n.º 12.711/2012. Esta lei foi regulamentada pelo Decreto n.º 7.824/2012, que estabelece as condições de reservas de vagas; e pela Portaria Normativa MEC n.º 18/2012, que define os conceitos básicos e fixa as condições para concorrer às vagas reservadas.

Esses marcos legais fundamentam a Resolução Cepe-Ufes n.º 35/2012, de 25 de outubro de 2012, que regulamenta o sistema de reserva de vagas no Processo Seletivo para ingresso nos cursos de graduação da Ufes.

Algumas análises indicam que essa Resolução pode ser aperfeiçoada, no sentido de garantir que o aluno cotista possa candidatar-se, concomitantemente, às vagas da ampla concorrência e às vagas reservadas (cotas), conforme indica o parágrafo único do Art. 14 da Portaria Normativa MEC n.º 18/2012⁶.

À guisa de conclusão e desejando contribuir para os debates e as reflexões a serem realizados pelos Grupos de Trabalho, são apresentadas as sugestões do tópico seguinte, como subsídio para as propostas a serem formuladas no decorrer dos trabalhos da 1ª Conferência de Ações Afirmativas da Ufes.

SUBSÍDIOS PARA FORMULAÇÕES DE PROPOSTAS NOS GRUPOS DE TRABALHO DA CONFERÊNCIA

■ Políticas de pós-graduação

1. Aprovação de Resolução instituindo Ações Afirmativas em todos os programas stricto sensu da Ufes (mestrados e doutorados).
2. Aprovação de Resolução sugerindo a adoção de ações afirmativas para a concessão de bolsas para mestrados e doutorandos negros e negras, em todos os programas de pós-graduação stricto sensu da Ufes.

■ Políticas de currículo e produção de conhecimentos

3. Criação de Linha Editorial na Edufes, específica para a área “africanidades e relações étnico-raciais”.
4. Fomentar a criação de grupos de estudos e fortalecer linhas e grupos de pesquisas no âmbito dos cursos e programas de pós-graduação, com foco na sustentabilidade sociocultural, territorial, educacional, científica e tecnológica da população afro-brasileira.
5. Aprovar que, nos anos letivos de 2019-2020, seja desenvolvida a campanha “Por uma Universidade também referenciada na/com a matriz africana e afro-brasileira”.

⁶ Parágrafo único – Assegurado o número mínimo de vagas de que trata o art. 10 e no exercício de sua autonomia, as instituições federais de ensino poderão, em seus concursos seletivos, **adotar sistemática de preenchimento de vagas que contemple primeiramente a classificação geral por notas e, posteriormente, a classificação dentro de cada um dos grupos indicados** nos incisos do *caput* (grifo nosso).

■ Políticas de formação de servidores

6. Acompanhar a eficácia e ampliar a aplicabilidade da lei de Cotas para Negros nos Concursos Docentes.
7. Reivindicar a exigência de outras matrizes epistemológicas e de conteúdos étnico-raciais nos concursos para novos docentes.
8. Criar uma resolução que garanta a representatividade de negros e negras nos Cargos de Direção (CDs), com base no princípio das ações afirmativas.
9. Promover formação regular em relações étnico-raciais para todos os servidores técnico-administrativos e docentes da Ufes. Desenvolver trabalho de preservação de memória, nomeando prédios e/ou espaços com nome de pessoas negras reconhecidas pelos seus trabalhos em prol da promoção da cultura africana e afro-brasileira, no âmbito da Universidade.

■ Políticas de permanência

10. Adoção de ações afirmativas, com recorte étnico-racial, nos Programas Institucionais: Pibic, Pibit, Proex e Paepe.
11. Criar uma ouvidoria destinada para denúncias oriundas de problemáticas pautadas na questão racial.
12. Criar o Serviço de Atenção Psicológica para Estudantes Negros, articulando um vínculo com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci) e o Núcleo de Psicologia Aplicada (NPA) da Ufes.
13. Criação de um Departamento e/ou Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades, no âmbito da universidade.

■ Políticas de Acesso

14. Tornar as ações afirmativas com foco na promoção da igualdade racial e do combate ao racismo, um princípio ético-político da Universidade que oriente todas as suas ações e programas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2003, Seção 1, p. 1.
- _____. Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. . **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 ago. 2012, Seção 1, p. 1.
- _____. Decreto n.º 7.824 de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 out. 2012, Seção 1, p. 6.
- _____. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 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 n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012 de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 out. 2012, Seção 1, p. 16.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a inclusão de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12. mai. 2016. Seção 1, p. 47.

_____. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2004.

BRITO, Rosimere; AMORIM, Cleyde; SANTOS, Sérgio P.; MONGIM, Andrea B. O sistema de reserva de vagas na Ufes: por uma noção mais ampla de condições de acesso e permanência. **Cadernos do GEA**, n. 8, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2016/12/Cadernos-do-GEA-N8-OPAAS.pdf>> Acesso em: 7. mai. 2018.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo; PEDRADA, Dulcineia Benedicto. Democratizando a cor no/do ensino superior: a produção de subjetividades no/do processo de proposição de cotas na Ufes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 4, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: Uneb, 2006.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **“Vozes negras” na história da educação**: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002). 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **Nossos passos vêm de longe**: negritude e antirracismo na Universidade Federal do Espírito Santo (1978-1988). (mimeo, no prelo)

GUIMARÃES, Antônio Alfredo Sérgio. **Racismo e antirracismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MONGIM, Andrea B. Projetos de escolarização e ingresso de estudantes negros na universidade em contexto de ações afirmativas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 143-160, jan./abr. 2017.

RIO DE JANEIRO. Lei n.º 3.524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 29 dez. 2000.

_____. Lei n.º 4.151, de 04 de setembro de 2003. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 5 set. 2001.

SANTOS, Sérgio. P. **Os “intrusos” e os “outros” quebrando o aquário e mudando os horizontes**: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da Ufes – 2006-2012. 2014. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

TRINDADE, Luana R. **Universitários negros**: acesso ao saber escolar e o processo de (re) construção da identidade. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução CEPE n.º 35/2012, de 25 de outubro de 2012**. Estabelece sistema de reserva de vagas no Processo Seletivo da Ufes para ingresso nos cursos de graduação. Vitória, 2012. Disponível em: <http://www.ccv.ufes.br/sites/default/files/PS2013_Etp1_Resolucao352012ReservaVagas.pdf>. Acesso em: 7. mai. 2018.

Foram utilizadas para a composição dos textos da capa e do miolo as fontes Alternate Gothic, Linux Libertine, Libel Suit e Trebuchet MS.

Agosto de 2018

TEXTO V – POPULAÇÃO QUILOMBOLA



1ª CONFERÊNCIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFES

Políticas Afirmativas e Saberes das Diferenças:

Avaliação da Trajetória de uma Década e
Construção de uma Agenda Propositiva

QUILOMBOLAS

Maria Aparecida Marciano

Pedagoga

Olindina Serafim Nascimento

Pedagoga

Mestre em Educação

Doutoranda em Educação

Paula Aristeu Alves

Assistente Social

Mestranda em Ciências Sociais

Sandro José da Silva

Professor Adjunto na Universidade Federal do Espírito
Santo, na Graduação em Ciências Sociais e nos Programas
de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Direito

QUILOMBOLAS

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

“Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo.”

INTRODUÇÃO

As histórias das comunidades de quilombos fazem parte de um dos capítulos mais importantes da sociedade brasileira e vêm ganhando espaço devido ao empenho dos coletivos quilombolas pelo reconhecimento histórico dos direitos dessa população, no país. Tais lutas se dão em face do modelo hegemônico de saber-poder que colocou a ciência a serviço de grandes empresas capitalistas, com altíssimo custo ambiental e existencial para os quilombolas. Esse modelo se estendeu para as formas de controle da população mediante sua expulsão do campo e da tentativa de eliminação da sociodiversidade.

Esse modelo foi criado com base na suposição de uma hierarquia racial que defende o privilégio branco como projeto civilizacional, mas mostrou sua face violenta desde o início, e deve ser radicalmente eliminado. Dispositivos constitucionais, como os artigos 215 e 216 (BRASIL, 1988), e internacionais, como a Convenção 168 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), cristalizaram parte dessas

lutas quilombolas e devem ser levadas em conta quando o assunto são projetos administrativos (como a educação) que envolvam a vida dos quilombolas. A Constituição Federal de 1988, no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), estabelece: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

As culturas quilombolas respondem por uma singular presença no processo civilizatório mundial, no âmbito das ciências, da filosofia e dos saberes tradicionais. No entanto, o processo histórico de marginalização encobriu esses saberes por estes não responderem ao cânone ocidental. As universidades têm um papel singular nessa caminhada de reverter o epistemicídio quilombola, pois representam um dos espaços de produção de conhecimento em prol de toda a sociedade.

Como exemplo disso, o processo pedagógico para as comunidades quilombolas está baseado em uma pedagogia de resistência e de luta social, visando a reparações, reconhecimento e valorização das identidades, das culturas e das histórias dos negros e negras. Esse movimento de territorialização considera o conjunto das dimensões da formação humana, pois tem o ser humano em relação com seu meio físico

e espiritual como centro, como sujeito de direitos, de seres em construção, respeitando as suas temporalidades, para que estes despertem o seu próprio raciocínio.

A falta de reconhecimento dos quilombolas está relacionada à forma aguda de discriminação racial, fenômeno que nutre a falta de comunicação e impede a construção de uma comunidade mais justa. Nesse sentido, dar o devido reconhecimento à interculturalidade de saberes, pessoas e grupos, bem como às suas respectivas identificações culturais, é parte de uma agenda afirmativa em direção ao reconhecimento. Mas, esse trabalho deve ser acolhido pela universidade em todos os seus espaços institucionais, acadêmicos, políticos e epistemológicos. A Ufes tem por princípio acolher a diversidade de saberes da sociedade e evitar que o modelo hegemônico de ciência sirva para encobrir os demais sistemas de conhecimentos.

As Ações Afirmativas constituem um passo importante, pois elas foram um resultado da luta social. Mas, é preciso romper com o “confinamento racial” dos estudantes cotistas e estender o projeto epistemológico de saberes não ocidentais, no âmbito universitário. Isso se faz com políticas concretas, transparentes e não racistas, na universidade.

A Ufes deve instituir uma mudança no âmbito da gestão econômica universitária, de maneira a incluir os estudantes cotistas não apenas nos bancos escolares, mas na gestão, no funcionamento, no financiamento e na promoção de espaços de promoção de suas potencialidades. A comunidade de estudantes cotistas anseia por oportunidades.

A implementação de políticas de ações afirmativas, do ponto de vista jurídico, possui o sentido de reparação por uma injustiça causada pela coletividade. Não cabe manter o silêncio e a omissão em uma instituição que tem como objeto a promoção do desenvolvimento da sociedade. Do ponto de vista simbólico, trata-se da defesa de uma sociedade mais democrática, que assegure direitos e possibilidades de ser e existir, a partir da diversidade social.

O maior desafio da implementação de cotas é que a Ufes, em todas as áreas do conhecimento, reconheça esse direito à educação e trace caminhos para atendê-lo, de forma comprometida com a autonomia universitária. O privilégio e a meritocracia não podem ser os critérios de excelência que orientam um serviço público. Com base nisso, esboçou-se, em seguida, uma linha de reflexão que possibilite o início dos debates sobre as Ações Afirmativas que tocam os quilombolas.

Como é que esse saber do livro, do monumento, da história do país se articula com um projeto de enraizamento do lugar onde estamos, do que somos, e de como somos e não como deveríamos ser? (SODRÉ, 2002)¹.

¹ Ver: Sodré, M. Cultura, diversidade cultural e educação. In: Trindade, A. (Org.). **Multiculturalismo**. Mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

■ Políticas de acesso

A Ufes deve instituir uma política de acesso aos quilombolas diferenciado do que ocorre na universidade, mediante divulgação de seus cursos, projetos e iniciativas, de forma adequada e acessível às comunidades quilombolas. Deve desenvolver o vestibular quilombola, bem como formas de aproveitamento de “vagas surgidas” que priorizem as comunidades quilombolas.

Como exemplo, há o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) da Unicamp, que desenvolve projetos de multimeios que viabilizam a educação quilombola.

■ Políticas de permanência

Destacar o papel importante que a Ufes deve ter, em relação à permanência dos estudantes quilombolas, considerando a infraestrutura ofertada para sua permanência:

- a) moradia estudantil;
- b) apoio para transporte, biblioteca, refeitório;
- c) apoio para estudantes com deficiência física, entre outros.

A permanência do estudante quilombola no ensino superior será bastante influenciada pela integração ao ambiente social e acadêmico, além de estar associada ao nível de expectativas dos estudantes. Dessa forma, quanto maiores forem as expectativas (educacionais e de carreira) e quanto mais satisfatória for sua integração social e acadêmica, suas chances de abandono dos cursos tendem a dissipar.

É necessário considerar uma parte importante da permanência do estudante quilombola no ensino superior, relacionada aos estudantes recém-ingressantes; ou seja, os programas de acolhida e acompanhamento dos estudantes do primeiro ano do ensino superior.

O primeiro ano no ensino superior se trata de um período de transição e ajuste ao mundo da universidade – tudo novo, com experiências que costumam ser difíceis, considerando o caráter de adaptação e a inexperiência dos estudantes em relação ao que esperar do ambiente acadêmico.

■ Políticas afirmativas na pós-graduação

Discutir Políticas de Ações Afirmativas que respondam às necessidades e exigências de um movimento envolve compreender os processos sociais e históricos da construção do país, e considerar que elas dizem respeito não somente à caminhada que foi feita no governo federal e no Ministério da Educação visando à implementação de políticas afirmativas, mas também às lutas históricas do movimento negro urbano e rural e dos movimentos sociais.

Nosso país é um dos países com a maior taxa de concentração de renda e riqueza do mundo, o que ocasiona um dos maiores índices de desigualdade racial e social. Além disso, o Brasil ainda não superou as profundas marcas deixadas por mais de 350 anos de escravidão, nos quais negros e indígenas estiveram submetidos à exploração e à discriminação.

Portanto, fomentar esse debate significa voltar a atenção para grupos que, ao longo da história, foram excluídos da oportunidade de acesso aos bens produzidos, como o acesso à educação superior.; e, conforme a **Portaria Normativa n.º13 do MEC**, de 11 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), que faz parte de uma agenda de políticas públicas, é uma iniciativa direta no enfrentamento dessas desigualdades existentes no país e remete ao papel social e político das universidades públicas brasileiras no atendimento ao direito à educação.

■ Currículo e produção de conhecimento

Para as especificidades dos quilombos é necessária uma educação como um processo que, além de valorizar as diversidades socioculturais, ambientais e organizativas dos territórios, prepare os estudantes quilombolas para serem protagonistas das políticas de desenvolvimento sustentável construídas de forma coletiva, nos quilombos.

É de extrema atualidade a discussão que gira em torno da relação entre os paradigmas científicos e as formas de organização de currículo, apesar de, concretamente, ver-se pouca mobilização para essa reflexão, no ensino universitário.

Se a análise é pequena, são quase inexistentes as experiências concretas que rompem com o paradigma tradicional de conhecimento, na organização curricular. A forte presença do

paradigma da ciência moderna, na sociedade ocidental, acabou por cristalizar a forma tradicional de currículo, vendo-a como uma única possibilidade de organização. Esta se resume na lógica presente no nosso cotidiano acadêmico: dos fundamentos da ciência para a sua aplicação; da teoria para a prática; do básico para o profissionalizante.

A universidade, sendo a principal instituição de produção e distribuição da ciência, tem sido, ao mesmo tempo, também lugar de reprodução dos modos de fazer ciência, nem sempre explicitados entre aqueles que dela se ocupam. É possível que esse modo, muitas vezes, nem chegue mesmo a ser conscientemente escolhido; parece que ele está dado, como algo inerente a sua própria natureza. Decorre, provavelmente, da convivência histórica com o paradigma da racionalidade, dele herdando as certezas que são sua inspiração; e, na produção de novos saberes sociais, culturais e tecnológicos voltados para desenvolvimento que esse paradigma utilize, de forma sustentável, os potenciais culturais, ambientais, organizativos e produtivos de cada região quilombola.

É necessário que a universidade desenvolva uma visão crítica acerca dos aspectos políticos e ideológicos que estão envolvidos no processo de construção do currículo, desconstruindo a ideia de neutralidade científica, disseminada sobre a produção das políticas curriculares.

O processo de construção do currículo deve estar para além da dinâmica de seleção e a organização dos conteúdos, voltando-se, principalmente, para a redefinição do papel da escola.

Nesse processo, os conteúdos precisam ser pensados não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais construídos socialmente, a serem questionados e confrontados com as experiências dos alunos, possibilitando a produção de novos conhecimentos produzidos “[...] a partir do velho, negando-o e transformando-o num processo dialético de continuidade/ruptura” (SAVIANI, 2003, p. 73).

Nesse sentido, é importante que os propositores do currículo estejam atentos às relações de poder que envolvem a construção do currículo e, principalmente, o processo de seleção dos conteúdos.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2007):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (SILVA, 2007, p. 7-8).

■ Políticas de formação do corpo técnico e docente da Universidade Federal do Espírito Santo

A Ufes terá a tarefa de elaborar a construção de novas formas de pensar sobre a educação do campo, que requer também que se rompa com o pensamento de ciência e educação construído historicamente – que reproduz a lógica da exclusão e dominação, pela negação das diferenças e da imposição de novos modos de pensar e agir baseados no modelo da sociedade capitalista; que valoriza a competitividade e o individualismo e fomenta o desenvolvimento de currículos fragmentados e descontextualizados que se limitam à transmissão de conhecimento de forma abstrata acrítica.

A formação do corpo técnico e docente da universidade precisa superar as propostas curriculares que colaboram para a manutenção da dicotomia entre campo e cidade, na qual o mundo urbano sempre está relacionado com a ideia de progresso e desenvolvimento; e o campo é sempre associado a atraso, pobreza e subdesenvolvimento.

Diante desses desafios, novas alternativas devem ser construídas pelos profissionais da educação, a fim de romper com o modelo de currículo fragmentado, descontextualizado e acadêmico, que, historicamente, norteia a produção do currículo tanto no contexto da educação urbana quanto do campo, onde estão inseridos os territórios quilombolas.

Dessa forma, é fundamental que a formação dos sujeitos que vão atuar na formação inicial dos estudantes quilombolas trabalhe na defesa de cursos que criem novas possibilidades de diálogos e reflexão sobre as diversidades culturais presentes no campo quilombola, permitindo que os estudantes se reconheçam como pessoas diferentes e estabeleçam novas trocas culturais enriquecedoras dos processos de ensino-aprendizagem; cursos que contribuam tanto para que os estudantes se reconheçam melhor como sujeitos diferentes quanto ampliem o respeito aos outros na sua condição de ser diferente, rompendo com os preconceitos e as discriminações.

Esse processo de encontro das diferenças e das trocas culturais entre os diferentes são essenciais para a construção da formação dos docentes e dos estudantes, uma vez que as bases teórico-metodológicas da educação quilombola trazem, em sua essência, os princípios da solidariedade, da fraternidade, do respeito e da cooperação, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola.

REFERÊNCIAS

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

_____. Decreto n.º 2.682, de 21 de julho de 1998. Promulga a Convenção n.º 168 da OIT, relativa à Promoção do Emprego e à Proteção contra o Desemprego. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 jul. 1998. Seção 1, p. 7.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2012.

_____. Presidência da República. Decreto n.º 4887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 nov. 2003. Seção 1, p. 4. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 16 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a inclusão de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12. mai. 2016. Seção 1, p. 47.

NASCIMENTO, Olindina Serafim. Educação escolar quilombola: memória, vivência e saberes das comunidades quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção n.º 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT – Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SODRÉ, Moniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Foram utilizadas para a composição dos textos da capa e do miolo as fontes Alternate Gothic, Linux Libertine, Libel Suit e Trebuchet MS.

Agosto de 2018

TEXTO VI – POPULAÇÃO INDÍGENA



1ª CONFERÊNCIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFES

Políticas Afirmativas e Saberes das Diferenças:

Avaliação da Trajetória de uma Década e
Construção de uma Agenda Propositiva

INDÍGENAS

Andrea Cristina Almeida Aldeia Tupinikim
Pau-Brasil, Aracruz-ES; Semed-PMA-ES
Mestre em Educação

Celeste Ciccarone

Departamento de Ciências Sociais da Ufes (DCSO-Ufes)
Coordenadora do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena
(Prolind-Ufes)

Jocelino da Silveira Quiezza Aldeia

Tupinikim Caieiras Velhas, Aracruz-ES
Mestre em Linguística Aplicada (UFRJ, 2018)

Sandro José da Silva

Departamento de Ciências Sociais da Ufes (DCSO-Ufes)
Membro do Colegiado do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena
(Prolind-Ufes)

Nicole Pinto Soares

Departamento de Ciências Sociais da Ufes (DCSO-Ufes)
Vice-Coordenadora do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena
(Prolind-Ufes)

Leidiane Pego de Souza

Aldeia Tupinikim Caieiras Velhas, Aracruz-ES
Coordenadora Pedagógica do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena
(Prolind-Ufes)

INDÍGENAS

EDUCAÇÃO INDÍGENA

INTRODUÇÃO

A caminhada dos povos indígenas para o reconhecimento por parte do Estado dos direitos à educação diferenciada, bilíngue e intercultural que remonta à Constituição Federal de 1988 e à ratificação pelo governo brasileiro da Convenção 169 da OIT (2004), se consolida na luta para a formulação de uma política nacional de educação indígena, com execução nas esferas municipal e estadual e prossegue nas mobilizações indígenas para a estruturação do ensino médio e a reivindicação do acesso à universidade, com a implementação de mecanismos próprios de participação em todas as discussões e elaborações que lhes digam respeito.

A complexidade das questões que envolvem a efetivação da educação indígena em seus diferentes níveis eclode na implementação das políticas de Ação Afirmativa no ensino superior, em que a garantia do exercício da cidadania diferenciada e das formas próprias de participação exige profundas reversões da perspectiva colonial da academia sobre os povos indígenas como objetos de conhecimento, tendo em vista sua

condição de sujeitos coletivos na produção do conhecimento e na gestão do espaço universitário.

Assim, se o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) coloca como meta das universidades, o atendimento específico em relação ao acesso, à permanência, à conclusão e à formação de profissionais indígenas, as instituições de ensino superior se mantêm distantes dos compromissos institucionais assumidos como obrigações jurídicas para com os direitos indígenas ainda longe de serem internalizados, invisibilizando e desconsiderando, por falta de qualificação e opção política, questões advindas dos processos próprios de inserção dos estudantes indígenas na dinâmica acadêmica de acordo com suas especificidades culturais e linguísticas.

As reivindicações dos povos indígenas da implementação, de fato, das ações afirmativas desvendam condições de esgotamento do modelo hegemônico de universidade, abrindo espaços concretos para experiências outras pautadas no aprendizado e na qualificação do diálogo intercultural, num exercício permanente, compartilhado em vista da construção de uma política outra de ensino superior.

Conforme a 10ª Proposta do documento final da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI, 2018), é imperioso:

[...] que a União crie e fomente uma Política Nacional de Educação Superior com e para os povos indígenas, em parceria com as Universidades, Institutos Federais e demais instituições de educação superior, assegurando o suporte necessário aos estados e aos municípios para que garantam as condições de acesso e de permanência na graduação e pós-graduação (nas diferentes modalidades: presencial, alternância e EaD), envolvendo: criação e ampliação de vagas e cotas; processos seletivos específicos; mecanismos de consulta às comunidades indígenas sobre os processos de reconhecimento étnico dos estudantes indígenas cotistas; criação, expansão e aperfeiçoamento de programas específicos, como Bolsa-Permanência e Assistência Estudantil (moradia, transporte e alimentação); fomento à concessão de bolsas de ensino, pesquisa e extensão; ações de acompanhamento acadêmico (assistência pedagógica, psicológica e à saúde), em especial para as mulheres.

A prerrogativa das propostas dos eixos a seguir é de que estas estejam submetidas a um sistema de consulta prévia os povos indígenas, por tratar-se de “[...] ações administrativas de Estado que impactam a vida dos povos indígenas”, conforme o Art. 6º da Organização Internacional do Trabalho (OIT), convenção n.º 169, promulgado pelo Decreto n.º 5051, de 19 de abril de 2004 (BRASIL, 2004).

■ Políticas de acesso

- 1.1. Implementar a reserva de vagas suplementares para estudantes indígenas e/ou o vestibular indígena.
- 1.2. Prover informações sobre a estrutura e o funcionamento da universidade nas línguas indígenas e de forma acessível.
- 1.3. Promover as condições de acesso aos campi universitários adequadas às diferentes realidades geográficas e territoriais dos povos indígenas.
- 1.4. Promover as condições de acesso ao cotidiano universitário adequadas à diversidade e à especificidade linguística de casa povo.
- 1.5. Promover as condições de acesso a projetos educacionais, desenvolvendo conteúdos interculturais.
- 1.6. Promover as condições de acesso à pesquisa científica, desenvolvendo conteúdos interculturais.
- 1.7. Promover as condições de acesso a projetos de extensão, desenvolvendo conteúdos interculturais.
- 1.8. Implementar o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS), voltado exclusivamente a alunos egressos do ensino médio público o qual é preciso descortinar, desconstruir e problematizar, para que se possa dar o passo seguinte, o de “aprender a reaprender” a lidar com as diferenças culturais, a torná-las aspectos positivos da convivência socioacadêmica.

■ Políticas de permanência

É preciso destacar o papel importante que a Ufes deve ter, em relação à permanência dos estudantes indígenas, considerando a infraestrutura ofertada para sua permanência:

- a) **moradia estudantil;**
- b) **apoio de transporte, biblioteca, refeitório;**
- c) **apoio para estudantes com deficiência física, entre outros.**

A permanência do estudante indígena no ensino superior será bastante influenciada pela integração ao ambiente social e acadêmico, além de estar associada ao nível de expectativas dos estudantes. Dessa forma, quanto maiores forem as expectativas (educacionais e de carreira) e quanto mais satisfatória for sua integração social e acadêmica, suas chances de abandono dos cursos tendem a dissipar.

É necessário considerar uma parte importante da permanência do estudante indígena no ensino superior, que se relaciona aos estudantes recém-ingressantes; ou seja, os programas de acolhida e acompanhamento aos estudantes do primeiro ano do ensino superior, bem como a possibilidade de estarem em contato com seus parentes.

O primeiro ano no ensino superior trata-se de um período de transição e ajuste ao mundo da universidade – tudo novo, com experiências que costumam ser difíceis, considerando o caráter de adaptação e a inexperiência dos estudantes em relação ao que esperar do ambiente acadêmico. É importante que sejam construídos espaços de convivências e estruturas de estudo e pesquisa que valorizem a diversidade étnico-cultural e acolham os estudantes indígenas.

■ Políticas afirmativas na pós-graduação

Discutir Políticas de Ações Afirmativas que respondam às necessidades e exigências de um Movimento Social envolve compreender os processos sociais e históricos da construção e colonização do território brasileiro. Políticas afirmativas concorrem com políticas estatais genocidas e etnocidas.

Fomentar esse debate significa voltar a atenção para grupos que, ao longo da história, tiveram e têm seu território duramente atingido, bem como foram excluídos da oportunidade do acesso à educação superior, conforme a **Portaria Normativa n.º 13 do MEC, de 11 de maio de 2016**, que faz parte de uma agenda de políticas públicas, e é uma iniciativa direta no enfrentamento a essas desigualdades existentes no país, além de remeter ao papel social e político das universidades públicas brasileiras no atendimento ao direito à educação.

Políticas afirmativas na pós-graduação devem visar à consolidação do quadro de pesquisadores indígenas, e, para isso, é imperioso que se adaptem as exigências de produção e de pesquisa às demandas de tais pesquisadores.

■ Currículo e produção de conhecimento

Para atender às especificidades dos povos indígenas é necessária uma educação que, além de valorizar as diversidades socioculturais, ambientais e organizativas dos territórios, preparem os estudantes e pesquisadores indígenas para serem protagonistas das políticas que incidem sobre sua própria comunidade. É de extrema atualidade a discussão que gira em torno da relação entre os paradigmas científicos e as formas de organização de currículo, apesar de, concretamente, ver-se pouca mobilização para essa reflexão, no ensino universitário.

De acordo com a 7ª proposta do documento final da II Coneei (2018), é necessária:

[...] a elaboração e a implementação de matrizes curriculares interculturais específicas, em todas as etapas e modalidades de ensino, assegurando os direitos indígenas, o notório saber e o respeito aos conhecimentos tradicionais de cada povo, incluindo o ensino nas e das línguas indígenas, e valorizando a oralidade, a escrita e a memória de cada etnia, com garantia de assessoria linguística, formação e apoio a pesquisas e projetos sobre as línguas indígenas, conforme as demandas e as especificidades sociolinguísticas de cada povo.

É necessário que a universidade desenvolva uma visão crítica acerca dos aspectos políticos e ideológicos que estão envolvidos no processo de construção do currículo, desconstruindo a ideia de neutralidade científica, disseminada sobre a produção das políticas curriculares.

Nesse sentido, é importante que os proponentes do currículo estejam atentos às relações de poder que envolvem a construção do currículo e, principalmente, o processo de seleção dos conteúdos, sublinhando que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O

currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

De acordo com a 16ª e a 17ª proposta do documento final da II Coneei (2018), é necessário reconhecer e assegurar:

[...] o apoio financeiro necessário para a implementação das práticas pedagógicas diferenciadas dos povos indígenas, valorizando suas culturas, línguas, costumes e tradições, garantindo a participação remunerada de sábios(as) e de anciãos(ãs) [...], assim como o apoio financeiro necessário para a realização de intercâmbios científico-pedagógicos e culturais entre professores(as), estudantes e mestres tradicionais [...] o reconhecimento do notório saber indígena e promovam a contratação remunerada de sábios(as) e anciãos(ãs) como formadores, como também de profissionais indígenas com formação de nível superior, para atuarem na Educação Básica e nas Instituições de Educação Superior, nos cursos de formação inicial e continuada, de acordo com as demandas específicas dos povos indígenas.

Por sua vez, a 22ª proposta dispõe o seguinte:

As universidades, os institutos federais e as demais instituições de educação superior devem promover o diálogo intercultural, a socialização de experiências e a valorização das culturas, histórias e línguas indígenas nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação (lato e stricto sensu), por meio de ações formativas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, a fim de efetivarem a implementação da Lei n.º 11.645/2008.

■ Políticas de formação do corpo técnico e docente da Universidade Federal do Espírito Santo

Aos docentes, discentes e demais profissionais na universidade deve ser assegurada a oferta de formação inicial sobre a diversidade sociolinguística em território brasileiro, sobre os processos colonizadores que visaram extinguir a diversidade, bem como sobre as mais diversas formas de resistência indígena a esses processos. A formação deve ser com continuidade, via cursos de extensão, licenciaturas e pós-graduação (lato e stricto sensu).

A formação do corpo técnico e docente da universidade precisa superar as propostas curriculares que colaboram para a manutenção da dicotomia entre campo e cidade, na qual o mundo urbano sempre está relacionado com a ideia de progresso e desenvolvimento, enquanto o campo e os povos indígenas são sempre associados ao atraso, à pobreza e ao subdesenvolvimento.

Dessa forma, é fundamental que a formação dos sujeitos que vão atuar e auxiliar na formação acadêmica dos estudantes indígenas os capacite para atender às demandas específicas dos povos indígenas. Nesse sentido, é imperioso que se criem novas possibilidades de diálogos e reflexão sobre as diversidades culturais, bem como mecanismos que possam atender a tais demandas e especificidades, rompendo com os preconceitos e as discriminações.

Esse processo de encontro das diferenças e das trocas culturais entre os diferentes é essencial para a construção da formação dos docentes e dos estudantes, uma vez que as bases teóricas e metodológicas da educação indígena trazem, em sua essência, os princípios de solidariedade, fraternidade, respeito e cooperação, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar indígena.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M. Aparecida; DOEBBER, M. Barcelos; BRITO, P. Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018.

BRASIL. Decreto n.º 5051, de 19 de abril de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19. abr. 2004.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a inclusão de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12. mai. 2016. Seção 1, p. 47.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Deliberações da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC-Secadi, 2018. (mimeo).

BANIWA, Gersem. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. Cadernos de pensamento crítico latino-americano. **Revista Fórum CLACSO-FLACSO**, p. 18-21, jan. 2013.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção n.º 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT – Organização Internacional do Trabalho**. Brasília: OIT, 2011.

Foram utilizadas para a composição dos textos da capa e do miolo as fontes Alternate Gothic, Linux Libertine, Libel Suit e Trebuchet MS.

Agosto de 2018

TEXTO VII – POPULAÇÃO DO CAMPO



1ª CONFERÊNCIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFES

Políticas Afirmativas e Saberes das Diferenças:

Avaliação da Trajetória de uma Década e
Construção de uma Agenda Propositiva

POPULAÇÃO DO CAMPO

Dalva Mendes de França

Membro do Neja-Ufes, do Fórum EJA-ES e do Comitê Estadual de Educação do Campo do ES

Setor de Educação do MST

Representante no Colegiado do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Ufes (Goiabeiras)

Débora Monteiro do Amaral

Professora e atual coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Ufes (Goiabeiras)

Membro do Comitê Estadual de Educação do Campo do ES

Henrique José Alves Rodrigues

Professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Ufes (Goiabeiras)

Membro do Neja-Ufes e do Fórum EJA-ES

Janinha Gerke de Jesus

Professora do curso da Licenciatura em Educação do Campo da Ufes (Goiabeiras)

Leomar Honorato Lirio

Estudante do 6.º período de Ciências Humanas e Sociais do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Ufes (Goiabeiras)

Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)

Maria Geovana Melim Ferreira

Membro do Neja-Ufes, do Fórum EJA-ES e do Comitê Estadual de Educação do Campo do ES

Representante no Colegiado do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Ufes (Goiabeiras)

POPULAÇÃO DO CAMPO

A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO CONTEXTO DA POLÍTICA PÚBLICA AFIRMATIVA DOS POVOS DO CAMPO

A produção coletiva deste texto possui o objetivo de apresentar um breve panorama histórico dos processos de luta pela afirmação do direito dos povos do campo por uma educação que lhes possibilitasse agregar mais elementos na abertura de trilhas por uma Reforma Agrária Popular, bem como contribuir para a elaboração de caminhos para a construção de um novo horizonte societário, num país que se caracteriza por ser uma das maiores economias do mundo, mas cujos traços de desigualdade de classe colocam em questão as possibilidades da existência de uma sociedade politicamente democrática e socialmente justa.

Não obstante o objetivo do texto seja traçar um panorama da luta por uma Educação do Campo nas últimas décadas, no Brasil a maior parte das iniciativas, programas e políticas é apresentada no texto tendo como lócus o Estado do Espírito Santo, pois foi em solo capixaba que se teceu

grande parte das experiências que contaram com a participação direta da maior parte das pessoas que elaboraram este texto. Processos de luta que se conectaram com lutas anteriores do campesinato capixaba e que ainda estão em aberto no presente, exigindo de nós novas estratégias, novos lances, novos contra-ataques, novas resistências, num cenário educacional e social cada vez mais desfavorável aos povos do campo, especialmente no Espírito Santo, cuja gestão neoliberal da educação é alçada – pela mídia, aliada às forças do mercado – como modelo a ser seguido nacionalmente.

Muito embora a atualidade nos aponte um contexto de políticas negadoras do direito à educação aos povos do campo, no Espírito Santo, não podemos deixar de deslocar nosso olhar para o retrovisor do passado, como forma de criação de uma memória coletiva que alimente as lutas do presente.

O Espírito Santo é reconhecido, historicamente, pelas práticas produzidas no âmbito da Educação do Campo e da formação de seus docentes, sobretudo por dois grandes marcos que contribuíram para o fortalecimento dos movimentos organizados e para a institucionalização de uma educação específica para as populações camponesas: a criação do

Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), na década de 1960, e a realização do Primeiro Encontro Nacional de Educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que, por sua vez, deu origem ao Setor de Educação do MST, na década de 1980. O Mepes se consolidou, historicamente, por ser a primeira entidade a criar as Escolas-Famílias Agrícolas, na América Latina. Tais experiências nos legaram a principal referência metodológica para o ensino, a aprendizagem e a produção de saberes, na Educação do Campo: a Pedagogia da Alternância.

Essa perspectiva teórico-prático-metodológica é trabalhada nas escolas-famílias e tem se constituído como uma importante metodologia formativa dos sujeitos camponeses no âmbito da Educação Básica e na Educação Superior, em especial nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

É importante salientar para as(os) possíveis leitoras(es) deste texto que, quando mencionamos a expressão povos do campo, estamos nos referindo à pluralidade de movimentos sociais, instituições de educação básica, sujeitos e grupos identitários que compõem o campesinato, no Brasil: as(os) trabalhadoras(es) sem terra, as(os) pequenas(os) agricultoras(es); as comunidades quilombolas, indígenas e de descendentes de imigrantes europeus; as(os) assalariadas(os) rurais; os povos ribeirinhos e da floresta, dentre outros.

Nas últimas décadas, foram inúmeras as ações, programas e lutas envolvendo esse amplo espectro de sujeitos do campo. Todavia, devido aos limites deste texto, bem como às experiências acadêmicas e de militância das(os) autoras(es), não foi possível abordar toda a pluralidade de que é tecido o campesinato brasileiro e capixaba. Mas, acreditamos que, embora haja especificidades entre os povos do campo, as análises mais gerais que efetuamos no texto, tendo por base apenas alguns exemplos, contemplam (de modo genérico) a totalidade das lutas por uma Educação do Campo no passado recente, e as inflexões de políticas no tempo presente.

Para fins de exposição textual, pois os processos se forjaram simultaneamente, organizamos o texto em quatro seções:

1. a primeira procura demonstrar como se efetuaram, nas últimas décadas, os processos de luta por uma Educação do Campo, haja vista que a menção a esses processos perpassa todas as outras seções, já que, ontem e hoje, uma educação no/do campo, como política de Estado, ainda nos convoca à prática da militância nos movimentos do campesinato, bem como na escola básica do campo e nas instituições de ensino superior;
2. a segunda seção procura abordar a luta pela Educação Básica do campo, além das iniciativas e projetos de formação permanente de suas(seus) educadoras(es);
3. a terceira aborda as iniciativas e as pressões sociais pela graduação e pós-graduação das(os) educadoras(es) do campo;
4. na última seção, procuramos esboçar nossas considerações finais com um balanço analítico acerca do histórico apontado, tendo como referência a pauta do exercício do direito à educação, bem como o momento político e social atual.

■ Os processos de luta por uma Educação do Campo no Brasil

Foram celebrados, em 2018, os 20 anos da Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). A gênese do “Movimento Por uma Educação do Campo” se constituiu na I Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em Luziânia, GO, em 1998, pelos movimentos sociais e educadoras(es) do campo, na luta pelo direito à educação, numa conjuntura política desfavorável à interlocução dos movimentos sociais com o Estado brasileiro, já que a gestão pública era elaborada por forças políticas interessadas no sucateamento das políticas sociais (como desdobramento do I Encontro Nacional de Educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em 1997).

As Conferências Nacionais por uma Educação do Campo, em 1998 e em 2002, foram frutos dessa articulação nacional, assim como a instituição de um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo dentro do Ministério da Educação.

Apartir dessas lutas do conjunto do campesinato ocorreram conquistas no âmbito dos marcos legais, dentre essas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pela Resolução CNE-CEB n.º 01/2002 (BRASIL, 2002), documento de referência para a política da Educação do Campo.

Com a chegada de forças progressistas na gestão federal, no ano de 2003, ampliaram-se os

canais de interlocução dos movimentos sociais do campo com o Estado brasileiro. Como parte dessa ampliação de diálogo e como mais um capítulo do histórico de lutas das forças sociais por uma educação que atendesse às múltiplas demandas educacionais dos povos do campo, realizou-se, no ano de 2005, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, em Brasília. Esse encontro foi fundamental para que se pensasse a respeito e fossem elaboradas propostas de políticas públicas interministeriais, visando contribuir para a promoção e o desenvolvimento da educação nos territórios camponeses.

O reconhecimento pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006) da Pedagogia da Alternância – como princípio pedagógico e como um método de aprendizagem e de produção dos saberes mais apropriado para a modalidade da Educação do Campo – possibilitou a garantia institucional da aposta política e pedagógica de articular aprendizagem escolar e aprendizagem no âmbito social mais amplo (família, comunidade, movimentos sociais, dentre outras agências de socialização e formação dos sujeitos), além da instituição das Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, conforme a Resolução CNE-CEB n.º 2/2008 (BRASIL, 2008).

Ainda como parte desse movimento nacional, foram constituídos fóruns ou comitês estaduais de educação do campo, em quase todo o país. Como avanço, em 2010, ocorreu a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) – que retomou as articulações dos movimentos sociais, comitês e fóruns estaduais de Educação do Campo – e das organizações sindicais (e outras instituições), com ênfase na ampla participação das universidades e Institutos Federais de Educação.

Em 2008, foi instituído, no Espírito Santo, o **Comitê Estadual de Educação do Campo (Comeces)**, com o objetivo de propor e monitorar políticas públicas de Educação do Campo. Desde sua criação, o Comeces e o Fonec lutam pelo fortalecimento da Educação do Campo e contra o fechamento de escolas, turmas e turnos, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais.

Nesse contexto de intensificação da interlocução das forças sociais do campesinato com o governo federal, houve a possibilidade de elaboração de outras iniciativas educacionais, dentre as quais as que se deram na esfera da Educação Básica, que passamos a abordar.

■ Educação Básica: escolarização e formação das(os) educadoras(es)

Nesse cenário histórico de grande mobilização pela Educação do Campo como modalidade educacional, em 2007 foi instituído o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra¹, a partir da incorporação do Programa “Saberes da Terra”² à política nacional de juventude. No Espírito Santo, o programa foi coordenado pela Secretaria Estadual de Educação (Sedu), em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e os movimentos sociais do campo, e foi ressignificado no sentido de atender ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), chegando a inscrever mais de 900 jovens e adultos, mulheres e homens trabalhadores, com idade entre 18 e 68 anos, de grupos culturais e étnicos diferentes, como quilombolas, indígenas e imigrantes que vivem no campo, com experiências de trabalho na agricultura familiar; pequenos agricultores, meeiros, assentados e outros, principalmente jovens que moram no campo e trabalham em atividades não agrícolas, como diaristas, assalariados, ligados ao setor de serviços na cidade, de políticas compensatórias.

¹ Ver Projeto-Base. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/projovemcampo_base.pdf>.

² De acordo com o Fórum Nacional de Educação do Campo (2012), o Programa Saberes da Terra tem sua origem nas experiências pedagógicas dos movimentos e organizações sociais do campo, que pautam sua proposição e argumentação pedagógica em elementos teórico-metodológicos originários de uma tradição pedagógica socialista, com base no materialismo histórico e dialético, e assume a defesa da educação como prática social emancipatória, referendando-se nos pressupostos da educação popular freireana.

No percurso formativo do programa, o trabalho e a pesquisa foram assumidos como princípios educativos do processo pedagógico, e se constituíram numa experiência concreta de integração do currículo, a partir das práticas desenvolvidas na alternância pedagógica, embora nem todos os educadores e educadoras tivessem se apropriado dessas concepções. A auto-organização emergiu como elemento fundante na perspectiva da articulação entre teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual e da não hierarquização nas relações escolares, valorizando os processos coletivos.

Para atender à proposta pedagógica do programa, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja) da Ufes, pela via de um projeto de extensão, coordenou a formação de 130 educadoras(es), em alternância, na perspectiva do currículo integrado, com destaque para a experiência de formação com a participação dos movimentos sociais na equipe de formadores e a atuação das equipes de educadores por área do conhecimento. Constituiu-se num avanço no plano das concepções de metodologia da Educação de Jovens e Adultos, apesar da contradição quanto à forma aligeirada da oferta, constituída em programa e ação descontínua na oferta da EJA.

Ainda no Espírito Santo, visando ao fortalecimento da formação de educadoras(es), por meio da parceria entre Secretaria de Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secadi-MEC), Ufes, Sedu e secretarias municipais de educação foi implementado o Programa Escola Ativa, mesmo diante das sérias críticas iniciais aos

seus aspectos teóricos e práticos, sobretudo pela perspectiva de aproximação com o escolanovismo³. Com o desenvolvimento dos encontros formativos e a participação dos movimentos sociais e demais entidades do campo, foram produzidas significativas reflexões, subtraindo desse programa aspectos contraditórios aos pressupostos do Movimento Nacional da Educação do Campo. Houve reflexões sobre momentos formativos, com o objetivo de qualificar educadoras(es) das escolas multisseriadas do campo.

Nesse mesmo intento, de acordo com Erineu Foerst (2005), no segundo semestre de 2005, em parceria com algumas secretarias municipais de educação, a Ufes, por meio do Centro de Educação, elaborou e desenvolveu um projeto de Formação Continuada de Professores do Campo, um curso de extensão universitária – que, por sua vez, impulsionou a elaboração do Projeto de Especialização em Educação do Campo. Em 2015 e 2016, o grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo do Centro de Educação da Ufes articulou a formação continuada de educadoras(es) do programa Escola da Terra Capixaba, em parceria com a Secadi-MEC. Dentre suas discussões, destaca-se a reflexão acerca da cartografia das águas, nos territórios do Espírito Santo.

3 Os ideais da Escola Nova vieram para contrapor o que era considerado “tradicional”, cujos defensores lutavam por práticas pedagógicas diferentes das anteriores. No fim do século XIX, muitas das mudanças que seriam afirmadas como originais pelo “escolanovismo” da década de 20, já eram levantadas e colocadas em prática. Ver: VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Diante da configuração do campo como território de conhecimento e resistência que expressa a coragem e a persistência das(os) trabalhadoras(es) ante o projeto do grande capital, faz-se necessário problematizar o sentido da EJA no Estado do Espírito Santo e suas interlocuções com os movimentos e organizações sociais envolvidos nos processos de luta.

Com a implementação do Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária (Pronera) a partir do ano de 2000, o MST buscou a parceria da Ufes para o desenvolvimento do projeto de alfabetização, que, inicialmente, contemplou 800 educandas(os) e a formação de educadoras(es).

Nesse mesmo ano, foi realizado o primeiro curso de Formação das(os) Educadores/Educadoras da EJA que atuavam em áreas de Reforma Agrária, no Polo Universitário (Ceunes), em São Mateus-ES (região Norte do estado), com 40 educadoras(es).

Os conteúdos abordados tinham como pressupostos: concepção e princípios da EJA; estudo da Proposta Educacional do MST; Educação Popular; e Linguagem e Matemática (OLIVEIRA, 2005), em uma metodologia apropriada aos sujeitos do campo.

O curso consolidou-se com 40 turmas distribuídas em 28 assentamentos, envolvendo 18 municípios.

No ano de 2002, prosseguiu a parceria do Pronera, MST e Ufes, no intuito de contemplar a demanda de alfabetização de 800 educandas(es), em áreas de Reforma Agrária.

Em 2005, ampliou-se a demanda de escolarização, possibilitando, assim, o processo formativo de 400 educandas(os).

Constatam-se como principais **avanços** do Pronera-EJA:

- a) a formação permanente de educadoras(es);
- b) a metodologia que contempla diferentes saberes e aprendizagens nos encontros formativos;
- c) o envolvimento de outros setores do MST nos processos de formação.

Os **desafios** apresentados consistem nos pontos:

- a) a ausência de certificação das(os) educandas(os);
- b) a exigência, por parte do programa, de número mínimo de estudantes por turma;
- c) o acesso a transporte escolar intracampo;
- d) a descontinuidade no processo de escolarização;
- e) a precariedade na infraestrutura dos espaços educativos.

Com a interrupção do Pronera, em 2007, o MST prosseguiu lutando por políticas públicas que proporcionassem o exercício do direito a acesso, permanência e continuidade da escolarização, exigindo do governo estadual a oferta de turmas de EJA do Ensino Fundamental e Médio para a continuidade da formação das(os) trabalhadoras(es) de áreas de Reforma Agrária. O governo capixaba segue negando esse

direito aos sujeitos do campo. De acordo com Setor de Educação MST-ES, em 2018, existem seis turmas de EJA, em áreas de Reforma Agrária, um número reduzido de turmas, em razão da concepção de um modelo de educação empresarial, ocasionando, assim, o fechamento de escolas, turmas e turnos, reduzindo ainda mais a condição de se exercer esse direito.

O Movimento Sem Terra, em sua trajetória, vem refletindo sobre o sentido da escola nos processos de formação e emancipação humana dos sujeitos sem terra. Dada essa importância à escola, Caldart (2001) afirma que a luta por terra e por escola, no MST, iniciou quase ao mesmo tempo, passando a ser uma das bandeiras de luta do Movimento. A partir da conquista desse território formativo, o MST buscou envolver as(os) educadoras(es) nas lutas sociais, nos cursos de formação (informais) e nos cursos de graduação e de pós-graduação (formais), promovidos pelo coletivo do Movimento, em parceria com universidades de diversos estados do país, dentre elas a Ufes.

Assim, o MST possibilitou contribuir para a formação, a produção e a sistematização de conhecimento/ciência da classe trabalhadora, buscando constituir processos de produção e de formação humana.

Nesse diálogo, Edna Oliveira (2005, p. 162) manifesta a importância do processo de formação de educadoras(es) desenvolvido no MST. Todavia, nos dá pistas para a compreensão da formação de educadoras(es) do Movimento para além de sua suposta função normativa

ou padronizadora das práticas educativas, ao afirmar que:

[...] as experiências de formação e os saberes de experiências dos educadores, produzidos nesse processo apontam [que]: não somente é possível pensar [em] uma concepção ampla de formação no MST, mas essa concepção ampla já vem sendo produzida e exercitada pelos seus educadores. Essa concepção ampla vem se construindo na multiplicidade de espaços de formação que ocupam e que escapam, talvez, ao controle e à determinação das diretrizes gerais da educação do Movimento.

Essa análise aponta para os processos de produção de autoria e de autonomia das(os) educadoras(es) do MST, em que os conflitos/tensões e a proliferação de estratégias formativas sugerem que o projeto educativo do Movimento não se configura em um conjunto de prescrições de controle, mas demarca princípios éticos e políticos que possibilitam espaços-tempos de criação pedagógica no campo. Tais experiências formativas vêm sendo planejadas a partir das realidades concretas dos sem-terra e têm por objetivo elevar de forma permanente o nível de conhecimento (cultural) e de experiência de vida (política e técnico-profissional) das(os) trabalhadoras(es) envolvidas(os) com o trabalho pedagógico nas escolas dos assentamentos/acampamentos do Movimento.

Como se pode perceber, a elaboração de uma narrativa acerca das políticas e programas de escolarização e de formação de educadoras(es) do campo é indissociável da menção à participação ativa da única instituição de ensino superior federal no Espírito Santo e suas alianças com movimentos sociais do campo.

Tomando-se como referência os últimos dez anos, nota-se um aumento significativo de programas e projetos voltados para a Educação do Campo, no âmbito da universidade; estes de natureza diversa e objetivos igualmente diversos, que, pelos limites do texto, não nos cabe problematizar, mas o que se ressalta aqui é a participação da Universidade Federal do Espírito Santo na coordenação de ações formativas que vêm sendo elaboradas com os sujeitos que, durante muitos anos, ficaram alheios à formação docente.

■ ENSINO SUPERIOR: qualificação das(os) educadoras(es) do campo

Como já foi sublinhado, a luta por escola básica do campo e a formação de suas(seus) educadoras(es) se constituíram, simultaneamente, em outros processos de luta, dentre os quais a formação em graduação e em pós-graduação. Em 2001, a Universidade Federal do Espírito Santo, em parceria com as secretarias municipais de educação e a Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (Sedu), implementou o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, nas modalidades Aberta e a Distância, em 13 Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância, situados no interior do estado. Graduaram-se, por meio desse Projeto, 6.152 educadoras(es), de diferentes contextos sociais e culturais do Espírito Santo. Apesar

da abrangência dessa experiência, a Educação do Campo assume a alternância pedagógica como dimensão teórica e metodológica que deve distinguir-se da Educação a Distância, pois esta modalidade educacional se vincula a políticas de precarização da formação da classe trabalhadora.

Segundo Foerste (2005), em mais de 50 anos de história da única universidade pública existente no estado, essa instituição se constituiu em uma iniciativa que possibilitou a interiorização e a descentralização do processo de formação do magistério realizado pela Ufes. É inegável que esse curso de graduação representou um importante avanço no processo de profissionalização do magistério das redes públicas, municipais e estadual, com impactos importantes nos contextos sociais regionais. No entanto, análises desse projeto apontaram algumas fragilidades quanto ao atendimento às demandas específicas das escolas e das comunidades do campo, uma vez que o currículo do curso não contemplava, satisfatoriamente, as discussões teórico-práticas acumuladas sobre as diversidades da história e da cultura dos povos camponeses.

Cita-se, ainda, o curso de especialização em Educação do Campo, que ocorreu em 2009-2010, no Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-CE-Ufes), como desdobramento do curso de formação de educadoras(es) ofertado pelo projeto de extensão universitária já citado na seção anterior. O curso atendeu a 350 profissionais de ensino envolvidos com os processos de Educação do Campo.

Na esfera do Ensino Superior, partindo do pressuposto da importância da formação, o MST-ES, em convênio com a Ufes e o Incra-Pronea, inicia a discussão sobre a necessidade de ampliar a formação da(os) educadoras(es), haja vista a ampliação das áreas de assentamentos e, conseqüentemente, das escolas.

Depois de muitas reuniões, mobilizações, tensões e resistência, o Movimento realizou o curso de Licenciatura Plena e Pedagogia da Terra – Turma Paulo Freire, no período de 1999 a 2002, com a primeira turma de educadoras(es) de Assentamentos de Reforma Agrária, envolvendo os estados: Espírito Santo, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Maranhão e Rio Grande do Norte. O curso foi realizado na Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo (Ceunes), hoje denominado Polo Universitário do Norte do Espírito Santo.

A conquista dessa turma foi um marco histórico para o MST, pois o acesso à universidade era um direito que até então havia sido negado aos sujeitos sem-terra. A aprovação do curso de Pedagogia da Terra foi uma tarefa desafiadora, uma vez que o MST pressionou a reitoria realizando inúmeras ações, dentre elas a ocupação da Ufes, para que o respectivo curso fosse criado e aprovado. Concluíram

o curso 56 estudantes e, atualmente, estão engajadas(os) nos processos de educação nos assentamentos ou atuando em outras atividades do MST, trabalhando nas escolas de assentamento, coordenando cursos de graduação em diversos estados do Brasil e/ou Setor de Educação do MST.

Posteriormente, no ano de 2003, iniciou-se a segunda turma (Turma Maria Olinda), com 60 pessoas, sendo que, em 2006, 59 concluíram o curso. Esta turma recebeu esse nome em homenagem a uma educadora popular que, ao longo da história, contribuiu para a formação de educadoras(es) do Movimento e com a Educação Popular.

A turma foi composta por educadoras(es) do MST, do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Espírito Santo, da Bahia e do Rio de Janeiro. É possível constatar que, aproximadamente, 90% atuam como educadoras(es), em suas respectivas comunidades/cidades, e as(os) demais atuam em processos de Educação Popular/movimentos sociais.

Esse percurso de formação se vincula também ao processo de escolarização em função da necessidade de formar educadoras(es) da Educação Básica para que essas(es) profissionais da educação continuassem trabalhando e/ou fossem contratadas(o)s pelo sistema público de ensino. Uma formação que contemplasse diferentes dimensões formativas:

Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

O Movimento luta para prosseguir ampliando as turmas de Pedagogia da Terra, buscando, dessa forma, a garantia do direito ao acesso, à permanência e à continuidade da escolarização – com cursos de formação inicial aos sujeitos do campo, e, nesses cursos, procurar desenvolver uma práxis que vá ao encontro dessa transformação social ampla e emancipadora abordada por Mézszáros (2005).

Em 2012, o MST-ES retomou a discussão com a Universidade, com o Incra e o Comitê Estadual de Educação do Campo, para que esse diálogo pudesse se fortalecer, com vista a apoiar a concretização de mais uma Turma de Pedagogia da Terra, objetivando, posteriormente, tornar esse curso uma oferta permanente, na Ufes. É importante destacar a necessidade da continuidade do curso de Pedagogia da Terra, quando se observa a demanda dos movimentos sociais, explicitada por Eliézer Zen (2006, p. 124) em uma síntese dos objetivos do curso:

[...] o curso de Pedagogia da Terra-ES visa aos seguintes objetivos: proporcionar aos professores que residem nas áreas de assentamentos uma Licenciatura Plena de Pedagogia, para atuarem na pré-escola e nas séries iniciais de ensino fundamental; preparar professores para levarem em frente a implementação da proposta pedagógica de educação libertadora, que valorize os saberes do homem do campo e que contribua com novos conhecimentos para garantir a

qualidade de vida do mesmo; desenvolver uma metodologia que possibilite aos sujeitos do campo a construção de uma proposta pedagógica no e do campo e a implementação nas escolas dos assentamentos, através de pesquisas, da valorização cultural, do referencial teórico e científico, valorizando a cultura do homem do campo como condição para o resgate de sua identidade e cidadania.

Diante da necessidade de assegurar as demandas apresentadas, o MST expressa sua indignação diante da morosidade da aprovação da terceira turma, dificultando, assim, o acesso e a permanência de cursos superiores para os sujeitos do Campo. Vale ressaltar que o diálogo do Movimento Sem Terra, com a Ufes, prosseguiu, ao longo dos anos, na perspectiva de ampliar as turmas de Pedagogia da Terra. Esse curso possibilitará às classes populares o acesso à política pública de educação que contempla a diversidade sociocultural e as respectivas demandas de formação de educadoras(es) da Educação Básica, se somando aos esforços incipientes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo já existentes na Ufes (campi São Mateus e Goiabeiras).

A partir da pressão dos movimentos sociais para a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) convocou Instituições Federais de Educação Superior, nos seguintes termos:

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – Sesu, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, torna público e convoca as Instituições Federais de Educação Superior a apresentarem

Projetos Pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, em cumprimento à Resolução CNE-CEB n.º 1, de 3/4/2002, no Decreto n.º 7.352, de 4/11/2010, e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo (BRASIL, p. 59, 2012).

É importante ressaltar que, mesmo diante dos amparos legais, da batalha de movimentos sociais do campo e de diversos apoios (dentre os quais se destaca um coletivo de docentes da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes), no processo de construção do Projeto de Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), desde o ano de 2008, cinco anos depois (2013), diante desse contexto Oliveira (2013) evidencia que “[...] esta instituição [Ufes] encaminhou proposta de Licenciatura em Educação do Campo que foi aprovada em 2008, tendo o trâmite interno do seu Projeto Político-Pedagógico quase completo, mas ainda não conseguiu se efetivar”. O Procampo ainda não havia se concretizado, por causa dos trâmites burocráticos, dificultando a viabilidade das(os) camponesas(es) de terem o direito à formação/escolarização e à permanência nela.

Outra frente de luta dos movimentos sociais foi a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Na Ufes, desde o ano de 2008, iniciou-se o trâmite interno do seu Projeto Político-Pedagógico, mas apenas em 2013 houve sua aprovação. Em 2014, teve início a primeira turma, com oferta formativa nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e Linguagens, no campus Goiabeiras (na capital do estado), e Ciências Humanas e Sociais e Ciências Naturais, no campus de São Mateus (na região Norte do estado). A busca pela

implantação do curso se deu por educadoras(es) que militam nos movimentos sociais do campo e acreditam na sua potencialidade formativa e na transformação da sociedade por meio dela.

Atualmente, a Licenciatura em Educação do Campo da Ufes, campus Goiabeiras, está com sua quarta turma e reúne um total de 245 estudantes oriundos das mais diversas experiências de Educação do Campo do Estado do Espírito Santo.

Segundo Caldart (2017), para entender a origem dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo é importante a clareza sobre as raízes constitutivas da educação nessa modalidade:

- seu vínculo orgânico com movimentos sociais camponeses/organizações de trabalhadoras(es) do campo: nosso vínculo é com o projeto histórico da classe trabalhadora;
- sua raiz no trabalho do campo e na diversidade de seus sujeitos, suas formas, sua cultura; sua inserção política e teórica no âmbito da questão agrária e suas relações: nosso lado é o da agricultura camponesa e não o do “agronegócio”;
- seu compromisso com uma determinada concepção de educação que a vincula a um projeto de formação humana: associamo-nos à tradição pedagógica que construiu uma visão alargada e emancipatória de educação e de escola; e uma visão relacional de conhecimento, que o entende como parte de uma totalidade formativa, ingrediente da práxis: compreensão e transformação do mundo.

A Licenciatura em Educação do Campo é uma modalidade de graduação que tem por finalidade formar e habilitar educadoras(es) para atuarem no segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio das escolas do campo e nas modalidades que perpassam a Educação Básica.

Nessa perspectiva, a licenciatura propõe formar trabalhadoras(es) em educação na perspectiva de contribuir para processos educativos comunitários que dialoguem com os princípios da Educação do Campo. Os cursos habilitam as(os) futuras(os) profissionais para o exercício da docência por área de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Literatura e Educação Física); e Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Confere às(aos) formandas(os) o diploma de licenciado em Educação do Campo com habilitação na área cursada.

A metodologia de oferta é baseada na Pedagogia da Alternância e se desenvolve no que se denominamos Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), com intervalos mensais entre os dois tempos/espços formativos. A organização dos tempos e espaços em alternância parte do princípio de que universidade e comunidade são tempos-espços, no sentido da apropriação, produção e avaliação de saberes. As(os) estudantes desenvolvem um tempo de estudos na universidade e outro no local de moradia e de trabalho.

A proposta é a não criação de dicotomia entre as duas experiências formativas e, sim, espaços-tempos diferenciados de produção e socialização de saberes, tendo em vista a articulação

intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Essa metodologia de oferta intenciona, também, evitar que o ingresso na Educação Superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso das(os) educadoras(es) em exercício, nas escolas do campo (MOLINA; SÁ, 2011).

Outro elemento constitutivo da Licenciatura em Educação do Campo da Ufes é a auto-organização das(os) estudantes. O princípio educativo do trabalho, defendido por importantes educadores, como Makarenko, Krupskaja e Pistrak, ganha materialidade na turma de Licenciatura em Educação do Campo a partir da instituição de Núcleos de Base (NB), que têm a função de reunir as(os) estudantes para estudar, discutir e encaminhar ações relativas à melhoria do curso; e representa uma forma importante de manter o fluxo de comunicação, de possibilidades de participação e de tomada de decisão.

Nesse sentido, a auto-organização configura-se em um espaço de diálogo, visando à construção de um projeto formativo. É uma forma de manter o diálogo permanente entre as(os) estudantes e as práticas formativas do curso.

Os Núcleos de Base (NB) são as células da coletividade de estudantes e constituem uma metodologia organizativa que visa à participação ativa e orgânica no curso. Têm como fundamento a dinâmica da democracia direta, com sentido político e pedagógico e são compreendidos como fontes de aprendizagem

da cultura participativa, compromissada e corresponsável. Esses núcleos são coletivos que se ajudam mutuamente, tanto no que se refere aos conteúdos de formação acadêmica quanto na formação política. Trata-se de um instrumento de autogestão, de auto-organização e de autoacompanhamento dos estudantes (MOLINA; SANTOS; MICHELOTTI; SOUSA, 2014, p. 17).

Para esses autores a auto-organização é um espaço de aprendizado de um sistema de valores distintos do modo de viver capitalista. Ressaltam-se, nesse processo, os valores como a “[...] cooperação, a participação, a dialogicidade, a coletividade em detrimento da competitividade, da concorrência, do assistencialismo, do autoritarismo, do individualismo”.

Em se tratando de pós-graduação, em 2015 e 2016, o grupo de pesquisa Culturas, Parceria e Educação do Campo articulou, no Centro de Educação da Ufes, a formação continuada de educadoras(es) do campo, denominada Escola da Terra Capixaba. Projeto em parceria com a Secadi-MEC que permitiu significativa produção nas diferentes experiências camponesas, com especial atenção à formação docente. Dentre suas discussões, destaca-se a reflexão acerca da cartografia das águas, nos territórios do Espírito Santo.

Em 2017, foi realizado o curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, por meio de parceria entre MEC-Secadi, a Licenciatura em Educação do Campo e os movimentos sociais. O curso ofertou 50 vagas, que foram preenchidas por educadoras(es) de escolas do campo do sul

do Espírito Santo que não tinham formação específica em Educação do Campo, e contou com a parceria da rede estadual e das redes municipais de educação do estado.

Segundo Amaral (2014), estabelecer parcerias entre universidades e movimentos sociais requer, dos interlocutores, disposição para ouvir o outro, valorização dos diversos saberes e conhecimentos e das visões de mundo em que eles são produzidos.

Se a intencionalidade das universidades é democratizar o ensino, elas precisam saber lidar no sentido de integrar os movimentos sociais de maneira a reconhecer suas formulações e trazê-las para se pensar sobre elas em conjunto com a universidade – o que seria um ganho, tanto para os movimentos quanto para as próprias instituições e para a sociedade como um todo, pois seria possível oferecer a oportunidade de acesso ao ensino superior a uma camada da população que, de acordo com a história, teve negado o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade.

A implantação das Ações Afirmativas serve para reafirmar seu compromisso com a democratização do acesso e da permanência das camadas historicamente excluídas da educação superior pública. Pode-se destacar que a entrada dos movimentos sociais na universidade foi um passo fundamental para a discussão de qual é o papel da universidade pública em nosso país.

Cabe salientar que na Ufes – como em todas as instituições que, como relata a história, foram criadas para as elites – existem interesses e entendimentos não homogêneos a respeito do que é justiça social; assim, ações voltadas para a inclusão das populações não privilegiadas como exercício de direitos da cidadania são, geralmente, resultados de negociações.

As Ações Afirmativas trazem à tona a necessidade de reafirmar-se o papel social da universidade, dando-lhe vida, em uma dimensão dialética, ao trazer as classes populares, os movimentos sociais, os movimentos organizados da sociedade civil, para a universidade, ao facilitar as parcerias no intuito de produzir novos olhares sobre o conhecimento científico, em vias a uma emancipação político-cultural (SILVA, 2008).

■ Algumas considerações

Esse panorama histórico de lutas por educação dos povos do campo evidencia que o direito, numa sociedade de capitalismo tão brutal como a brasileira, não se conquista de forma definitiva, pois requer a nossa permanente disponibilidade de militância para preservar o que alcançamos a duras penas e ampliar nossas possibilidades formativas, pela via da qualificação permanente da escola básica do campo, além da graduação, pós-graduação e formação contínua das(os) educadoras(es).

Temos que derrubar as cercas dos latifúndios do saber. Ocupar instituições elitistas, como as universidades; obrigar o Estado a garantir

condições satisfatórias para uma Educação Básica que qualifique os povos do campo do ponto de vista da aprendizagem de novos saberes, que subsidiem suas lutas pela terra, por uma política de produção agrícola que rompa com o agronegócio e sinalize valores societários em que a solidariedade e a justiça social sejam mais fortes que os interesses de mercado.

Um balanço dos 20 anos de luta por uma Educação do Campo mostra, também, que estamos historicamente situados num jogo político em aberto, com momentos favoráveis ao adensamento de um diálogo crítico com o Estado; mas também momentos de maiores tensões, pressões e conflitos; e até mesmo o momento político atual, depois do golpe jurídico-midiático de 2016, em que a interlocução é interdita e as políticas educacionais do campo são, deliberadamente, enfraquecidas.

Não se trata de romantizar o período anterior ao golpe, pois nos governos de 2003 ao ano de 2016 os conflitos, as contradições e as tensões já se faziam presentes; sem nos esquecermos do fato de que foi num governo pouco favorável aos movimentos sociais, em 1998, que forçamos o Estado brasileiro a implementar incipientes iniciativas para a Educação do Campo, fruto muito mais do vigor das lutas do que de uma suposta dívida do governo federal. Porém, temos que nos perguntar acerca de qual campo de lutas preferimos. Indagamos, ainda: o campo de luta, depois do golpe do ano de 2016, ampliou ou restringiu as possibilidades de fortalecimento da Educação do Campo?

Em junho de 2018, foi realizado, em Brasília, um encontro coordenado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo, contando com a participação do amplo espectro de movimentos sociais, instituições e grupos identitários que compõem a Educação do Campo, com a finalidade de avaliar os 20 anos de construção dessa modalidade educacional. No fim do encontro, foi aprovada uma Carta-Manifesto, em que são sinalizados, dentre outras questões, o processo atual de enfraquecimento institucional das políticas, dos programas, projetos e iniciativas que foram elaborados nas últimas duas décadas.

A política de descaso em relação aos povos do campo e a favor do agronegócio se descortina nos números presentes nessa Carta-Manifesto, na qual se registram os dados do **Relatório sobre Conflitos no Campo 2017**, da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Esses dados indicam que, se em 2016 houve 61 mortes em conflitos no campo brasileiro, em 2017 esse número passou para 71 mortes – que, segundo esse relatório, se configura no maior índice de mortes dos últimos 14 anos.

Outro dado da política perversa atual são as restrições orçamentárias para as políticas educacionais do campo, sendo exemplificado o caso do Pronera, que teve um aporte de 71 milhões de reais, no ano de 2008; em 2018, ou seja, dez anos depois, tinha orçamento previsto até o primeiro semestre de apenas 3 milhões de reais, mas com um corte de 1,8 milhão de reais, segundo informações oficiais do próprio governo.

Dessa forma, os movimentos sociais, as instituições educacionais e os sujeitos do campo brasileiro celebram as conquistas do passado recente, mas reconhecem a necessidade da continuidade da luta, sobretudo pelo cenário político atual, e entendem a necessidade de se forjarem políticas públicas que reconheçam os sujeitos do campo como sujeitos de direitos.

Mas, para isso ocorrer é necessário que a formação tenha como horizonte uma intencionalidade que vá ao encontro do caminho em que marcha a classe trabalhadora do campo e da cidade – a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de seleção n.º 2**, de 31 de agosto de 2012 – Sesu/Setec-Secadi-MEC. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo**. Documento Orientador. Brasília: Secadi-DPECIRER-CGPEC, 2013.

AMARAL, D. M.; MONTRONE, A. V. G. Diálogo entre universidade e movimentos sociais: busca de compromisso e transformação social. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 64, n. 2, p. 1-12, 2014.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do campo**. Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE-CEB n.º 1/2002**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

_____. Parecer CEB-CNE n. 1/2006. Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 mar. 2006.

_____. Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 25.

CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S.; STEDILE, M. E. E DAROS, D. (Org.). **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, R. SEMINÁRIO 10 ANOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Anais...** Planaltina: UnB, 2017.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, R. S.; CERIOLI, P. R.; KOLLING, Edgar J. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma educação do campo, n. 4, p. 89-101.

_____. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

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

MOLINA, M. C.; SANTOS, C.A.; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R. P. **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias: reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do Pronera** (Orgs.). Brasília: MDA, 2014. (Série Nead Debate; 22).

FOERSTE. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

GERKE DE JESUS, J. **Formação dos professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo**. Vitória: GM, 2011.

OLIVEIRA, E. C. **Os processos de formação na educação de jovens e adultos: a “panha” dos girassóis na experiência do Pronera-MST**. 2015. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2015.

SILVA, P. B. G. **Ações Afirmativas na UFSCar – Em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. Políticas Educativas**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 41-53, 2008.

ZEN, Eliézer Toretta. **Pedagogia da Terra: a formação do professor sem-terra**. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

Foram utilizadas para a composição dos textos da capa e do miolo as fontes Alternate Gothic, Linux Libertine, Libel Suit e Trebuchet MS.

Agosto de 2018