

05

Diálogos com
**A DIVERSIDADE NO
PDDE**



Editora Culturatrix.
| publicações acadêmicas |

Direção editorial | Editora de Publicação

Rosa Maria Ferreira da Silva

Editor assistente

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)

Conselho Editorial | Publicações Acadêmicas

Altina Abadia da Silva (UFCAT)

Eliane Martins de Freitas (UFCAT)

Emília Saraiva Nery (FACEMA)

Euclides Antunes de Medeiros (UFT)

Floriana Rosa da Silva (SRE-MG)

Iara Toscano Correia (UFU)

Helena Maria Ferreira (UFLA)

Luís André Nepomuceno (UNIPAM)

Marcos Antônio de Menezes (UFG)

Miguel Rodrigues de Sousa Neto (UFMS)

Olívia Cormineiro (UFT)

Regma Maria dos Santos (UFCAT)

Remi Castioni (UnB)

Renato Jales Silva Júnior (UFMS)

Ricardo Vidal Golovaty (IFG)

Rita de Cássia Marques (UFMG)

Sandro Prado Santos (UFU)

Simone Aparecida dos Passos (UFU)

Tadeu Pereira dos Santos (UNIR)

Copyright Coleção Cecamp Sudeste 2022 © Luciane Ribeiro Dias Gonçalves e Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, 2022.

Copyright V.07 2022 © Jane Maria dos Santos Reis, Janine Cecília Gonçalves Peixoto Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, Marcelo Vitor Nogueira, Vinícius Moura Abbud Pena Yone Maria Gonzaga, 2022.

* Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610, de 19.02. 1988, de Direitos Autorais.

** O conteúdo desta obra, bem como sua originalidade, revisão gramatical e ortográfica são de inteira responsabilidade dos autores.

Editora de Publicação: Rosa Maria Ferreira da Silva
Projeto Gráfico e Capa: Igor Ferreira
Diagramação: Studio Escrita & Criação

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

D536

Diálogos com a diversidade no PDDE / Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, (Organizadora), Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (Organizador). – Uberlândia-MG: Culturatrix, 2022.

Autores do volume:

Jane Maria dos Santos Reis
Janine Cecília Gonçalves Peixoto
Luciane Ribeiro Dias Gonçalves
Marcelo Vitor Nogueira
Vinícius Moura Abbud Pena
Yone Maria Gonzaga

(Diálogos, V. 5)

Livro em PDF
148 p., il.

ISBN 978-65-86889-31-4
DOI 10.4322/978-65-86889-31-4

1. Educação. 2. Escola. 3. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). I. Luciane Ribeiro Dias (Organizadora). II. Katrib, Cairo Mohamad Ibrahim (Organizador). III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático
I. Educação

Editora Culturatrix | Publicações Acadêmicas
Rua Nordau Gonçalves de Mello, 1116, Santa Mônica.
CEP: 38 408 218. Uberlândia, MG. Tel. (34) 3305 9314/
Cel./WhatsApp: (34) 9 9766 8930 - CNPJ: 26 896 970/0001-00
www.culturatrix.com – contato.culturatrix@gmail.com





AUTORES

Jane Maria dos Santos Reis
Janine Cecília Gonçalves Peixoto
Luciane Ribeiro Dias Gonçalves
Marcelo Vitor Nogueira
Vinícius Moura Abbud Pena
Yone Maria Gonzaga



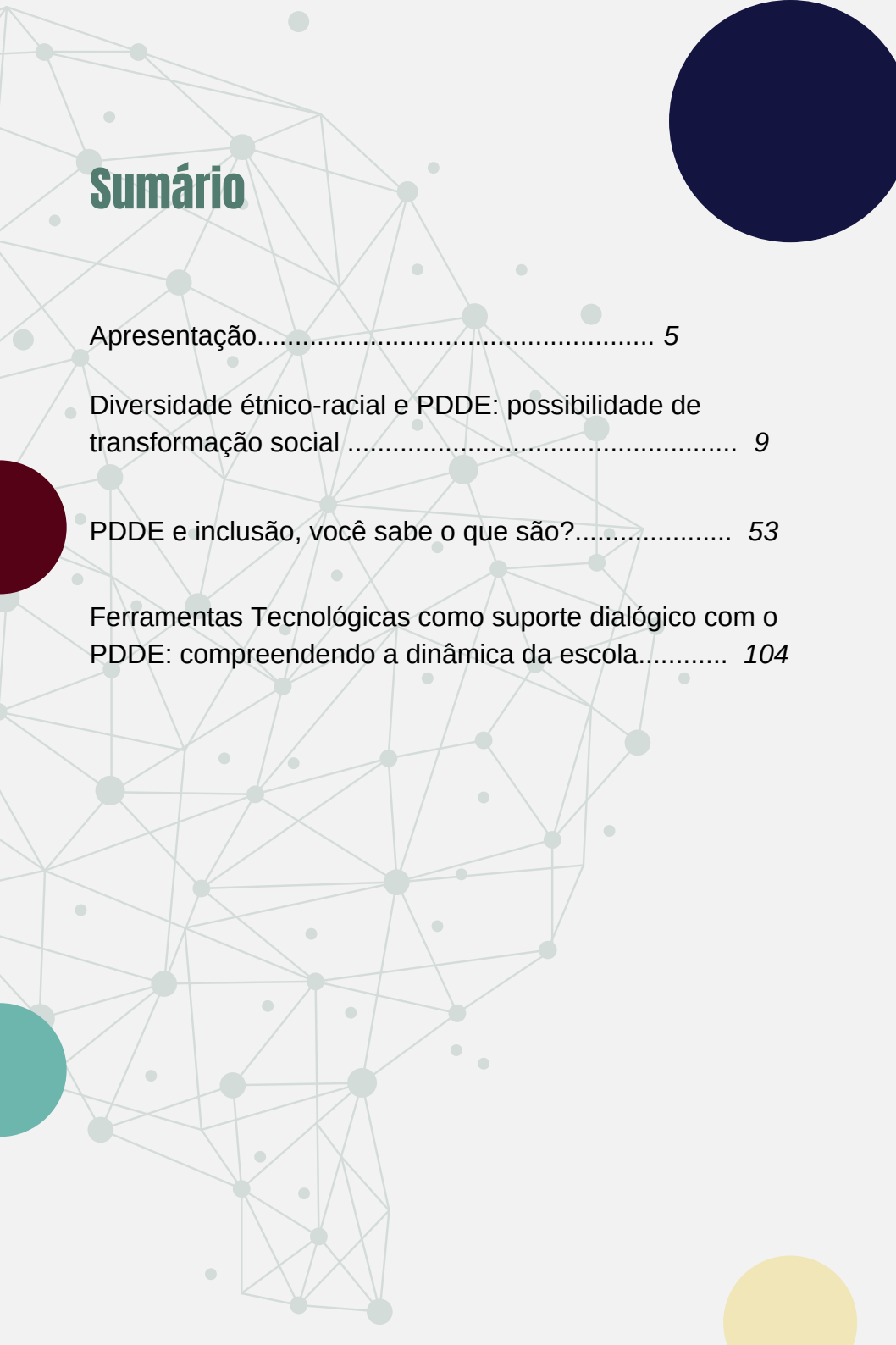
culturatrix.

Diálogos com **A DIVERSIDADE NO** **PDDE**



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO





Sumário

Apresentação.....	5
Diversidade étnico-racial e PDDE: possibilidade de transformação social	9
PDDE e inclusão, você sabe o que são?.....	53
Ferramentas Tecnológicas como suporte dialógico com o PDDE: compreendendo a dinâmica da escola.....	104

Apresentação

Diálogos são sempre produtivos e esperançosos. Por mais que tentem reconstruir a realidade essa vem ou mergulhada em incertezas ou meticulosamente tecida por fragmentos do vivido. Contudo, as memórias fruto dessas vivências e experiências é o que fomentam a arte da narrativa moldada por palavras e tintas dando sentidos ao nosso caminhar, cada vez mais necessário e latente, fios e nós que nos mantem em reconstrução.

Reconstrução de perspectivas, pontos de vistas, de escolhas e, sobretudo, de novas referências como seres humanos e profissionais. O registro dessas narrativas são muito mais do que tentativas de oficializações de pontos de vistas expressos pelo ato de forjar a tinta no papel ou de imortalizações, feitos e palavras. É fruto de um trabalho coletivo, colaborativo de re-cohecimento e de reconstrução.

Trazemos aqui questões diversas sobre o Programa Dinheiro direto na Escola-PDDE que alimentam nossas ações dentro do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e a Gestão de Programas Educacionais – Cecampe Sudeste, da Universidade Federal de Uberlândia-UFU.

Sabemos que essa coleção é reflexo de nossas escolhas. Salientamos que nossa intenção não é sobrepor outros pontos de vistas já oficializados sobre a temática, mas apresentar novas percepções dialógicas, democratizando um pouco mais as discussões e evocando outras vozes para o exercício da reverberação da escrita e da narrativa por meio de questões eleitas pelo Cecampe Sudeste como prioritários para se pensar e reelaborar os modos de pensar e agir sobre políticas públicas de financiamento como é o caso do PDDE.

Através dos diálogos aqui expostos na forma de textos, os leitores podem se identificar com os temas. Para aqueles que já tem familiaridade com a temática, as reflexões proporcionadas configuram-se como movimentos para novas percepções; para os que enveredam agora, o material traz uma bagagem fomentada na compreensão de uma série de assuntos, os quais envolvem o exercício da interlocução com o PDDE e suas ações integradas.

Estes, por sua vez, perpassam os níveis da adesão, da execução do programa, da prestação de contas e, ainda, refletem sobre a necessidade de se pensar os momentos posteriores, a tríade que alimenta a positividade do cumprimento dos requisitos do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Sabemos que todas as vezes que se refaz um processo dialógico sobre um dado assunto, desencadeamos uma série de novas perspectivas de

de análise e compreensão. Fundadas por diferentes concepções analíticas e reflexivas, elas se completam ao reordenarem as tramas e relações constitutivas dos significados e possibilidades que a temática proporciona. Desta forma, convidamos vocês para começarmos os Diálogos.

O presente volume 5, “Diálogos com a diversidade no PDDE” apresenta a perspectiva da equidade. Trata de questões que historicamente foram marginalizadas e criaram uma parcela da população que foi inferiorizada. Este histórico excludente evidencia a necessidade de atividades reparatórias, que possam ser executadas pelo recurso suplementar.

Neste sentido, Luciane Ribeiro Dias Gonçalves e Yone Maria Gonzaga, no texto “Diversidade étnico-racial e PDDE: possibilidade de transformação social”, frisam o trabalho com a diversidade étnico-racial, particularmente resgatando o debate sobre questões étnico-raciais. Não isentas de serem contaminadas por esta historicidade, escolas quilombolas e indígenas necessitam de atenção especial que pode ser feita por meio de recursos enviados às escolas. As autoras entendem que a transformação social poderá ser impulsionada por este reconhecimento.

Já as autoras Jane Maria dos Santos Reis e Janine Cecília Gonçalves Peixoto, apresentam no artigo “PDDE e inclusão, você sabe o que são?”, uma retrospectiva sobre o debate acerca de inclusão, acreditando que o PDDE apresenta possibilidades às escolas de receberem

recursos financeiros que poderão atender esses estudantes.

Finalizando este volume, o artigo “Ferramentas tecnológicas como suporte dialógico com PDDE: compreendendo a dinâmica da escola” dedica o estudo aos dados do BI Cecampe Sudeste – UFU, com relação às comparações relativas à presença de meninos e meninas no Ensino Fundamental. As análises dos autores Marcelo Vitor Nogueira, Luciane Ribeiro Dias Gonçalves e Vinicius Moura Abbud Pena, procuram partir da perspectiva quantitativa para o entendimento dos estudos de gênero e multiculturais, buscando vislumbrar nos dados a possibilidade de que não haja hierarquizações ligadas ao gênero no ambiente escolar.

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib



Diversidade étnico-racial e PDDE: possibilidade de transformação social

**Luciane Ribeiro Dias Gonçalves
Yone Maria Gonzaga**



Conheça as autoras



Luciane Ribeiro Dias Gonçalves. É doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2011) - UNICAMP, mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2004) e graduada em Matemática pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (1987), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (1997). Atualmente é professora adjunta no Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO / UFU, no curso de Pedagogia. Atua na formação inicial de professores na graduação em Pedagogia. Desenvolve trabalhos relacionados à pesquisa e extensão ligados a implementação da Lei 10.639/03 e Educação das relações étnico-raciais. Tem experiência na área de Educação Básica como: Professora regente da Educação Infantil e séries iniciais (trabalho com alfabetização e letramento); Diretora escolar (escola pública municipal e particular). Coordenou o curso de formação de Conselhos Escolares, na formação de gestores. Milita no movimento negro por meio da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares - FUMZUP e Curso Pré-vestibular para negros/as e carentes - PREVESTI. Coordenadora do Projeto TransNegressão de acesso à pós-graduação, do Programa Abdias Nascimento. Filiada à Associação Brasileira de pesquisadores negros - Abpn. Coordenou a realização do X Congresso de pesquisadores negros - X Copene. Participa do Cecampe sudeste, projeto que articula ações sobre descentralização financeira por conta do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE.



Yone Maria Gonzaga. Possuo graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG (1987), Mestrado em Educação (2011) e Doutorado em Educação (2017), ambos pela UFMG. De 2015 a 2018, atuei como Superintendente de Políticas Afirmativas na Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania. Atuo como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negros – ABPN. Membro do Grupo de pesquisa CNPq INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO: concepções e práticas no ensino fundamental de Tempo Integral. Desenvolvo pesquisas nas áreas de gestão universitária, políticas afirmativas, diversidade, direitos humanos. Atuo como consultora em educação das relações étnico-raciais e de gênero.

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E PDDE: POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Quando fazemos o teste do pescoço¹, vemos que a diversidade está presente à nossa volta, pois a natureza é diversa, nós somos diversos e somos diferentes.

De acordo com o Dicionário Aurélio, a palavra diversidade é um substantivo feminino que origina do latim *diversitate* e pode ter diversas acepções: 1. diferença, dessemelhança, dissimilitude; 2. divergência, contradição; oposição; 3. Filos. caráter do que, por determinado aspecto, não se identifica com algum outro; e 4. Filos. multiplicidade de coisas diversas” (HOLANDA, 2004).

¹ Dinâmica usada em formação com grupos específicos, que consiste em solicitar aos participantes que girem seus pescoços para os lados e vejam o que está visível.

Já o termo diferença, por sua vez, oriundo do latim *differentia*, é também um substantivo feminino e congrega vários sentidos:

1. Qualidade de diferente; 2. Falta de semelhança ou igualdade; dessemelhança; dissimilitude; 3. Alteração, modificação; 4. Diversidade, disparidade, variedade; 5. Desconformidade, divergência, desarmonia; 6. Transtorno, prejuízo; 7. Distinção; 8. Lóg. Um dos predicáveis: característica que distingue uma espécie de outras do mesmo gênero; diferença específica. [V. predicáveis; cf. divisão lógica.]; 9. Desproporção, desigualdade; 10. Mat. Resultado da subtração de duas quantidades; 11. Mat. Conjunto de elementos que pertencem a um conjunto, mas não pertencem a outro.

Pelos significados apresentados, pode-se compreender ambos os conceitos como sinônimos em dois sentidos: o de não ser igual a (quando ambos adquirem a conotação de “dessemelhança, dissimilitude” e “divergência”), e o de pluralidade (quando ambos assumem o sentido de “multiplicidade de coisas” e “variedade”).

Frequentemente, o termo diversidade é acompanhado de um adjetivo que o qualifica (diversidade cultural, diversidade biológica, diversidade étnica, diversidade linguística, diversidade religiosa, etc.) e essa classificação é importante para ampliar a compreensão do mesmo.

Diversidade cultural são os múltiplos elementos que representam particularmente as diferentes culturas, como a linguagem, as tradições, a religião, os costumes, a organização familiar, a política, entre outros, que reúnem as características próprias de um grupo humano em um determinado território.

A diversidade biológica ou biodiversidade é a grande variedade de organismos vivos que compreende a fauna, a flora e os micro-organismos existentes na face da Terra. A Floresta Amazônica, a Mata Atlântica e o Pantanal abrigam a maior biodiversidade do nosso planeta.

Já a diversidade étnica é caracterizada pela união de vários povos numa mesma sociedade. Etnia é um grupo de indivíduos que possuem afinidades de

origem, história, idioma, religião e cultura, independentemente do país em que se encontrem.

Mas por que precisamos entender o significado dos termos diversidade e diferença? Porque no Brasil, é possível observar que, em muitos momentos, a utilização do termo diversidade tem servido para promover a invisibilização ou inferiorização de determinados grupos sociais. Em geral, diz-se “somos todos diversos” não para afirmar a diferença de cada um, mas para negar direitos de grupos específicos. Isso demarca como se processam as relações de poder no país onde o dito “diferente” pode ser hierarquizado ou inferiorizado. E isso acontece por causa da nossa história. Mais precisamente, pela forma como o nosso país se constituiu. Falaremos um pouco mais sobre isso...

O processo colonial português significou dominação e o extermínio de alguns povos originários que habitavam essas terras e a desterritorialização, morte e escravização para os africanos e africanas traficados/as da África e submetidos ao trabalho forçado em terras brasileiras, por quase quatro séculos.

Tudo isso impactou sobremaneira a vida dos povos originários, dos africanos/as e de seus descendentes, pois além de utilizarem da violência para coibir e dominar esses povos, os dominadores difundiram teorias elaboradas por pesquisadores europeus, no século XIX, que informavam que os indígenas podiam ser dominados porque eram pagãos e os/as africanos/as porque pertenciam a uma raça inferior, inclusive, intelectualmente.

Essas teorias tinham o objetivo de manter o *status quo*, ou seja, manter o poder nas mãos dos colonizadores brancos e justificarem as atrocidades que cometiam contra os negros e os indígenas em nome de um processo civilizador. Assim, essas teorias, que ganharam um caráter científico, usaram as diferenças fenotípicas (aspectos físicos) existentes entre os povos como um fator de justificação da barbárie.

Desta forma, homem branco, europeu, com pele alva, cabelos lisos e nariz afilado passou a se configurar como o padrão de humanidade, inteligência, beleza e, conseqüentemente, aquele que deveria dominar os espaços sociais e as populações. Em

contrapartida, todos os povos com traços fenotípicos diferentes do padrão branco, passaram a ser subjugados. Desta forma, as pessoas negras, cujos traços eram bastante diferentes dos/as povos europeus (pele escura, nariz largo e achatado, cabelos crespos) foram caracterizadas como inferiores moral e intelectualmente, características que justificavam a dominação.

Essa diferenciação pautada na ideia de raças serviu de base para o racismo. Inicialmente, forjado sob a teoria pseudocientífica e amparada pelo conceito biológico de que existiam raças superiores (branco) e inferiores (os outros não-brancos).

Essa ideia ajudou a formar um conceito ideológico (crenças) que foram disseminadas pelo mundo e ficaram impregnadas no imaginário social, como verdadeira. Então, quanto mais distante do ideal de brancura fosse uma pessoa, mais ela seria discriminada. Essa mentalidade foi incorporada pelas sociedades e permanece até a contemporaneidade, mesmo depois de os cientistas provarem, a partir dos avanços da genética molecular e do sequenciamento do genoma

humano que “os rótulos previamente usados para distinguir “raças” não têm significado biológico, que não há diferenças genéticas entre as pessoas que justifiquem as discriminações” (PENA, BIRCHAL, 2006, p.1)

Entretanto, a discriminação elaborada a partir da ideia de raças superior e inferior favorecia a um determinado grupo (branco) demarcando as relações de poder em todos os aspectos: sociais, econômicos, culturais e políticos. Essa divisão branco/negro tornou-se um padrão na marcação de privilégios para uns (pessoas brancas e seus descendentes) e desvantagens para outros (pessoas negras, indígenas e outros grupos humanos não brancos e seus descendentes).

Desta forma, durante o período colonial, muitos povos originários (indígenas) foram dizimados em nome do processo colonizador. E, em 1888, quando houve a Abolição formal da escravidão, o Estado brasileiro não garantiu aos/as negros/as escravizados/as nenhum tipo de política pública capaz de reparar o

longo período de sofrimento e trabalho escravo, o que significa dizer que ficaram entregues à própria sorte.

Situação semelhante ocorreu em outros países colonizados, principalmente, nos localizados nas Américas, onde os negros/as foram/são discriminados racialmente. E o racismo impacta em todos os campos da vida, pois amplificado pelo capitalismo, empurra para as margens da sociedade, grande número de pessoas não brancas.

Quando o país se tornou república, a situação dos povos indígenas e dos negros continuou sendo de abandono estatal. Consequentemente, o problema social tornou-se mais grave em relação à população negra porque ela é mais numerosa e sofria com o fato de ter sido desterritorializada, ou seja, foi arrancada do seu território, de suas raízes e violentada por tentar manter os seus costumes pelos seus senhores. Felizmente, a capacidade organizativa e a inteligência negra, discursivamente negada, garantiu que os elementos da cultura fossem estrategicamente preservados.

Porém, os preconceitos e discriminações pautados na ideia de raça/racismo permanecem na estrutura da sociedade brasileira (racismo estrutural) e se manifestam nas desigualdades, facilmente observadas em todos os setores, basta fazer o teste do peçoço para observá-las.

No campo do trabalho, as desigualdades são visíveis quando observamos o perfil étnico-racial dos ocupantes dos cargos de decisão, como nos mais altos escalões das empresas. Em geral, são os homens brancos e economicamente estabilizados (riqueza acumulada no processo colonial) que lá estão. Em contrapartida, os negros e, mais especificamente, as mulheres negras, ocupam o mais baixo espaço da estrutura social, demonstrando a interseção de gênero e raça nos processos de desigualdade. Estudos mostram que as pessoas negras também sofrem a discriminação no mercado de trabalho por causa dos seus traços fenotípicos (formato do nariz, cor da pele, textura do cabelo), o que o pesquisador Oracy Nogueira (1985) classifica como “preconceito de marca”. As mulheres negras são as mais violentadas nesse

processo, principalmente, por causa do cabelo crespo que, somado à cor da pele, constitui importante marca identitária e é também um fator de discriminação.

Mesmo com a ampliação do acesso à educação e a titulação de pessoas negras observada nas primeiras décadas do século XXI em função da democratização da educação básica e expansão do ensino superior e das políticas afirmativas, não é incomum ver pessoas negras ingressando no mercado de trabalho em cargos inferiores à sua formação. (BENTO, 2022)

No campo educacional, as desigualdades também são decorrentes. Os indicadores apontam que os/as estudantes negros/as são os que mais se evadem e pesquisadores/as do campo da educação das relações étnico-raciais vêm investigando, se há correlação entre as dificuldades socioeconômicas e as múltiplas violências raciais sofridas no contexto escolar.

Portanto, essas violações de direito formam um círculo vicioso, a população negra não consegue trabalho remunerado condizente com a sua

qualificação, conseqüentemente, tem menos recursos para garantir a sua sobrevivência, as políticas públicas não lhes garantem proteção social e segurança etc. Assim, ela fica sujeita a adoecimentos. O quadro de doenças mentais (stress, sofrimento mental, etc. é crescente entre pessoas negras), o que pode ser agravado pela fome.

Todas essas mazelas decorrentes do racismo sempre foram denunciadas pelos Movimentos Sociais Negros-MN, principalmente, no século XX. As desigualdades, sobretudo, as provocadas após a segunda guerra mundial, despertaram a atenção dos órgãos responsáveis pelo tema dos Direitos Humanos e levaram-nos a ampliarem os debates acerca das segregações e discriminações pautadas nas diferenças raciais que se intensificaram no mundo.

Internamente, no Brasil, os movimentos sociais reorganizados após o período da Ditadura Militar, já denunciavam as precariedades da vida da população negra e cobrava do Estado alguma forma de minimizar esses problemas.

Assim, nos anos de 1980, no processo de re-democratização do país, outros movimentos sociais (mulheres, do campo, indígenas, etc.) engrossaram as fileiras de denúncias das precariedades de vida, principalmente quando da elaboração do texto constitucional em 1988. Essa articulação dos setores sociais com os/as parlamentares sintonizados em um campo de ideias progressistas contribuiu para a criminalização do racismo e da discriminação por causa da raça e credo religioso (aspecto cultural). O artigo 1º da Constituição Cidadã ressaltou a igualdade formal entre todos/as os brasileiros/as: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, **raça**, trabalho, **credo religioso** e convicções políticas.

O texto constitucional tornou-se relevante para a garantia de direitos para todos os povos, a preservação das culturas (indígenas e quilombolas) e a manutenção das tradições (uma vez que proíbe a distinção por raça ou credo religioso).

A partir daí, todo o debate em torno de diversidade e diferença ganhou nova extensão. Após inúmeros estudos acerca das desigualdades e das

discriminações sofridas, principalmente, pelos povos negros, cuja corporeidade e tradições culturais são discriminadas em função da origem africana, em 2005, a UNESCO elaborou e orientou os países a adotarem a *Convenção Sobre a Proteção e Promoção das Expressões Culturais* como estratégia para garantir o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Assim, a diversidade passou a ser celebrada como um princípio. Essa definição repercutiu na formulação de legislações e, também, nas ações políticas e sociais.

O PDDE pode contribuir para transformar a realidade escolar?

Conscientes do debate apresentado anteriormente, não há possibilidade de que gestores/as e demais profissionais da Educação permaneçam inertes diante das desigualdades que afligem as populações negras, indígenas, quilombolas, etc., em todos os campos sociais e, destacadamente, no campo educacional. Enquanto a sociedade continuar hierarquizando as diferenças sociais, culturais e étnicas e

homogeneizando-as sob a categoria da diversidade, não construiremos relações democráticas e equânimes e, nem mesmo teremos uma Educação de qualidade, pois componentes deste processo, como classe e raça estão sendo negligenciados. Assim sendo, grande parte da população escolar estará invisibilizada porque não terão políticas públicas que atendam a sua especificidade tanto histórica, quanto com relação aos reflexos disso na atualidade.

Situações de vulnerabilidade são melhor compreendidas, quando são investigadas a partir de dados. Como será que a diversidade se apresenta em números, nas escolas do Sudeste? Os dados estatísticos apresentados a seguir foram retirados da plataforma *Business Intelligence* (BI), elaborada pela equipe do Cecampe Sudeste, a partir da sistematização de dados coletados pelos órgãos públicos, em especial, do Censo Escolar. Para efeito de análise neste texto, estabelecemos o ano de 2019 por ser o período que consta a maior consistência de dados relativos ao tempo recente.

Descritores sobre desempenho escolar

No estudo a seguir, concentramos nossa atenção nos escores relativos ao desempenho escolar. Poderíamos ter dedicado atenção a descritores como infraestrutura, equipe técnica e pedagógica da escola, órgão colegiados atuando na gestão democrática, acessibilidade, material pedagógico, gênero, raça, entre outros. Contudo, para este trabalho, optamos por observar apenas os dados sobre o desempenho escolar na região sudeste de forma geral, focalizando nas escolas localizadas em territórios com presença de povos quilombolas e indígenas. Estes territórios vêm sendo discriminados e hierarquizados desde o processo de colonização até os tempos atuais.

A análise proposta objetiva trazer à visibilidade às diferenças que se tornam desigualdades, na dinâmica do racismo e que se tornam mais explícitas quando analisadas à luz de dados estatísticos. Dito isto, o primeiro critério avaliativo das escolas da região sudeste que observamos é a desenvoltura com relação ao Ideb e Ideges.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) tem sido coletado desde 2007. Ele baseia-se em resultados sobre o fluxo escolar, com base no aprendizado dos/as estudantes em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). O Ideb é relevante porque subsidia a elaboração e implementação das políticas públicas em prol da qualidade da educação, servindo assim para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica. A meta para o ano de 2022 é atingir a média 6, com vistas comparativas aos índices de países desenvolvidos.

O Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE), como outra forma de monitoramento das ações na escola, é um instrumento que acompanha resultados especificamente ligados à gestão. Neste caso, as observações são centralizadas na consecução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no que diz respeito a mensurar o desempenho da gestão descentralizada. O Ideges avalia as ações de adesão, execução e prestação de contas do PDDE.

Tanto o Ideb quanto o Ideges são índices de monitoramento educacional que podem contribuir de forma contundente para a melhoria da escola em aspectos ampliados. Apresentamos a seguir alguns dados sobre esses indicadores, que corroboram a possibilidade de análise do desenvolvimento da escola.

Apesar de não existir relação direta entre o Ideb e Ideges, pois cada um destes índices avalia quesitos diferentes, entendemos que seria relevante estabelecer esta conexão para efeito de análise da gestão. Teoricamente, o bom rendimento na avaliação sobre gestão escolar pode evidenciar uma prática que facilita diretamente o processo ensino x aprendizagem, conseqüentemente, aumenta os índices de rendimento escolar. Levando esta suposição em consideração, faremos algumas análises que entrelaçam estes dois índices e nos provocam a pensar comparativamente a complexidade das escolas quilombolas e indígenas da região sudeste.

As reflexões propostas a partir da articulação desses indicadores são incipientes e cabem no contexto dos Cecampes que buscam outras formas de

implementação da política pública do PDDE. Acreditamos que este trabalho irá instaurar o debate para que novos estudos possam promover o diálogo entre os dados numéricos (quantitativos) com outras fontes qualitativas.

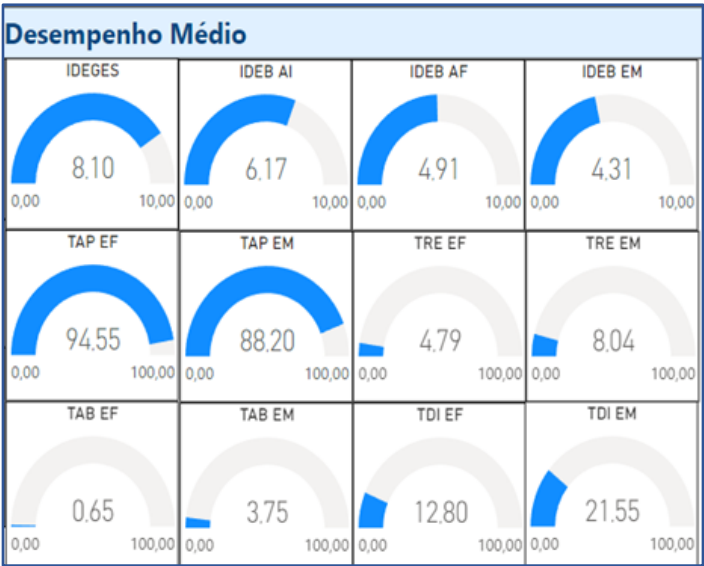
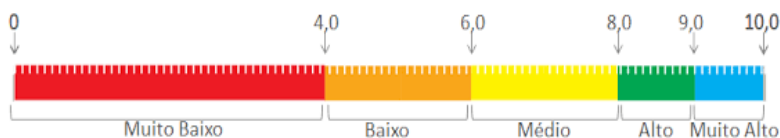


Imagem 1: Desempenho Ideb e Ideges – Região Sudeste. Fonte: PowerBI CECAMPE Sudeste/UFU (2022).

Legenda: AI - Anos Iniciais / AF - Anos Finais / EF - Ensino Fundamental / EM - Ensino Médio / TAP - Taxa de Aprovação / TRE - Taxa de Reprovação / TAB - Taxa de Abandono / TDI - Taxa de Defasagem Idade X Série

Segundo os dados apresentados, o Ideges da região sudeste está situado em 8,10. De acordo com a classificação de rendimento deste índice, a

pontuação de 0 a 4,0 é considerada muito baixa; de 4,1 a 6,0 fica como baixa; de 6,1 a 8,0 como rendimento médio; de 8,1 a 9,0 classificado como alto e de 9,1 a 10,0 como muito alto.



Essa pontuação refere-se à como a gestão da escola fez o processo de adesão ao programa, a execução das compras e a prestação de contas da verba utilizada. Segundo esse dado, constatamos que a região sudeste está classificada com Idegas alto. Isso significa que a maioria das escolas desta região consegue efetivar a política pública de descentralização financeira suplementar de forma exitosa. Certamente, essa é uma região privilegiada com relação ao quadro nacional, uma vez que o fato de estar na área central, facilita o acesso às informações.

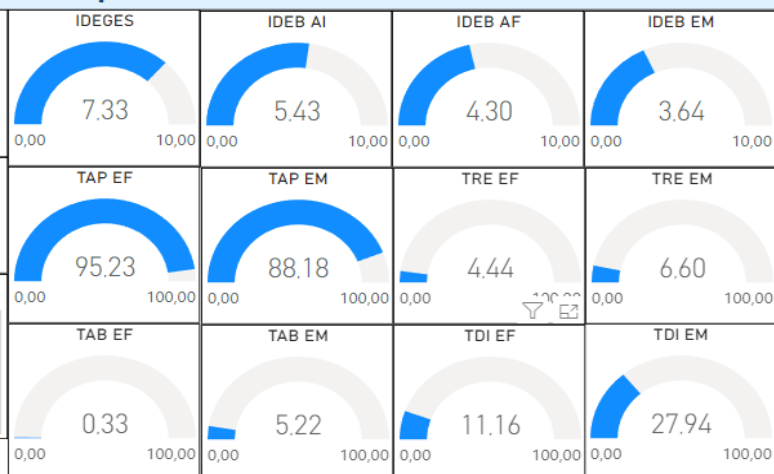
Há expectativa de que no ano de 2022 o Ideb nacional atinja a meta de 6,0 de nota. Já o Ideb da região sudeste foi mensurado da seguinte forma: para

o Ensino Fundamental I (anos iniciais) a pontuação foi de 6,17 e o Ensino Fundamental II (anos finais) recebeu 4,91 de avaliação. Diante do exposto, verificamos que a região sudeste supera a meta nos anos iniciais e os anos finais ficam bem próximos da meta. Mais um índice que revela a distinção da região sudeste e que ganha notoriedade principalmente nos anos iniciais.

Pelos dados apresentados percebemos que, em relação ao contexto nacional, a região sudeste tem escores altos nos dois índices. Contudo, apesar dos dados gerais, nos animarem com relação aos dados apresentados, o desafio é nos aproximarmos mais das escolas para percebermos suas particularidades, pois os estudos realizados pelo Cecampe Sudeste junto às /aos gestores/as revelaram a necessidade de aprofundarmos o conhecimento sobre territórios específicos, na região sudeste cujos escores precisam ser ampliados. Por essa razão, centramos nossas lentes analíticas sobre os dados estatísticos das escolas quilombolas e indígenas para comparação com os dados gerais da região sudeste.

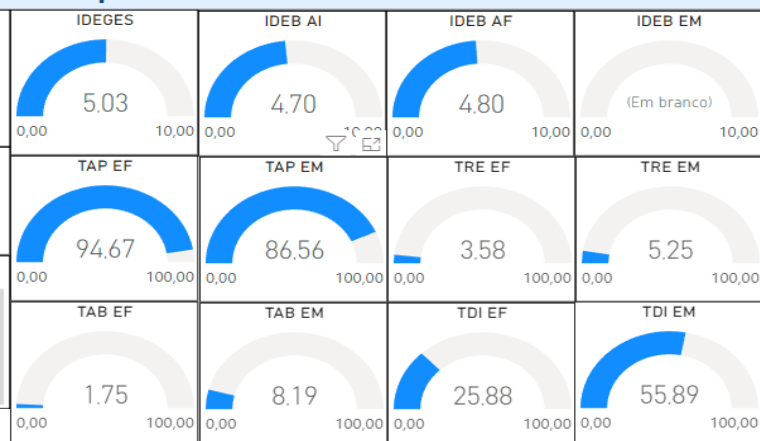
Escolas Quilombolas

Desempenho Medio



Escolas Indígenas

Desempenho Médio



Observando os dados apresentados nos gráficos relacionados à Educação Escolar Quilombola e Indígena, precisamos apurar o olhar para percebermos como as diferenças sustentam as desigualdades. Os dados sinalizam para a necessidade de outros estudos complementares para ampliarmos a compreensão sobre se as discrepâncias anteriores têm a ver com os aspectos étnico-raciais.

Iniciamos o diálogo com os dados a partir da Taxa de abandono (TAB). A taxa de abandono (TAB) nacional no Ensino Fundamental é de 0,65. Observando a TAB de escolas quilombolas é de 0,33 e escolas indígenas é de 1,75. Já no Ensino Médio a TAB nacional é de 3,75, escolas quilombolas 5,22 e escolas indígenas 8,19.

A partir destes dados podemos perceber que a taxa de abandono só aparece na média geral da região sudeste no Ensino Fundamental, da Educação quilombola. Contudo, a TAB do Ensino Médio desta modalidade é muito mais alta. Inferimos que grande parte dos/as estudantes quilombolas não completam

o Ensino Médio, devido à necessidade de trabalhar, por exemplo.

Com relação à Educação Escolar Indígena, os dados revelam uma situação muito mais séria. Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a TAB indígena é altíssima, podendo chegar até 5% a mais de abandono, comparando com a taxa geral da região sudeste. Quando observamos TAB região sudeste no Ensino Médio de 3,75% e a mesma taxa da Educação Escolar Indígena é representada por 8,19%. Certamente números tão altos apresentam a necessidade de aprofundamento neste estudo. Todavia, também revelam a discrepância de estudantes que concluem o Ensino Médio na Educação Escolar Indígena. Mesmo tendo índice menor (5,22%), a educação quilombola segue a mesma lógica de exclusão de jovens e adolescentes negros/as.

Continuando a exploração dos dados, buscamos analisar a Taxa distorção idade x série (TDI), nesta variável, a disparidade se revela mais fortemente excludente. Observando dados da TDI na Educação Quilombola percebemos que existe uma

diferença considerável entre o Ensino Fundamental (11,16%), pois este aparece com a percentagem até abaixo da média da região sudeste (12,80%). Contudo, no ensino médio esta taxa tem acréscimo considerável: 27,94% em comparação à 21,55% da taxa regional. A situação mais grave é revelada com relação à Educação escolar indígena que para o Ensino Fundamental o TDI é de 25,88% e no ensino médio registra 55,89%. Isso significa que mais da metade dos/as estudantes do Ensino médio indígena está cursando séries em que não seria a indicada pela legislação vigente, ou seja, o/a estudante tem idade superior a que seria estimada para a série que cursa.

Quando voltamos nossa atenção para os dados referentes à Taxa de Aprovação, os dados são nivelados em relação aos escores gerais da região sudeste e das modalidades quilombola e indígena. Enquanto a TAP da região sudeste para o Ensino Fundamental é de 94,55, para a Educação quilombola é de 95,23% e a Educação escolar quilombola é de 94,67. A mesma similitude de resultados repete-se no Ensino Médio, sendo que na região sudeste a TAP é

de 88,20, já a educação quilombola é de 88,18% e a Educação escolar quilombola é de 86,56%. Assim, observando os dados, entende-se que, dos/as poucos/as estudantes que conseguiram permanecer nas escolas destas modalidades, a grande maioria é aprovada.

Apesar destes dados aparentarem serem exitosos, precisamos nos atentar para a política educacional baseada em ciclos da Progressão Continuada na maior parte da região sudeste. Esta política objetiva resolver o problema dos altos índices de evasão e repetência dos/as estudantes. Mesmo parecendo animador, estes dados precisam de análise mais aprofundada para entendermos seus detalhes e abrangências.

Assim, esta breve imersão nos dados de forma comparativa nos apresentam um cenário em que a Educação Quilombola e Educação Escolar indígena são marcadas pela diferença que hierarquiza de forma estrutural, o que reflete nos números de desempenho das mesmas.

O discurso sobre a diversidade não pode encobrir a necessidade de explicitarmos as diferenças e as suas particularidades. A qualidade da educação será alcançada, quando se levar em conta os aspectos sociais, étnicos, raciais e estes forem reconhecidos pela sociedade de modo geral e pela comunidade escolar de modo específico. Somente assim, poderemos afirmar a realização da Educação de qualidade social e etnicamente referenciada nos espaços escolares. E como fazer para confrontar as desigualdades hierarquizantes em todos os setores educacionais e, principalmente, nas políticas públicas de gestão e curriculares?

A comunidade escolar deve refletir sobre todas as diferenças existentes nesta sociedade plural. Assim, tanto as populações fundantes: negra, indígena e portuguesa, quanto os demais imigrantes que posteriormente chegaram ao Brasil, compõem a diversidade étnico-racial. Contudo, analisando o passado colonial brasileiro, as populações negra e indígena foram as que mais sofreram processos de genocídio e epistemicídio, que é a morte ou apagamento de

conhecimentos e culturas consideradas subalternas. Assim sendo, necessitam de maior investimento de recursos em projetos que visem modificar esta defasagem. Acredita-se que uma gestão democrática e participativa poderá orientar a comunidade escolar para a diversidade étnico-cultural e motivá-la a direcionar o financiamento para projetos que contribuam para superar a invisibilidade e inferiorização dos conhecimentos dessas populações.

Para isso, será preciso superar a “política de avestruz”? Você sabe o que significa essa expressão? Não?! Essa ideia nos foi apresentada pelo pesquisador negro, Kabengele Munanga. Para ele, as políticas públicas de descentralização financeira precisam ser planejadas na contramão da “política de avestruz” ou seja, os/as gestores/as precisam estar atentos/as para entenderem os/as sujeitos diversos (negros, indígenas, quilombolas, ciganos, etc.) como sujeitos de direitos e não como “coitadinhos”. Assim ele argumenta que:

Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos ‘coitadinhos’, em vez de uma atitude

responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005, p.15)

Concordando com Munanga, acreditamos ser imprescindível buscarmos estratégias que possam romper com a política genocida que impacta nos corpos negros debilitando-os física e mentalmente. Torna-se imperioso criar um ambiente escolar saudável que agregue todas as pessoas, independentemente do perfil étnico-racial. Um ambiente que potencialize o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas” (MUNANGA, 2005, p. 16). Desta forma, estudantes negros e não negros necessitam exercitar as relações

interpessoais, numa perspectiva de romper com a estrutura racista consolidada na sociedade e no contexto escolar.

Precisamos, então, mobilizar todas as forças da sociedade para combater o racismo estrutural² vigente. Destacamos a mobilização ligada à gestão de recursos públicos destinados às ações da escola, em especial ao PDDE. A gestão escolar precisa considerar os processos históricos e políticos constituintes da população brasileira no desempenho de sua função. Assim, agindo de forma democrática e participativa poderá consultar, deliberar e executar a descentralização financeira com vistas a uma educação social e etnicamente referenciada. Pensar em possibilidades de concretizar essa postura é o desafio que enfrentamos nesta parte do artigo. De que forma gestores/as concretizam a descentralização financeira para atingir esse modelo educacional que está sendo proposto pelo Cecampe Sudeste?

2 Racismo estrutural é um conceito elaborado por jurista e professor Silvio Almeida (2017), que, por meio de dados estatísticos discute a estrutura social, política e econômica da sociedade brasileira, evidenciando o racismo como parte da composição da sociedade, que inferioriza e discrimina a população negra historicamente.

O princípio fundante da Educação é atingir estudantes, de forma que eles consigam se apossar de saberes que contribuam para transformar sua realidade (FREIRE, 1980). Nessa perspectiva, postulamos por um modelo de educação que amplie o conceito genérico de qualidade, para qualidade social e etnicamente referenciada. E de que maneira poderemos fazer uma gestão democrática e participativa, capaz de realizar a execução dos recursos visando contribuir para a garantia dos direitos para a diversidade não hierarquizando os sujeitos e as suas especificidades? Como este direcionamento pode contribuir para uma educação social e etnicamente referenciada? De que forma estes fatores poderão refletir em indicadores do Ideges e Ideb?

As Taxas de abandono, distorção idade x série, entre outras, são indicadores de que as gestões das escolas quilombolas e indígenas necessitam pensar a utilização de verba pública de forma a suprimir as desigualdades existentes. Mas como isso será possível se, ao longo de toda a formação do Estado brasileiro e dos processos educacionais, todos fomos

induzidos a pensar que todas as pessoas têm de ser tratadas de forma igual, não se importando as diferenças?

Na tentativa de contribuir com o aprofundamento dessas reflexões, apresentaremos algumas sugestões que julgamos apropriadas para a consecução de verba pública nas escolas. São apontamentos iniciais que poderão ser muito mais alargados na prática cotidiana, todavia, acreditamos que servirão como sugestões para gestores/as que cumprem as normativas educacionais atuais e trazem para o chão da escola e para os currículos outras histórias que não a eurocêntrica e hierarquizante, e que, a partir da leitura das desigualdades, desejam modificar a realidade racista e preconceituosa na escola. Assim, empenham-se em utilizar recursos descentralizados de maneira transformadora. Contudo, a prática demonstrará que existem muitas outras formas de atuação e outras práticas exitosas de execução financeira que visem à concretização da educação social e etnicamente referenciada poderão ser elaboradas no

contexto das escolas e que, certamente, ampliaram o leque do que está aqui apresentado.

Romper com currículos eurocêntricos

O currículo deve ser plural. Abarcar valores culturais dos/as estudantes e da comunidade. Vários teóricos têm demonstrado que o currículo é um espaço de poder, e por conta disso está em constante disputa (SILVA, 2003). O colonialismo não foi apenas um processo de posse irrestrita e exploração material das colônias. Ele significou uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa e também impôs à educação seus padrões e valores. Desta forma, o reflexo é perceptível em todas as áreas, e na educação não é diferente. O currículo, por exemplo, como vem sendo trabalhado nas escolas, privilegia conteúdos relacionados à cultura europeia. Assim, aos/às estudantes é ensinado mais sobre a história dos povos europeus, sobre as guerras, etc., do que sobre as histórias e culturas negras e indígenas.

Mesmo depois de findo o processo formal da colonização com a abolição da escravidão no Brasil,

ainda persiste a colonialidade, ou seja, as ideias de inferioridade construídas sobre os povos não europeus permanecem nos imaginários sociais. Segundo o pesquisador Aníbal Quijano “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder”. (QUIJANO, 2007, p. 93).

Então quando dizemos da necessidade de que currículos sejam decolonizados, estamos postulando a superação da colonialidade e a possibilidade de que as culturas invisibilizadas durante a colonização, possam compor a nova seleção de conhecimentos eleitos para serem transmitidos de geração para geração.

Tornar a escola mais próxima da realidade sociocultural de seus alunos e alunas levando em conta os valores culturais locais numa perspectiva universal, vai ao encontro do que está presente nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional criando a obrigatoriedade de se inserir nos currículos as

histórias e culturas afro-brasileira e africana e a história e cultura indígena, respectivamente. Sendo assim, cantar, dançar, comer e partilhar, sentir, são atividades que se fazem prioritárias no espaço escolar e estão amparadas pelas legislações citadas e suas respectivas diretrizes curriculares.

Corroborando essa perspectiva, a pesquisadora Nilma Lino Gomes nos alerta para o importante fato de que a educação se dá em espaços outros que não somente o escolar. Diz a autora,

Ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros. (GOMES, 2003, p.170).

A cultura afro-brasileira é rica em manifestações que precisam fazer parte do contexto escolar. Você já participou de alguma manifestação cultural afro-brasileira em sua região? E de alguma manifestação cultural indígena? Já parou para pensar como

o apagamento colonial nos distanciou dessas culturas?

Na região Sudeste, a capoeira, jongo, congada, folia de reis, batuque, samba, carimbó, maculelê, maracatu, afoxé, entre tantas outras formas de expressão, compõem um repertório cultural vasto e diverso.

Como fazer para que o recurso financeiro do PDDE possa contribuir para que esse o currículo escolar incorpore esse patrimônio cultural? De que forma o PDDE pode contribuir para que se tornem componentes curriculares e que estejam presentes no cotidiano escolar?

- Entendendo a cultura como vivências concretas dos sujeitos, a escola não pode marginalizar a cultura negra ou qualquer outra. Ao contrário disso, os aspectos culturais de todos os povos devem fazer parte de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial. (Mais uma vez, destacamos a cultura negra, porque os povos

oriundos da África e seus descendentes ainda são os que mais sofrem discriminações).

- A escolha de temas relacionados com a cultura negra deverá ser feita de forma democrática, seguindo a consulta dos conselhos escolares e grêmios estudantis;
- O Projeto Político Pedagógico- PPP - da escola também deverá ser atualizado e seguir os princípios garantidores das africanidades no espaço escolar;
- Propostas de visitas técnicas a territórios de matriz africana diversos. A concretude de aproximação com estes espaços, podem contribuir para quebrar tabus e preconceitos pré-existentes. Exemplificando: organizar atividades nos quartéis de congada, visita a templos de religiosidade de matriz africana, encontros em barracões de escolas de samba, terreiros;

- A mesma proposição pode ser seguida para o conhecimento dos territórios indígenas, pois o apagamento sistemático das culturas indígenas fez com que se criasse estigmas e desvalorização dos conhecimentos desses povos. Assim é importante destacar também, que o racismo desqualifica também os povos indígenas.

Desta forma, entendemos que políticas públicas de financiamento suplementar, como o Programa Dinheiro Direto na Escola, são prioritárias para que as desigualdades construídas historicamente no Brasil possam ser atenuadas. Desde quando a verba seja gerida de forma democrática e participativa, vários sujeitos que compõem o ambiente escolar poderão apresentar suas demandas e as mesmas serem concretizadas. Existem várias formas para que o PDDE possibilite a transformação social. Apresentamos aqui algumas alternativas relacionadas à cultura e visando inspirar as equipes gestoras juntamente com os conselhos escolares e grêmios estudantis. Centramos

nossos apontamentos em questões relacionadas à população negra, pelos motivos expostos. Contudo, estamos cientes de que a mesma tarefa deverá ser feita observando questões relacionadas à população indígena brasileira que também sofreu (e ainda sofre) com os efeitos do racismo que produz a invisibilização de seus conhecimentos e suas produções culturais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017** - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo#:~:text=Link%20copiado!&text=Institui%20e%20orienta%20a%20implanta%C3%A7%C3%A3o,no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o, acesso em 10 de novembro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1ª.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio**: O dicionário da língua portuguesa. 6 ed. Curitiba: Editora Positivo Ltda, 2004

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

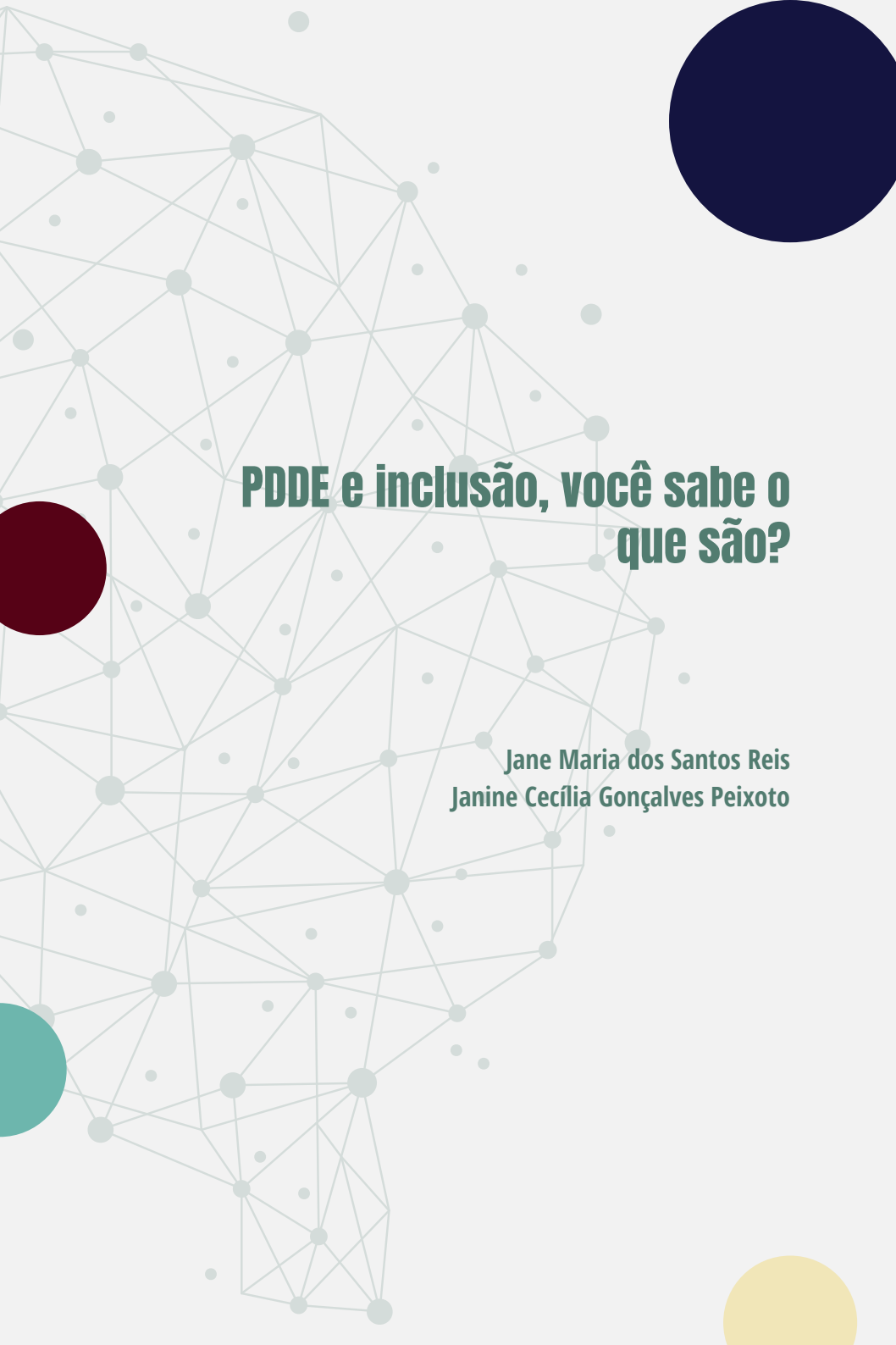
NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiróz, 1985.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

PENA, S. D.; BIRCHAL, T. S. A inexistência biológica versus a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o ethos social? In: **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 10-21, dezembro/fevereiro 2005-2006

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



PDDE e inclusão, você sabe o que são?

**Jane Maria dos Santos Reis
Janine Cecília Gonçalves Peixoto**



Conheça as autoras



Saudações Cecampeanas! Sou **Jane Maria dos Santos Reis**, mulher preta e engajada com a luta antirracista, além de ser apaixonada pela educação. Possuo graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Sou certificada pela Universidade de Harvard em Estudos Afro latino-americanos. Além disso, sou Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e atualmente trabalho nessa instituição com formação inicial e continuada de professores, bem como na coordenação do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e com as políticas de ações afirmativas, em especial as cotas raciais. Faço parte da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. Trabalho há quase duas décadas com a Educação à Distância, inclusive como avaliadora do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis-MEC em atos de autorização de cursos Ead. Preparamos com muita dedicação e carinho esse material, para que possa auxiliar efetivamente nos processos de adesão, execução e prestação de contas do PDDE de forma social e etnicamente referenciada. Para conhecer mais detalhes de meu percurso formativo, acesse o link <http://lattes.cnpq.br/7034791367733866>



Olá, prazer em lhe conhecer! Meu nome é **Janine Cecília**

Gonçalves Peixoto. Sou mulher, esposa, mãe de um rapazinho de 15 anos e de uma garotinha de 14 anos, além disso sou estudante e professora! Sou formada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo UNITRI (2006), Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação FAGED/UFU (2018-2020). Especialista em Docência na Diversidade para Educação Básica (2011) pela UFU e Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela UNIANDRADE (2013) e Neuropsicopedagoga pela Faculdade Metropolitana (2022). Docente do Colégio de Aplicação da UFU (CAp. ESEBA), na área de Educação Especial. Atualmente sou Coordenadora de Formação e Desenvolvimento Pessoal do CECAMPE/Sudeste – UFU. Entre as minhas experiências estão a regência na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental - Alfabetização e AEE- Atendimento Educacional Especializado do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Atuei como formadora e tutora em diversos cursos de aperfeiçoamento da Universidade Federal de Uberlândia. Para saber mais sobre as minhas experiência e formação clique no link : <http://lattes.cnpq.br/0644353498340485>

PDDE e Inclusão

Você sabe o que são?

Apresentação das Autoras:

Quem somos nós?

As autoras desse EBOOK são profissionais especialistas nas temáticas relacionadas à Diversidade, Inclusão, Educação Especial, Relações Étnico-raciais, Gestão e Políticas Públicas, dentre outros assuntos relacionados. Elas desenvolvem formações, pesquisas, projetos, estudos e experiências no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia e fazem parte da Equipe Cecampe Sudeste.

Introdução

Esse e-book tem como finalidade refletir sobre como o PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola, pode garantir o direito à educação de forma equânime

e inclusiva frente a toda a diversidade encontrada na escola. Você já pensou sobre isso?

Garantir que os seus recursos financeiros sejam destinados de modo coerente com as identidades construídas na e pela prática pedagógica de modo a atender à todos/as os/as estudantes é o objetivo do PDDE. Nesse sentido, o PDDE, de modo complementar, pode ofertar recursos que objetivem a permanência dos/as estudantes e deste modo melhorar os índices da educação pública, laica e de qualidade referenciada socialmente.

Os diferentes perfis que encontramos na escola necessitam de recursos educacionais diversos para uma efetiva melhoria da escolarização básica, adequada à diferentes necessidades. Neste coletivo que compõe o ambiente escolar encontramos estudantes indígenas, negros, quilombolas, público alvo da educação especial, dentre outras diferenças de contexto cultural, de gênero, familiar e socioeconômico, necessitando de uma escola que acolha e escolha atendê-los/as em suas singularidades de forma dialógica e inclusiva.

Além disso, é importante planejar e executar ações inclusivas fundamentadas na necessidade dos/as estudantes que direciona a aplicabilidade dos recursos financeiros a partir de dados reais e coletados no “chão da escola”.

Por isso, o PDDE é apresentado neste e-book na perspectiva da educação escolar inclusiva e pautada na diversidade, com o intuito de apoiar a escola e as unidades administrativas educacionais na utilização de recursos financeiros que atendam a Inclusão.

A Inclusão, do fato à ação, pode viabilizar que todos os perfis existentes na escola sejam contemplados pelo recurso do PDDE, melhorando o Índice do Desempenho da Escola por meio de uma Gestão compartilhada e democrática, alcançando os estudantes na perspectiva do movimento de inclusão escolar, para combatermos a realidade da charge a ser observada a seguir:



© nosso Sistema educacional em uma imagem.

Fonte: <https://musicaeinclusao.wordpress.com/tag/charges/>

Portanto, o foco deste E-book é demonstrar de forma interativa e ilustrativa, com constantes inferências à realidade educacional brasileira, os recursos possíveis para que os profissionais da educação que lidam diretamente com o dinheiro da escola possam garantir a Inclusão de estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), de forma atenta à diversidade inerente aos espaços escolares. Desejamos ótima leitura e aproveitamento deste material que pode ser amplamente divulgado e utilizado pelas

pessoas profissionais que atuam na educação escolar brasileira!

Objetivos do E-BOOK



Apresentar de forma lúdica e interativa o que é inclusão e diversidade com ênfase na Educação Especial;



Compreender o que é Educação Inclusiva e seus fundamentos;



Associar o Programa Dinheiro Direto na Escola aos princípios da diversidade e inclusão com ênfase na Educação Especial.

Inclusão e diversidade: fundamentos e princípios

Iniciaremos abordando os fundamentos e princípios da inclusão e diversidade. A Educação Inclusiva, que traz em seu bojo a Educação Especial em suas complexidades e contradições, implicando na análise e reflexão sobre o acesso, a permanência e a certificação no que tange ao ensino regular. Nesse sentido é importante destacar que a educação inclusiva é voltada para todos os estudantes, propiciando

a diversidade nos ambientes de ensino-aprendizagem apropriados tanto para **peçasas com ou sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação** (gênero, raça, etnia, religiões, grupos rurais e indígenas e inclusive peçasas deficientes).

A Educação Especial tem como foco desenvolver o processo educativo específico para peçasas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, adequando pedagogicamente o ensino regular sob o respaldo das políticas educacionais inclusivas.

Para Fabris e Lopes (2013), a inclusão escolar consiste em um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que passem a olhar para si e para o outro sem necessariamente ter como referência as fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído. Bem como é condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população.

Entretanto, entremeio a essas discussões, há pontos nodais, tais como a questão do diagnóstico, da

necessidade de uma equipe multidisciplinar, a relação entre as escolas regulares e as escolas especiais, os impasses do mercado de trabalho, o baixo acesso à escola regular, o tempo de permanência, a evasão, os encaminhamentos, das contradições e antagonismos inerentes a essa temática (dialética da inclusão/exclusão) etc.

Nesse sentido, a análise e estudos, aqui apresentados tem como objetivo subsidiar pedagogos e pedagogas em formação, estudantes de licenciaturas, profissionais da educação e dirigentes educacionais em exercício (formação continuada em serviço) a lidar com inclusão e diversidade em suas práticas profissionais e/ou acadêmicas.

Na perspectiva que a Educação Inclusiva com qualidade é processual, é importante contextualizá-la mediante seus impasses, desafios, embates, limites, contradições e conflitos. E os seus pressupostos é pensar na educação especial de qualidade, que além da inclusão *prima* também pela permanência e pela certificação.



O maior desafio nesse sentido, é pensar e trabalhar, no âmbito da formação de professores (resaltar público alvo) a perspectiva da inclusão com o público alvo da educação especial (alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) tendo como referência as possibilidades que estão postas a essas pessoas, paralelamente à constante busca pelo avanço, aprofundamento e reflexões nessa temática.

Ampliar a visão da sociedade sobre o que é inclusão e diversidade!

O que a imagem a seguir te conta?

Gostaria que seu filho tivesse na escola os direitos de acesso e permanência?



FONTE: <https://adimax.com.br/sobre-adimax/diversidade-e-inclusao/>

Então, a educação que o Cecampe Sudeste almeja com suas formações e com seus produtos caminha justamente para este sentido: proporcionar com o Programa Dinheiro Direto na Escola a promoção de equidade, que no caso é garantir que cada sujeito que faz parte da escola esteja incluindo nela do jeitinho que é... afinal não é a pessoa que se adapta à escola, mas sim a escola que se adequa às pessoas, sendo o PDDE um instrumental muito importante para garantir tudo isso.

Incluir é diferente de integrar!

Enquanto seres humanos, para além das formalidades e dos percursos académicos, somos gente, que sente e que capta o mundo com sensibilidade. Observe o poema a seguir:

H oje vou falar	Não podemos ficar aparte!	Com convivência e dedicação!
De uma tal Inclusão!	Por isso, para incluir	Mas para fechar essa rima,
Muito longe ela está!	Não basta apenas sorrir,	Incluir também significa,
Pois ainda falta ação!	Não podemos confundir!	Recurso que dignifica!
Estamos tentando fazer,	Pois agora o importante é agir	Por isso o objetivo:
Algo que falta saber!	Inclusão é	PDDE como recurso
A diversidade é complexa!	compreender	Para atender os estudantes
Inclusão é uma arte!	Com respeito e consideração	A Inclusão do coletivo!
De viver intensamente	Que todos podem aprender	

Autora: Janine Cecília Gonçalves Peixoto (10-10-2022)

Toda essa discussão ampla e complexa acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva, tem

como ponto de partida o pressuposto de que a escola foi tradicionalmente concebida e construída num viés seletivo e excludente, pautado na concepção de que todos aprendem ao mesmo tempo, no mesmo espaço. Entretanto, é fato que a **diversidade na escola requer heterogeneidade**.

A escola vista pela ótica da diversidade é complexa, desafiadora e rompe com paradigmas positivistas ou de qualquer orientação epistemológica tradicional. E cabe aqui equiparar, assim como fez Mantoan (2006), a Educação Especial na perspectiva inclusiva a um **caleidoscópio**, que a cada olhar emite uma complexa e única combinação de imagens. Bem como ela também ressalta que “Continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar”.

Ao “olhar para trás” numa breve retomada histórica, é preciso identificar um longo percurso acerca da Educação Especial, necessário para compreender como e porque a Educação Inclusiva a norteia em tempos atuais, o processo de inclusão na escola. Dessa forma, é preciso pautar, de forma analítica, os princípios filosóficos que orientam, ao longo da história da Educação Especial brasileira, a prática

educacional inclusiva, ou seja, o atendimento dos alunos deficientes:

1. **Normalização (1950):** aqui a ideia é possibilitar aos deficientes condições de vida “normal”, semelhantes aos não deficientes. Não se trata de normalizar as pessoas, mas de se referir ao contexto em que elas se desenvolvem, pressupondo-se que seria possível educar os deficientes em um ambiente “normal”. Os objetivos educacionais, dessa forma, consistem em igualar a todos num modelo padrão de “normalidade” visando minimizar a segregação. Daí a inserção de classes especiais na escola. Ou seja, trata-se de algo utópico em detrimento a realidade desigual que própria do Brasil de “igualar o desigual”. Afinal pessoas não devem ser normalizadas.
2. **Integração (1970):** legitima a interação dos deficientes nos grupos sociais – participação do sujeito deficiente em um

dados ambiente, no qual ele se sinte como componente ativo, com condições de envolver-se ativamente nas atividades. Essa categoria recebeu diferentes interpretações. Aqui os alunos deficientes podem ser atendidos em classes especiais ou comuns, mas dentro do ambiente escolar. A crítica é que o aluno deve adaptar-se ao ambiente escolar, bem como se defende que o aluno deve ter o direito de transitar entre a classe regular e o ensino especial. A integração não abrange todas as deficiências, mas somente aquelas que permitem que o estudante se adapte às classes regulares. Os demais são encaminhados para escolas ou salas especializadas. Obs.: o atendimento realizado em escolas especializadas ou em Instituições de Educação Especial também correspondem ao princípio da integração - que estão pautadas nos

fundamentos filosóficos das diferenças individuais).

3. **Inclusão (1975 em diante):** parte do pressuposto que as necessidades pedagógicas de todos alunos deficientes devem ocorrer no mesmo contexto das atividades comuns, embora de forma adaptada. A inclusão não é só dos deficientes, mas de todos os alunos de forma completa e sistemática, visando que ninguém fique de fora do ensino regular desde o início da escolarização. Todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional. Na perspectiva inclusiva a formação de professores merece destaque, pois eles precisam ser subsidiados com domínio de conhecimento e recursos pedagógicos apropriados. Ao contrário da integração não é o aluno que se adapta à escola, mas sim a escola que se adapta ao aluno.

Diversidade não é sinônimo de diferença!

Quando pensamos na estrutura da população brasileira, em especial da composição de nossas salas de aula, fica muito nítida a diferença entre as pessoas quanto: gênero, orientação sexual, raça, classe social e tantos outros fatores que compõe inúmeras identidade sociais. Ou seja, somos muito diferentes! E a diversidade significa justamente conhecer e reconhecer essas diferenças. Vamos apreciar a letra da canção a seguir? Também é possível fazer isso acessando o link de seu clipe, para entender ainda mais o contexto de sua criação e o seu sentido.

Ou seja, o que nos une são as diferenças!

Compreender e respeitar essas diferenças nos espaços educativos requer a concepção de políticas públicas que tenham como público alvo cada fração da sociedade, muito conhecida também como público alvo de direito, cuja meta é garantir a promoção da equidade por meio de programa e ações voltados para inúmeras pessoas e assim incluir, de fato!

Música Diversidade
(Lenine)

Foi pra diferenciar

Que Deus criou a
diferença

Que irá nos
aproximar

Intuir o que ele
pensa

Se cada ser é só um

E cada um com sua
crença

Tudo é raro, nada é
comum

Diversidade é a
sentença

Que seria do adeus

Sem o retorno

Que seria do nu

Sem o adorno

Que seria do sim

Sem o talvez e o não

Que seria de mim

Sem a compreensão

Que a vida é repleta

E o olhar do poeta

Percebe na sua
presença

O toque de Deus

A vela no breu

A chama da diferença

A humanidade
caminha

Atropelando os sinais

A história vai
repetindo

Os erros que o
homem traz

O mundo segue
girando

Carente de amor e
paz

Se cada cabeça é um
mundo

Cada um é muito
mais

Que seria do caos

Sem a paz

Que seria da dor

Sem o que lhe apraz

Que seria do não

Sem o talvez e o sim

Que seria de mim...

O que seria de nós

Que a vida é repleta

E o olhar do poeta

Percebe na sua
presença

O toque de Deus

A vela no breu

A chama da diferença



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=29Mj-8RdvUE>

Síntese descritiva das principais políticas educacionais, legislação, recomendações e declarações internacionais que disciplinam e orientam a educação especial brasileira

As raízes dessa síntese descritiva estão no movimento mundial pela educação inclusiva enquanto ação política, cultural, social e pedagógica, bem como na Educação Especial na perspectiva inclusiva enquanto paradigma educacional fundamentado na articulação entre a igualdade e a diferença rumo à equidade.

No cenário mundial:

- 1. Declaração Universal de Direitos Humanos**
– ONU – 1944: discutiu-se os principais direitos da humanidade, dentre eles a educação. Contexto: fim da Segunda Guerra Mundial onde vários direitos estavam sendo negados.
- 2. Conferência Mundial de Educação para todos** (Jomtien, Tailândia) – 1990 – promovido pela Organização das Nações Unidas:

influenciou diretamente a formulação das políticas públicas educacionais de caráter inclusivo. O destaque nesse evento mundialmente conhecido é o número de pessoas sem escolarização e por isso foram instituídas as metas de “Educação para todos”, visando assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

3. **Declaração de Salamanca** fruto da Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais – 1994 – Espanha: trata dos princípios norteadores da Educação Inclusiva. Aqui problematizou-se as causas da exclusão escolar visando combater a discriminação. Em suma, traz os princípios, políticas e práticas em Educação Especial. Apresenta o direito à educação para as pessoas deficientes.
4. **Convenção Mundial de Educação** (princípio da não discriminação) – Guatemala – 1999 que posteriormente foi promulgada no Brasil em 2001 (Decreto 3956/2001) e pela resolução 2 de 2001 do Conselho Nacional de

Educação (Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores): com esse evento houve uma reinterpretação da Educação Especial, com ênfase nas diferenças e defesa dos direitos fundamentais.

No cenário nacional (Brasil):

- 1) **Constituição Federal de 05 de outubro de 1988**: pressupõe a promoção do bem de todos sem nenhuma forma de discriminação, sendo uma das suas ênfases o direito de todos à educação enquanto fator imprescindível para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho. Em suma, versa sobre a universalidade da educação pública.
- 2) **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069 de 13 de julho de 1990**: onde destaca-se a responsabilização dos pais ou da família em matricular o(s) filho(s) na rede regular de ensino.
- 3) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996**: expressa que os

sistemas de ensino devem assegurar o direito de adaptar o ensino regular às necessidades de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em suma, assegura aos alunos deficientes currículos, métodos etc. específicos para atender às suas particularidades específicas.

- 4) **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva de 2008:** acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas inclusivas de qualidade. Além disso orienta os sistemas de ensino quanto ao acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.
- 5) **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011:** De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, entende-se por AEE, ou seja,

Atendimento Educacional Especializado, o serviço da Educação Especial, de caráter complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino regular, voltado para a orientação docente e formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, considerando as suas necessidades específicas de forma a promover acesso, participação e interação nas atividades escolares por meio de procedimentos educacionais diferenciados.

- 6) **Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (LBI) 13146 6 de julho de 2015:** seu principal fundamento é avançar rumo à inclusão, no sentido que a deficiência não deve ser associada às pessoas, mas sim como situação posta em diferentes espaços físicos ou sociais que devem se organizar para receber e incluir essas pessoas.

Terminologia adequada

Quando o assunto é inclusão e diversidade, é necessária atenção para o uso de vocabulário adequado para assim evitar situações embaraçosas, bem como refletir falta de conhecimento ou até mesmo preconceito. No universo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, é indispensável respeitar o trato das pessoas com eficiência.

Segundo Sassaki (2003), quando nos referimos a uma pessoa com deficiências a preferência é usar o termo hoje mundialmente aceito: “pessoa com deficiências” (física, auditiva, visual ou intelectual), em vez de “portador de deficiências”, “pessoa com necessidades especiais” ou “portador de necessidades especiais”.

Esse termo não identifica as pessoas PAEE, pois a palavra *‘portador’*, significa *‘carregar algo’*. Desta maneira a pessoa com deficiências, não *‘carrega a deficiências’*, mas a deficiências é parte da pessoa. A expressão *‘portador’*, tem a ver com uma esperança de cura da deficiência, o que não acontece, pois não é uma doença e sim, uma condição da

pessoa. E antes de qualquer condição ou característica ela é uma pessoa.

Em 2006, as Nações Unidas na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiências, alterou os termos comumente utilizados, para uma expressão mais adequada. No 1º artigo dispõe:

Pessoas com deficiências são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (NAÇÕES UNIDAS, 2006)

Baseados no conteúdo disposto no link

<http://www.pessoacomdeficiencia.curitiba.pr.gov.br/conteudo/terminologia/116>

apresentamos a seguir um quadro comparativo:

INADEQUADA	ADEQUADA
Portador de deficiência (retardado, doente mental, excepcional, especial)	Pessoa com deficiência (física, visual, auditiva, intelectual)
criança/adulto/pessoa normal	criança/adulto/pessoa sem deficiência
sala de aula/escola/classe normal	sala de aula/escola/classe comum
Usar a sigla PCD pois siglas não são utilizadas para seres humanos	Usar o termo pessoa, usuário, cidadãos, alunos, trabalhadores, estudantes
Cadeirante	Usuário de cadeira de rodas

Pessoa com deficiência: terminologia utilizada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2008;

A pessoa não porta, não carrega sua deficiência, ela tem deficiência e, antes de ter a deficiência, ela é uma pessoa como qualquer outra;

Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD),
termo adotado através da Portaria 2.344, de 03/11/2010.

Mas quem é o estudante PAEE?

“[...] o importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam, verdade maior.”

(Guimarães Rosa, 1956, Grande Sertão Veredas)

Dado o histórico apresentado anteriormente muitas expressões foram utilizadas para a definição deste público. Em 2001, o MEC lança a Resolução CNE/CB Nº 2/2001 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial com o objetivo de estabelecer uma organização do atendimento deste público nas escolas do país.

Neste documento amplia-se a discussão para três frentes: atendimento na escola regular, atendimento em classes especiais na escola regular, atendimento em escolas especiais, além disso expande o

caráter do atendimento como complementar e complementar à escolarização dos/as estudantes.

Segundo essa resolução:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001).

Constatamos que os documentos oficiais ainda utilizavam uma nomenclatura considerada inadequada por muitos autores e autoras que discutem sobre Educação Especial, na atualidade, a saber “portadores de necessidades especiais”.

Assim em 2008, o MEC apresenta o documento Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI). Esse documento substitui vários pontos da Resolução de nº 2/2001, ao avançar nas seguintes questões: assegurou a transversalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os níveis e modalidades de ensino; regulamentou que a educação especial não é substitutiva ao ensino comum; garantiu acesso e permanência dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas regulares de ensino; especificou as atribuições dos/as docentes; ampliou o conceito de identificação das pessoas com necessidades educacionais específicas; orientou os sistemas de ensino sobre o AEE, formação de professores/as, acessibilidade, participação e políticas públicas. (MANZINI; OLIVEIRA, 2018)

Deste modo hoje, a partir desta resolução de 2008, a PNEEPEI, consideramos que **os/as estudantes PAEE são “os alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.”** (BRASIL, 2008, p. 15).

Precisamos compreender o que identifica um estudante PAEE, que segundo o próprio PNEEPEI, são aquelas que apresentam “[...] impedimentos de

longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. (BRASIL, 2008, p. 15)

Continuando a evolução histórica dos documentos da política pública brasileira, em 2011, o decreto nº 7611 apresentou outros avanços para o trabalho da Educação Especial, garantindo legalmente o que foi considerado no PNEEPEI (BRASIL, 2008), em uma perspectiva inclusiva, mantendo como obrigatória a oferta de matrículas em salas de aula regular e no AEE, nas redes públicas de ensino.

Após esse decreto, foi necessário estabelecer diretrizes para o atendimento das pessoas com deficiências, então em 2013, a Lei nº 12.796 é publicada e identifica os/as estudantes PAEE como: educandos/as com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.



PARA NÃO ESQUECER!

**Estudantes público-alvo da
Educação Especial (PAEE) são:
Educandos/as com deficiências, transtornos glo-
bais do desenvolvimento e
altas habilidades ou superdotação.**

Em 2015 é instituída a Lei nº 13.146 que dispõe sobre os direitos da pessoa com deficiências. Essa lei apresenta no capítulo IV, dos artigos 27 a 30, todas as possibilidades que são asseguradas às pessoas com deficiências.

Sendo assim, a Educação Especial nas instituições escolares regulares, tem como objetivo, segundo as legislações vigentes, garantir o acesso, permanência e todas as possibilidades para as aprendizagens desses/as estudantes, sempre buscando caminhos para eliminar o máximo possível de barreiras à sua escolarização. O parágrafo único do artigo 27 diz:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiências, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015).

Assim a Educação Especial, ganhou espaço nas escolas públicas regulares de ensino, ofertando o AEE à estudantes PAEE. Além desse aspecto, muitos profissionais participam deste movimento de inclusão,

em uma luta constante para o acesso e permanência dos estudantes na escola.

Desde a Declaração de Salamanca (1994) as escolas comuns precisaram refletir sobre suas práticas escolares com o intuito de minimizar as desigualdades sociais, pois foi considerada “o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias” (BRASIL, 2008, p.1).

A partir destas leis, foi garantido aos estudantes PAEE a oportunidade de acesso e permanência em ampliar seus conhecimentos e as relações humanas. No entanto, percebemos que ainda são necessários muitos ajustes para adequação das regulamentações em relação à Educação Especial, pois o número de estudantes PAEE, sofre um aumento considerável a cada ano. Neste sentido ainda necessitamos de profissionais habilitados e especializados para ofertar o AEE nas escolas públicas em muitas regiões do país.

A Educação Inclusiva com o foco na Educação Especial



Para uma escola inclusiva precisamos pensar em ações coletivas e significativas para o aprendizado de todos os estudantes. A Inclusão Escolar é um movimento necessário à escola. Segundo Mantoan (2006, p. 19), “implica em uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas as crianças com deficiências [...], mas a todos os demais”.

As ações na escola precisam ser orientadas de modo que todos possam ter igualdade no direito de acesso, permanência e que seja permitindo e oportunizado a plena participação das crianças nos ambientes sem quaisquer tipos de discriminação e ou preconceito. “A Inclusão Escolar é produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (MANTOAN 2006, p. 23). Neste sentido, não existe

“aluno especial, aluno de inclusão”, são todos estudantes com suas diferenças, a partir de sua diversidade e devem estar inclusos na escola e com seus direitos garantidos.

Este movimento tem a intenção de garantir o direito de qualquer cidadão aos sistemas de ensino, públicos, de qualidade e gratuitos, sem quaisquer tipos de segregação e independente da religião, etnia, classe social, gênero, condições físicas, sensoriais, psicológicas, dentre outras.

As instituições escolares vêm transformando seus espaços desde alterações arquitetônicas para favorecer a mobilidade e acessibilidade das pessoas. Além disso, notamos mudanças atitudinais que viabilizam as relações inter e intrapessoais, em virtude do movimento de Inclusão.

Entendemos que a inclusão escolar é para todos e, portanto, precisamos de um olhar atento para as pessoas cujas situações e condições possam limitar sua plena participação na escola.

A educação inclusiva como modelo de possibilidades para pessoas vulneráveis socialmente vem sendo aos poucos compreendida no contexto escolar.

No entanto, há dúvidas sobre a dimensão da Educação Inclusiva e do lugar da Educação Especial neste movimento.

Deixamos claro que a Educação Inclusiva é para todos! Como já descrito anteriormente, é um movimento amplo e depende de todos nós para que aconteça e não somente nos ambientes escolares, mas em todos os lugares de nossa sociedade. Sabendo disso, entendemos que a escola é o lugar da heterogeneidade e diversidade e essas características nos desafiam constantemente enquanto docentes.

Recebemos estudantes com dificuldades de aprendizagem, oriundos de situações de vulnerabilidade social, outros com impedimentos de natureza física, intelectual e sensorial, estudantes com situações culturais diversas e com vulnerabilidades sociais (negros, indígenas, povos ribeirinhos, até de outras nacionalidades).

Para corroborar essa ideia, Beyer (2013, p. 27) diz: [...] educar é confrontar-se com a diversidade. O professor que transita diariamente entre seus alunos conhece bem tal diversidade.”

É a modalidade de ensino da Educação Especial, que garante o direito a plena participação dos estudantes PAEE no ambiente escolar. Essa modalidade não cuida apenas do acesso, mas também da permanência com qualidade de aprendizado nas instituições escolares.

Mas como as escolas podem garantir acesso e permanência destes estudantes PAEE?

Podemos garantir o acesso e permanência dos estudantes PAEE nas escolas por aderir, executar e prestar contas de políticas públicas que tem como foco esses estudantes. O PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola apresenta possibilidades às escolas de receberem recursos financeiros que poderão atender esses estudantes.

Como possibilidade de financiamento complementar o PDDE apoia as escolas com infraestrutura e suporte pedagógico. As Ações Integradas que compõe o PDDE, segue as mesmas regras de adesão, execução e prestação de contas.

O foco de nosso e-book é tratar da Educação Inclusiva com o foco na Educação Especial, neste

sentido, organizamos abaixo um quadro em que podemos detalhar melhor quais Ações Integradas estão mais diretamente ligadas à esse contexto.

Vejam:

Ação Integrada	Programa Escola Acessível
Legislação	Resolução nº 20, de 19 de outubro de 2018
Valores	80% (custeio) e 20% (capital)
Como utilizar o recurso	I - aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora; II - aquisição de jogos pedagógicos; III - aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis e mobiliários acessíveis; IV - aquisição de outros produtos de tecnologia assistiva.
Link de Acesso a documentos norteadores	Programa Escola Acessível (clique aqui) Manual Escola Acessível (clique aqui)

Outra Ação Integrada importante e que atende os estudantes PAEE é o Programa Sala de Recursos Multifuncionais, que foi planejado para suprir espaços

educativos de atendimentos à estudantes PAEE. As Salas de Recursos Multifuncionais são os espaços em que acontecem os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) para os/as estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Também são nestes espaços que ocorrem aulas bilíngues de surdos e o ensino em Braille para estudantes com cegueira.

Ação Integrada	Programa Sala de Recursos Multifuncionais:
Legislação	Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 07 de outubro de 2020
Valores	Verificar o limite orçamentário.
Como utilizar o recurso	I - escola com matrículas de estudantes do público da Educação Especial ou escolas com estudantes surdos/as; ou escolas especializadas (incluindo as escolas bilíngues de surdos/as) identificadas no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação (INEP/MEC); II - no termo de adesão, as Entidades Executoras (EEx) deverão declarar que a escola indicada possui espaço físico adequado destinado para a utilização dos materiais pedagógicos e equipamentos e que conta com a presença de, no mínimo, um/a profissional com formação inicial ou continuada em

	Educação Especial para coordenar o atendimento educacional especializado; ou profissional com formação inicial ou continuada em educação bilíngue libras-língua portuguesa para coordenar o atendimento educacional bilíngue na referida escola; III - as escolas com os recursos recebidos poderão equipar uma ou mais salas de recursos multifuncionais específicas ou bilíngues de surdos/as, em face das especificidades do público que a escola atende.
Link de Acesso a documentos norteadores	Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (clique aqui)

Fiquem atentos a essas informações! Sua escola não pode ficar fora desses programas! É de suma importância o cumprimento da legislação vigente e incluir os estudantes na escola. No entanto, para isso é necessário adquirir o conhecimento sobre as políticas públicas vigentes e garantir os direitos aos estudantes PAEE por meio da adesão a esses programas governamentais.

O Programa Escola Acessível e o Programa Salas de Recursos Multifuncionais podem colaborar com sua Unidade Escolar neste movimento de

acolher os estudantes e priorizar uma educação inclusiva, ética e referenciada socialmente!

Sua escola já aderiu a esses programas? Se não, vamos lá! Sua escola se tornará uma Escola Inclusiva, preocupada com todos e com cada um!

Conclusão

A reflexão e discussão sobre as realidades da escola além de política, no sentido da representação da sociedade, precisa ser crítica para alcançar os direitos sociais da população, bem como coletivamente pensada e repensada. É aqui que entra um conceito de extrema importância ao/à Gestor/a: INCLUSÃO.

Para esse movimento é importante que a escola esteja atenta, enquanto Unidade Executora (UEX), à diversidade de públicos que compõe sua comunidade escolar; preocupando-se com as necessidades dos estudantes e suas identidades e ao mesmo tempo compreendendo como as possibilidades de atuação do PDDE pode colaborar e apoiar a comunidade escolar como um todo, garantindo a Inclusão.

Deste modo é imprescindível que o/a Gestor Público escolha procedimentos que descentralizem as ações da figura do/a gestor/a, em busca de práticas e tomadas de decisão que agreguem a participação de todos da comunidade escolar na construção de decisões coletivas.

Acreditamos que o estudo e discussão sobre a Educação Inclusiva amplia os olhares e socializa as necessidades nas realidades escolares nos diversos cantos do nosso Sudeste.

Sabemos que políticas públicas para as escolas não resolvem todas as situações em que a escola enfrenta, no entanto, colabora significativamente quando os gestores escolares reconhecem as necessidades do público atendido na escola.

Sendo assim, pense um pouco



A escola reconhece a diversidade que nela existe?

De que maneira pode garantir o movimento de uma Educação Inclusiva?

Sugestão de vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=eKFhaAbWs0Q>

Pense em quais princípios de gestão democrática, você como gestor, possibilita para a equidade entre os mais variados perfis: gênero, etnia, raça, pessoas com deficiências / transtornos globais do desenvolvimento / altas habilidades e superdotação, orientação sexual e social que transitam pelas instituições escolares?

Para colaborar com sua compreensão neste sentido sugerimos que você gestor assista os seguintes vídeos disponíveis nos endereços eletrônicos abaixo:

<https://www.youtube.com/watch?v=qkUo9HS-8AI&t=9693s>

(Assista apenas 1h05 min)

Nós, autoras desse caderno, desejamos sempre bons estudos!

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

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

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 mai.2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 20 jul.2020.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 2 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: Acesso em: 13 out. 2019

_____. Presidência da República. Lei Federal nº 12.288 de 20 de julho de 2010: Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília/DF: DOU 21/07/2010.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília, DF: SEESP, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

_____. 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 20/10/2022.

_____. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 maio 2020

_____. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. [S./l.]: CNE, 2001.

LOPES, M.C.; FABRIS, E H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual de orientação para constituição de Unidade Executora Própria**, 2014. Disponível em:

<<https://www.fnnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/191-consultas?download=10427:procedimentos-uex-manual-de-orientacao>>. Acesso em 11 jun. 2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha. Movimento Negro e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/out/Nov/dez 2000 nº15.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. In: ARANTES, Valéria Amorin (org.) Inclusão escolar pontos e contrapontos. Summus: 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, Eduardo José; OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, out. a dez., 2016.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. Salamanca-Espanha: ONU, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

OLIVEIRA, J. F. de. MORAES, K. N. de. DOURADO, L. F. **Gestão escolar democrática: definições, princípios, mecanismos de sua implementação**. Escola de Gestores da Educação Básica, 2016. Disponível em:

<http://moodle3.mec.gov.br/ufop2/file.php/1/gestores/politica/pdf/texto2_1.pdf> Acesso em 11 jun. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n, 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

ANEXO - SUGESTÕES DE MATERIAIS COMPLEMENTARES

Filmes



Filme. 1) 'A cor do paraíso'

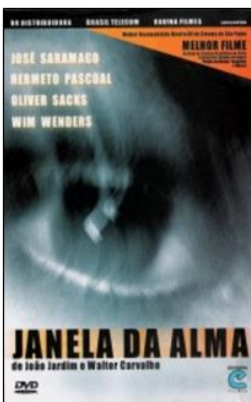
<https://www.youtube.com/watch?v=p1j8al9UAwY>.

Sinopse: A Cor do Paraíso narra a comovente história de Mohammad, um menino cego que mora numa escola para deficientes visuais e que, nas férias, volta para seu vilarejo nas montanhas, onde convive com as irmãs e sua adorada avó. O pai, que é viúvo, se prepara para casar novamente.

Mohammad é um garoto muito vivo, que tem uma enorme sensibilidade. Seu jeito simples de "ver o mundo" é uma lição de vida. Dirigido por Majid Majidi, o mesmo do consagrado Filhos do Paraíso (Informações disponíveis em:

<http://www.cineplayers.com/filme/a-cor-do-paraíso/5530>

Acesso em: 13 fev. 2015



2) Janela da Alma. Documentário produzido por João Jardim e Walter Carvalho.

Apresenta dezenove pessoas com diferentes graus de deficiência visual da miopia discreta à cegueira total que narram como se veem, como veem os outros e como percebem o mundo. Celebidades como o prêmio Nobel José Saramago, o músico Hermeto Paschoal, o diretor Wim Wenders, o fotógrafo cego esloveno Evgen Bavar e o neurologista Oliver Sachs fazem revelações pessoais e inesperadas sobre vários aspectos relativos à visão: o funcionamento fisiológico do olho, o uso de óculos e suas implicações sobre a personalidade, o significado de ver ou não ver em um mundo saturado de imagens, e também a importância das emoções como elemento transformador da realidade. Janela da Alma resulta em uma reflexão emocionada sobre o ato de ver ou não ver o mundo. Disponível em:

3) Filme: As cores das flores

<https://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiQpPM>.



Sinopse: Este vídeo serve para que possamos refletir sobre o direito incondicional à educação. Cada criança, com ou sem deficiência, precisa ter respeitado o seu jeito e o seu tempo de aprender. Nossa sociedade precisa avançar, garantindo que se cumpra nossa Constituição, sem exceções. A educação inclusiva é uma das ferramentas que tira da invisibilidade as pessoas com deficiência. O curta-metragem foi

produzido pela organização sem fins lucrativos espanhola ONCE, que tem como missão melhorar a qualidade de vida das pessoas cegas e com dificuldade visual. Na história, um garoto cego precisa desenvolver uma redação sobre as cores das flores, assim como seus colegas. Como faria? Ficaria de fora da tarefa? Assista. (Informações disponíveis em: <http://inclusaoja.com.br/2011/08/09/as-cores-das-flores/> Acesso em: 14 fev. 2015).

4) Filme **"Vermelho como o céu"** - <https://www.youtube.com/watch?v=yvd9R30hNqk>
Sinopse: saga de um garoto cego durante os anos 1970, que luta contra tudo e todos para alcançar seus sonhos e sua liberdade. Mirco é um jovem toscano de dez anos apaixonado pelo cinema, que perde a visão após um acidente. Uma vez que a escola pública não o aceitou como uma criança normal, é enviado para um instituto de deficientes visuais em Gênova. Lá, descobre um velho gravador e passa a criar histórias sonoras. Baseado na história real de Mirco Mencacci, um renomado editor de som da indústria cinematográfica italiana. (Informações disponíveis em: <http://www.cineplayers.com/filme/vermelho-como-o-ceu/2862> Acesso em: 10 fev. 2015).



5) Filme **"A primeira vista"**: <http://gloria.tv/?mediafile=wpDeAh6bBHw4vWCe0j0l>
Sinopse: Amy (Mira Sorvino) se apaixona por Virgil (Val Kilmer), homem bonito que ficou cego acidentalmente na infância. Surge uma esperança, através de um novo tratamento experimental, e Virgil operado com sucesso. Ele recomeçará tudo de novo, aprendendo mais uma vez a enxergar a luz do dia e, quem sabe, descobrir a força do amor (Informações disponíveis em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-3492/> Acesso em 15. Fev. 2015).



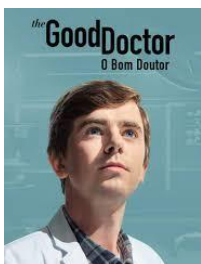
Séries



Atypical é uma série de TV norte-americana produzida para a Netflix. A história um jovem de 18 anos com autismo em sua busca por amor e independência. Sua jornada de autodescoberta é tão divertida quanto dramática e tem um impacto em toda a sua família, forçando-os a lidar com as alterações em suas próprias vidas e os fazendo questionar: afinal, o que realmente significa ser normal?

No Brasil, a série também é transmitida pela Netflix.

<https://www.tecmundo.com.br/minha-serie/atypical>



Em **The Good Doctor**, um jovem cirurgião diagnosticado com savantismo, um distúrbio psíquico raro, é recrutado para trabalhar na ala pediátrica de um hospital de prestígio. Apesar do seu incrível conhecimento na área da medicina, esse médico não consegue se relacionar com o mundo à sua volta. Resta saber se está dificuldade será um problema na hora de salvar vidas. Disponível no globo play.

Blogs/Sites



O blog "Elaine – Atendimento Educacional Especializado" e o link específico dos estudos sobre a cegueira e o AEE

Disponível em: http://elaineaee.blogspot.com.br/2011/11/atendimento-educacional-especializado_05.html



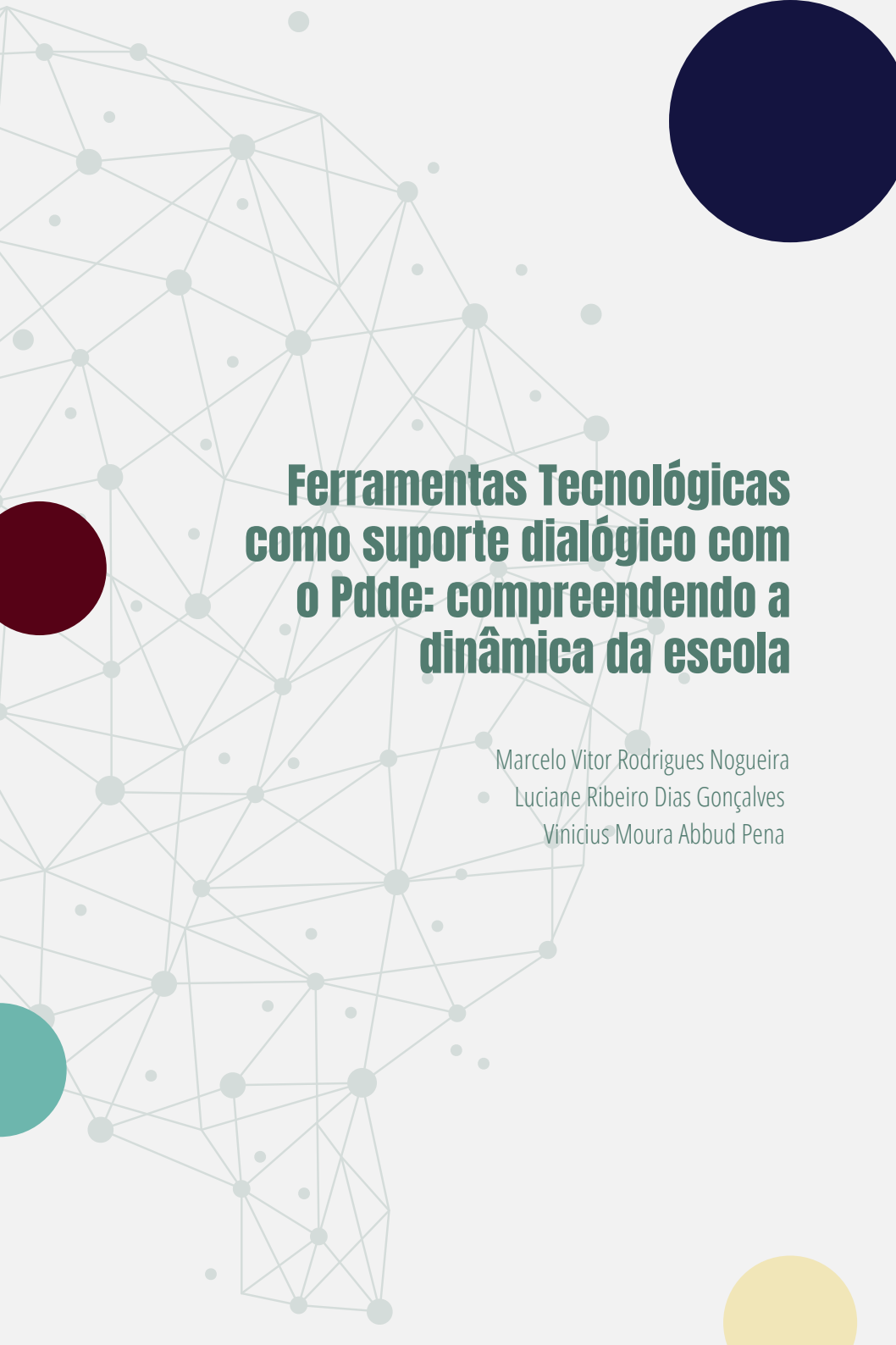
Site da Educadora Fabiana Leme que trata sobre diversos assuntos praticos relacionados ao movimento de Educação Inclusiva e o trabalho da Educação Especial nas escolas. Disponível em: <https://www.inclutopia.com.br/>



Site "Bengala legal" - <http://www.bengalalegal.com/>

O cotidiano de pessoas cegas:

- (a) <https://www.youtube.com/watch?v=3nF3lGrK1bo>
- (b) <https://www.youtube.com/watch?v=pGEGuDHUoUI>
- (c) https://www.youtube.com/watch?v=y-iy-dm_d-s
- (d) <https://www.youtube.com/watch?v=ICgKfPSojhQ>
- (e) https://www.youtube.com/watch?v=Et_Kjbg3lKA
- (f) <https://www.youtube.com/watch?v=phsTAI3vLI>
- (g) https://www.youtube.com/watch?v=11DsEI_YR6k



Ferramentas Tecnológicas como suporte dialógico com o Pdde: compreendendo a dinâmica da escola

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira

• Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

Vinicius Moura Abbud Pena



Conheça os autores



Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira. Graduado em Licenciatura em Matemática pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2021) Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador do Projeto Afrocientista (2019/2021). Mediador do Programa Novo Mais Educação Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016 na Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva - CAIC (2017). Coordenador do Núcleo de estudos afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Uberlândia (NEABi/UFU) desde (2018). Integrante do Núcleo de estudo e pesquisas sobre educação para as relações raciais e ações afirmativas da Universidade Federal de Uberlândia (NEPERE/UFU) desde (2017). Vice-presidente da ONG Vânia Lafit (2020). Presidente da Associação BAOBÁ (2020). Atualmente tenho como foco estudos que abordam a Educação para as Relações Étnico-raciais, gênero, sexualidade e a Etnomatemática.



Luciane Ribeiro Dias Gonçalves. É doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2011) - UNICAMP, mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2004) e graduada em Matemática pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (1987), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (1997). Atualmente é professora adjunta no Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO / UFU, no curso de Pedagogia. Atua na formação inicial de professores na graduação em Pedagogia. Desenvolve trabalhos relacionados à pesquisa e extensão ligados a implementação da Lei 10.639/03 e Educação das relações étnico-raciais. Tem experiência na área de Educação Básica como: Professora regente da Educação Infantil e séries iniciais (trabalho com alfabetização e letramento); Diretora escolar (escola pública municipal e particular). Coordenou o curso de formação de Conselhos Escolares, na formação de gestores. Milita no movimento negro por meio da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares - FUMZUP e Curso Pré-vestibular para negros/as e carentes - PREVESTI. Coordenadora do Projeto TransNegressão de acesso à pós-graduação, do Programa Abdias Nascimento. Filiada à Associação Brasileira de pesquisadores negros - Abpn. Coordenou a realização do X Congresso de pesquisadores negros - X Copene. Participa do Cecampe sudeste, projeto que articula ações sobre descentralização financeira por conta do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE.



Vinicius Moura Abbud Pena. Graduado no curso de Bacharelado em Administração Pública, na entidade de ensino superior Universidade Federal Fluminense, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais de Volta Redonda, Rio de Janeiro. Estagiário na Prefeitura Municipal de Volta Redonda, Secretaria Municipal de Fazenda, alocado no Departamento de Cobrança de Dívida Ativa. Estagiário da Inspeção Regional da Fazenda do Estado do Rio de Janeiro, alocado na seção de Barra Mansa. Ocupou o cargo de Assessor no Departamento de Cobrança de Dívida Ativa na Secretaria da Fazenda de Volta Redonda. Aluno especial de Mestrado acadêmico nas disciplinas de Organização e Intervenção em Organizações Públicas e de Políticas Públicas. Estudante do curso de Medicina na entidade de ensino superior Universidade Federal de Uberlândia e membro da Liga Acadêmica de Apoio ao Paciente com Câncer (LAPC - UFU). Atualmente, membro da Liga Acadêmica de Anestesiologia (LAANEST - UFU) e Bolsista de Extensão do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais - SUDESTE (CECAMPE).

Ferramentas Tecnológicas como suporte dialógico com o PDDE: compreendendo a dinâmica da escola

Introdução

O histórico de acesso à Educação no Brasil nos remete a capítulos marcados pela exclusão. O regime de escravização e extrativismo predatório estabelecido pela colônia portuguesa não foi favorável ao desenvolvimento econômico e educacional do país. Quando a educação foi colocada na pauta governamental, seguia a interferência direta da igreja católica e com propósitos ligados à aculturação e subalternização da população. Mesmo sob a coordenação da igreja, parte da população foi excluída do acesso à Educação, ficando assim destinada apenas à pequena parcela populacional e, que privilegiava os mais abastados.

Observando dados numéricos educacionais do período, entenderemos porque isso se fez real nos mais diversos campos. Se analisarmos índices relativos à questões de etnias e raças, perceberemos que populações negra e indígena foram marcadamente banidas de acesso à Educação desde o período colonial até os tempos atuais. Na mesma vertente, o processo excludente com relação às mulheres foi explícito, inclusive por meio de políticas públicas. Cursos como Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito chegavam até a proibição da presença de mulheres, sendo exclusivos para homens. Tais atitudes fizeram com que o acesso à Educação para mulheres fosse tardio, tanto no contexto colonial como até muito recentemente, como argumentam Beltrão e Alves:

A primeira mulher a obter o título de médica no Brasil foi Rita Lobato Velho Lopes, em 1887. O importante a notar é que, durante o século XIX e a primeira metade do século XX, a exclusão feminina dos cursos secundários inviabilizou a entrada das mulheres nos cursos superiores. Assim, a dualidade e a segmentação de gênero estiveram, desde sempre, presentes na gênese do sistema educacional brasileiro, sendo que as mulheres tinham menores taxas de alfabetização e

tinham o acesso restringido aos graus mais elevados de instrução (Romanelli, 2001) (BELTRÃO e ALVES, 2009, p. 128).

Desta forma, a presença feminina em escolas brasileiras é um fenômeno contemporâneo. Neste texto, especificamente, buscaremos analisar dados quantitativos relacionados à presença feminina e masculina no contexto escolar. No entendimento disso, de forma inicial do debate, trazemos dados sobre a presença de homens e mulheres de uma forma comparativa do início dos anos de 1900. Observemos a Figura 1:

FIGURA 1. Quantidade de matrículas no Ensino Federal (1907-1912)

TABELA I
NÚMERO DE INSCRITOS NO ENSINO SECUNDÁRIO E SUPERIOR
DISTRITO FEDERAL – 1907-1912

Anos	Nível secundário			Nível superior		
	Homem	Mulher	% Mulheres	Homem	Mulher	% Mulheres
1907	3.721	1.221	24,7	2.455	32	1,3
1909	4.596	1.460	24,1	3.323	39	1,2
1912	7.165	2.145	23,0	3.630	53	1,4

Fonte: Estatísticas do Século XX, IBGE, 2003.

Fonte: BELTRÃO e ALVES, 2009.

Tais dados estatísticos nos revelam que a presença feminina se apresentava reduzida em nível secundário e expressivamente inferior quando

consideramos o acesso ao nível superior. Do total de estudantes da época, a presença feminina era apenas de 1,4 de mulheres no Ensino Superior, no ano de 1912. Estes dados chamam a atenção, pois revelam a discrepância de oportunidades de acesso à Educação entre homens e mulheres no Brasil.

Contudo, várias foram as ações dos movimentos sociais, que reivindicaram a possibilidade de melhoria do acesso e permanência de mulheres na Educação, provocaram para que governantes pensassem em um arcabouço normativo que contemplasse tal discussão e citaremos alguns destes.

A IV Conferência da Mulher (1995) trouxe entre as doze áreas de preocupação prioritárias a desigualdade de acesso à educação e à capacitação, que provocou o objetivo 27, “Promover um desenvolvimento sustentado voltado para o ser humano, inclusive o crescimento econômico sustentável, por meio da oferta, às mulheres e meninas, de educação básica, educação permanente, alfabetização, treinamento e cuidados primários de saúde”. A Declaração preconiza assim, como objetivo estratégico que:

A educação é um direito humano e constitui instrumento indispensável para conquistar os objetivos de igualdade, desenvolvimento e paz. A educação não discriminatória beneficia tanto as meninas quanto os meninos e, dessa forma, conduz em última instância a relações mais iguais entre mulheres e homens. A igualdade no acesso à educação e na obtenção de educação é necessária para que mais mulheres se convertam em agentes de mudança. A alfabetização das mulheres é importante para melhorar a saúde, a nutrição e a educação na família, assim como para habilitar a mulher a participar na tomada de decisões na sociedade. Está demonstrado que os investimentos na educação formal e não formal e no treinamento das meninas e das mulheres têm um rendimento social e econômico excepcionalmente alto e são um dos melhores meios de conseguir um desenvolvimento sustentável e um crescimento econômico ao mesmo tempo sustentado e sustentável (ONU, 1995).

Nesta mesma direção, o Fórum Mundial de Educação (2000), produz o texto intitulado “Educação para Todos: o compromisso de Dakar”. Os países signatários deste documento, entre eles o Brasil, assumem a proposta de garantir Educação para a população como um todo e, particularmente, às mulheres. Este documento declara inaceitável que a

discriminação de gênero ainda continuasse a ser um problema social, “A Educação das meninas continua a ser um desafio importante: apesar da atenção que recebeu internacionalmente, 60% de todas as crianças que não têm acesso à educação primária são meninas” (Fórum Mundial de Educação, 2000, p.16). Por conta disso, estabeleceu-se como meta:

Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la. (Fórum Mundial de Educação, 2000, p.19).

A Reunião da Cúpula do Milênio (2000) foi realizada em Nova York, de 6 a 8 de setembro de 2000. Foi um encontro sem precedentes, assistido por 100 Chefes de Estado, 47 Chefes de Governos, 3 Príncipes, 5 Vice-Presidentes, 3 Primeiros Ministros, 8000 Delegados e 5500 jornalistas. Nesta reunião as lideranças resolvem que devem “Assegurar que, até a mesma data (metade de 2015), crianças de toda parte, tanto meninos como meninas sejam capazes de completar um curso de ensino primário; e que

meninos e meninas tenham igual acesso a todos níveis de educação” (Cúpula do milênio, 2000).

A partir do exposto, os documentos oficiais, impulsionados pelas ações dos movimentos sociais, direcionam para que sejam reduzidas as diferenças de acesso à Educação entre meninos e meninas.

Entendendo que esta discussão ainda está em fase inicial e que as mudanças propostas pela legislação, ainda que incipientes, é a qual nos embrenhamos no atual estudo. O Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais – CECAMPE Sudeste / UFU desenvolveu a plataforma Business Intelligence– BI que congrega diversos dados educacionais. Cumpre realçar que neste artigo focamos em dados quantitativos extraídos do BI, buscando evidenciar fatores educacionais relacionados a presença feminina e masculina na Educação, da região sudeste. Este estudo é de aproximação com a temática, principalmente para revelar os números relacionados à presença masculina e feminina na Educação. Certamente estes dados poderão suscitar outras pesquisas complementares que poderão agregar dados qualitativos às mesmas.

Nossa pesquisa de cunho quantitativo busca relacionar duas variáveis existentes na investigação, sendo estas, as matrículas de estudantes do gênero feminino e masculino. O objetivo de nossa pesquisa é evidenciar as relações de gênero presentes nas matrículas de estudantes das instituições de ensino Municipais e Estaduais da região Sudeste do Brasil, compreendendo os estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, no período de 2017 a 2021.

Para a realização desta análise utilizaremos a metodologia da pesquisa quantitativa, respaldados pelos pressupostos de Knechtel (2014) que apresenta a pesquisa como um alicerce na quantificação de dados no momento da coleta com o objetivo de medir informações fazendo uso de recursos de estatística junto a elementos de demonstrações e porcentagem, com o apoio de tabelas, gráficos e textos.

Nossa pesquisa conta com o apoio de um software tecnológico que nos auxilia na construção dos gráficos que serão analisados, entendemos que este processo contribuirá para que o leitor consiga visualizar com o apoio de tabelas e textos os dados

propostos. A finalização de nossa análise se respalda sobre as indagações de Creswell (2007, p. 89), que destaca que: “[...] em um projeto quantitativo, o problema é melhor trabalhado ao entender quais os fatores ou variáveis influenciam um resultado”.

Deste modo consideraremos fazer um apanhado sobre as questões de gênero e seu impacto no contexto educacional, objetivando proporcionar ao leitor subsídios para compreender os dados coletados na plataforma digital do BI do Cecampe Sudeste - UFU. A ação de apresentar ao leitor de modo sintético dados que evidenciam as relações de gênero na educação se origina sobre os pressupostos de Silva e Simon (2005), que nos auxiliam que a realização deste tipo de pesquisa não decorre apenas de operações, mas, envolve problemas reais em uma redoma de significados que circundam este problema, apresentando definições claras e conceitos que o evoluem com informações teóricas e práticas, tendo o objeto do conhecimento como foco junto a pesquisa que se pretende realizar.

Busca-se neste trabalho a produção de resultados quantitativos que contribuam para a educação

de modo a compreender o ingresso e a permanência/conclusão dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, buscando confeccionar dados e evidenciar o cenário educacional atual por meio de teorias estatísticas com alta fidedignidade interpretativa, profundo conhecimento e rigor científico.

Relações de Gênero na Educação

O direito a Educação é previsto no art. 205, da Constituição Federal de 1988, e garante que a educação é um dever de todos, de responsabilidade do Estado e da família, visando uma formação plena que desenvolva seres humanos capazes de refletir sobre o mundo, colaborar com a sociedade e qualificar-se para o mundo do trabalho.

Ainda que tenhamos uma educação assegurada pela Constituição, vivemos em um país desigual em relações sociais, de gênero e raciais. A Educação no Brasil ainda reproduz os aspectos sociais que vivemos, homens dominam o mercado de trabalho e vemos as relações de gênero predominarem no que

tange os salários e ocupações de homens e mulheres no Brasil.

A educação promove diversas ações para o desenvolvimento da igualdade de gênero na educação. Ainda que esta não seja representada nos documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), educadores junto ao movimento social e em diversos seminários e congressos evidenciam a igualdade de gênero, são exemplos de desenvolvimento destes trabalhos o Congresso Internacional de Igualdade de Gênero, Congresso internacional de direito e gênero, entre outros.

Os debates se fazem necessários em praticamente todos os espaços, uma vez que o tema igualdade de gênero é muito julgado antes mesmo que a pessoa compreenda qual seu real significado, que não consiste no debate a sexualidade e sim de oportunidades, rendimentos, direitos e obrigações em todas as áreas para homens e mulheres, promovendo uma sociedade livre de preconceitos e que considere as capacidades de ambos os sexos com a garantia de tratamento igualitário.

A Constituição Federal (CF) de (1988) ressalta que devemos ter uma sociedade “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, Art. 3º, IV). Porém, isto não ocorre como deveria, a sociedade ainda é excludente, a ausência do cumprimento da CF, faz com que tenhamos que pensar políticas públicas para a sociedade, buscando diminuir o descompasso existente entre as minorias sociais, negros/as, LGBTQIA+, indígenas, quilombolas e mulheres. Nosso trabalho buscará entender a diferença apenas na relação masculino e feminino, ou seja, a relação de gênero existente no processo de ingresso no sistema educacional.

Vianna & Unbehaum (2004) destacam que os documentos que regem a educação a práticas de ações voltadas às políticas públicas no campo educacional possuem uma relação coadjuvante no que tange os direitos e valores. Para Louro (1997, p. 23), a importância do conceito de gênero se afirmar, pois

[...] obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão

tratando. Afasta-se de (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Compreender estas relações faz com que o processo educacional seja entendido e analisado a partir dos corpos que ali habitam, assim como já citado a educação prepara as pessoas para a vida em sociedade. Logo, precisamos refletir sobre os impactos destes acontecimentos sociais e da vivência no que tange o ingresso, permanência e conclusão de meninos e meninas no processo educacional. Scott (1994) ressalta que gênero não reflita ou implemente apenas diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, o referido autor destaca que o gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais.

Haddad (2004) destaca que a Educação é construída por meio das lutas sociais, onde inicialmente era um direito masculino, que usufruía de todos os benefícios que a escolarização propõe, como apresentado anteriormente neste texto. O referido autor ressalta que as mulheres conquistam o direito a educação junto aos movimentos sociais, promovendo debates, manifestações e reivindicações para que este espaço fosse plural para homens e mulheres, visando diminuir o descompasso de oportunidades que se proliferam quando uma destas partes não acessa o processo educacional.

Rosemberg (1999) evidencia que as lutas travadas pelas mulheres reconfiguram o processo educacional bem como o acesso à educação das décadas de 1970 e 1980, as mulheres organizadas conseguiram introduzir a educação infantil na pauta como um direito à educação contemplada na CF/1988, a proposta de creche, outra relação da educação que garante às mulheres tempo e acesso ao trabalho tendo onde deixar seus filhos, garantindo que estejam aprendendo e sendo educados junto as habilidades sociais.

O olhar é lançado sob esta ótica e compreendemos que a pesquisa quantitativa examina evidências baseadas na objetividade, por meio de uma medição padronizada para análise de resultados, com foco em quantificar o problema e entender a dimensão dele, considerando que os leitores/as precisam visualizar e compreender as evidências que cerceiam os gêneros e suas desigualdades presentes em nossa sociedade.

Precisamos refletir quem é o público que acesa a Educação Básica e a escola pública, e sob este olhar refletir sobre a fala de Chartier (1995) que destaca que: "... evitar a armadilha de uma história linear que traça a progressiva conquista de autonomia e de igualdade femininas, demarcadas por combates heróicos e figuras exemplares". Refletindo sobre as considerações Bonder (1994) destaca que o acesso à educação tem sido progressivo para as mulheres, e destaca um crescimento considerável, que merece atenção epistemológica para contribuir com o movimento destas mulheres.

Escolarização e as Relações de Gênero

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) as mulheres são mais escolarizadas que os homens. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2011) destaca que as mulheres com dez anos ou mais de idade tem, em média, 7,3 anos de estudo e os homens registram 7,1 anos de frequência nas salas de aula, totalizando cerca de 7,5 anos de estudo para ambos os sexos. Esta margem cresce entre os jovens na faixa de idade entre 20 a 24 anos, onde as pessoas do gênero feminino registram 10,2 anos de estudo, e os homens ficam bem atrás, e têm 9,3 anos médios de frequência escolar. A média geral dessa parcela da população é de 9,8 anos de estudo.

O IBGE (2021) e PNAD (2021) evidenciam que as mulheres apresentam faixa de crescimento expansiva ou superam os homens em quase todas as modalidades. Um fato que se torna curioso e corrobora com nossa pesquisa, é que as mulheres com idades mais avançadas, em uma faixa de 60 anos de idade ou mais, apresentam uma escolaridade inferior à dos

homens. Nesta etapa os homens apresentam 4,6 anos de estudo, em média, e as mulheres, evidenciam uma frequência de 4,3 anos.

Bonder (1994) revela que estas lutas estão em progresso e são oriundas de um processo de levante das mulheres, se originam em comunidades e fazem parte de um cenário de pessoas menos favorecidas, consideradas minorias em teoria, mas que, somam maiorias em quantidade numérica. A questão levantada pelo autor evidencia a trajetória do gênero como ponto findável à problemática, destaca-se que a diferenciação por gênero que contrapõe a igualdade, mostra que as mulheres foram historicamente menos favorecidas no acesso à educação. Rosemberg (2001) destaca que:

Em síntese, este balanço, amplo em extensão, mas ainda preliminar, sobre a produção de conhecimentos relativos à educação, mulher e relações de gênero parece indicar pequeno avanço da década de 1990 em relação à década anterior. Tem sido difícil ao movimento e teoria feministas enfrentar o desafio de interpretar, simultaneamente, um modelo de dominação de gênero e indicadores de escolaridade que apontam igualdade de acesso/permanência no sistema

escolar entre homens e mulheres ou mesmo superioridade feminina, especialmente nos países subdesenvolvidos. (ROSEMBERG, 2001, p. 65).

Os resultados destas pesquisas provocam reflexos nos dias atuais. Apesar de estarmos falando de décadas, é necessário refletir que, para que de fato haja impactos em propostas de lei e no ambiente escolar, precisamos reeducar o que vivemos e acreditamos como correto em dias atuais. Fazendo-se assim, necessário renovar nossos saberes na organização social, no trabalho, nas ocupações e na distribuição de renda. O descompasso criado pela ausência de oportunidades traz para a autora uma reflexão cercada de dúvidas inconstantes, e ainda que os dados apontem para a igualdade, não é possível percebê-la nos contextos sociais.

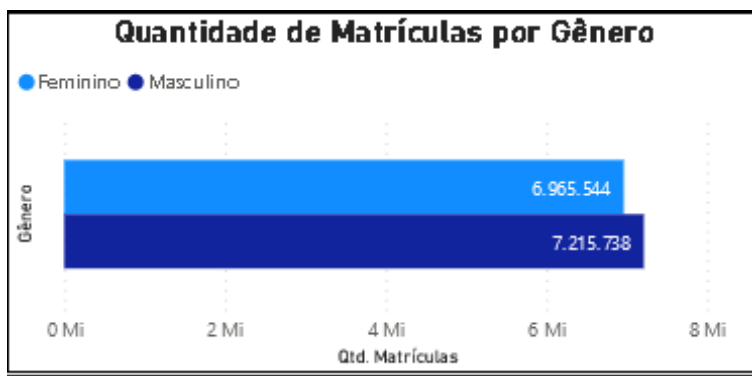
Matrículas por Gênero

O desenvolvimento deste trabalho entende o processo educacional como um direito intransferível de todo cidadão, e nos questionamos sobre o acesso e permanência de crianças e adolescentes na educação. A conclusão das etapas formativas dos alunos é

uma das motivações que nos levam a realizar esta análise pautada nas matrículas de estudantes de escolas municipais e estaduais, da região Sudeste do Brasil, realizadas em um período de 2017 a 2021.

Considerar as questões de gênero é nosso ponto central de análise, assim realizaremos inicialmente uma visualização geral de todas as instituições de ensino escolares, públicas e privadas, estaduais e municipais situadas na área urbana.

GRÁFICO 01. Quantidade de matrículas por gênero das instituições de ensino da Região Sudeste 2017

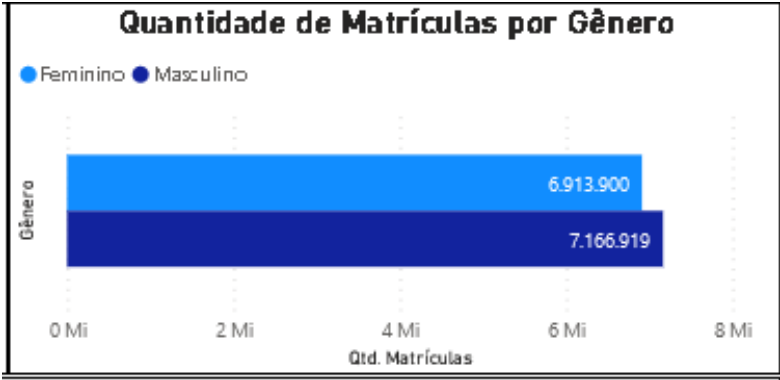


Fonte: PowerBI CECAMPE Sudeste/UFU (2022).

No ano de 2017 tivemos 14.181.282 de matrículas sendo 6.965.544 femininos e 7.215.738 masculinos. Neste ano temos uma maior porcentagem de

matrículas masculinas, chegando a aproximadamente, um, vírgula sete por cento (1,7%) a mais de pessoas do sexo masculino.

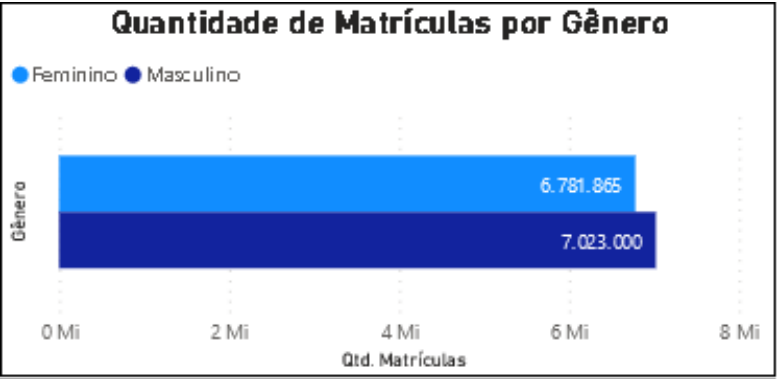
GRÁFICO 02. Quantidade de matrículas por gênero das instituições de ensino da Região Sudeste 2018



Fonte: PowerBI CECAMPE Sudeste/UFU (2022).

No ano de 2018 tivemos 14.080.819 de matrículas sendo 6.913.900 femininos e 7.166.919 masculinos. Neste ano temos uma maior porcentagem de matrículas masculinas, chegando a aproximadamente, um, vírgula sete por cento (1,7%) a mais de pessoas do sexo masculino.

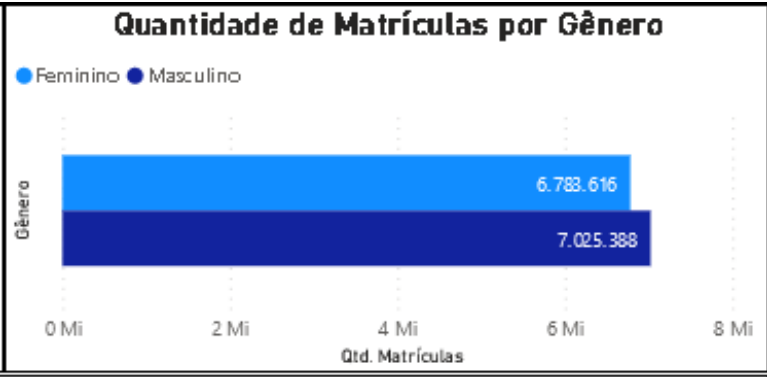
GRÁFICO 03. Quantidade de matrículas por gênero das instituições de ensino da Região Sudeste 2019



Fonte: PowerBI CECAMPE Sudeste/UFU (2022).

No ano de 2019 tivemos 13.804.865 de matrículas sendo 6.781.865 femininos e 7.023.000 masculinos. Neste ano temos uma maior porcentagem de matrículas masculinas, chegando a aproximadamente, um, vírgula sete por cento (1,7%) a mais de pessoas do sexo masculino.

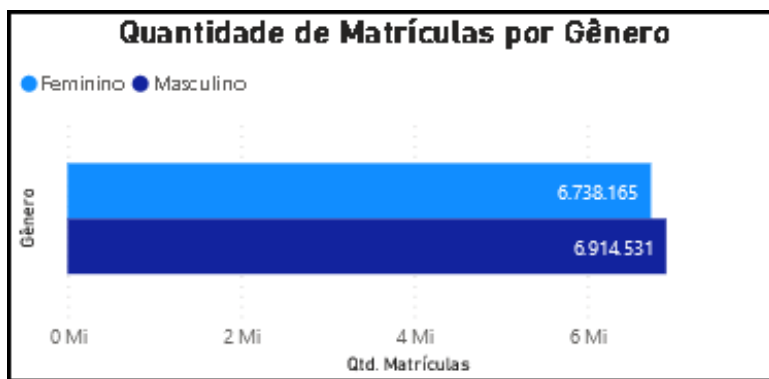
GRÁFICO 04. Quantidade de matrículas por gênero das instituições de ensino da Região Sudeste 2020



Fonte: PowerBI CECAMPE Sudeste/UFU (2022).

No ano de 2020 tivemos 13.809.004 de matrículas sendo 6.783.616 femininos e 7.025.388 masculinos. Neste ano temos uma maior porcentagem de matrículas masculinas, chegando a aproximadamente, um, vírgula sete por cento (1,7%) a mais de pessoas do sexo masculino.

GRÁFICO 05. Quantidade de matrículas por gênero das instituições de ensino da Região Sudeste 2021



Fonte: PowerBI CECAMPE Sudeste/UFU (2022).

No ano de 2021 tivemos 13.652.696 de matrículas sendo 6.738.165 femininos e 6.914.531 masculinos. Neste ano temos uma maior porcentagem de matrículas masculinas, chegando a aproximadamente, um, vírgula dois por cento por cento (1,2%) a mais de pessoas do sexo masculino.

Os gráficos evidenciam a presença masculina nas instituições de ensino dos estados da região sudeste. O desafio que se estende em nossa análise será pensar as matrículas de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, nas instituições de ensino (estaduais e municipais da área urbana), acompanhando

o processo de ingresso no sistema educacional até sua conclusão, observando a relação de gênero presente nestes dados.

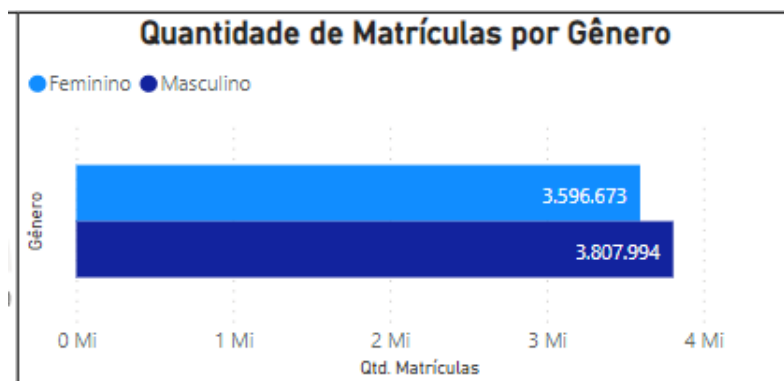
Consideramos relevante frisar que nossa análise é estritamente quantitativa, com levantamento de hipóteses e reflexões iniciais, e irá considerar apenas as matrículas dos alunos/as nas instituições, uma vez que, que estes matriculam no Ensino Fundamental e devem estar com a mesma porcentagem no que tange o gênero nas matrículas realizadas no Ensino Médio.

Inicialmente realizaremos uma visualização destas matrículas por gênero, realizada em Escolas Municipais da região sudeste. O Ensino Fundamental¹ é um dos níveis da Educação Básica no Brasil, obrigatório, gratuito, atendendo as crianças a partir dos seis anos de idade. O Ensino Fundamental se subdivide em anos iniciais e anos finais. Os anos iniciais abarca do se 1º ao 5º ano, sendo que o estudante é autorizado pela legislação a ingressar no 1º

¹ Fundamentada pela Lei nº 11.274/2006, que determina que o Ensino Fundamental tenha nove anos de duração.

ano aos 6 anos de idade. Os anos finais compreendem do 6º ao 9º ano. A Educação brasileira é de responsabilidade, financiamento e manutenção, dividida entre o estado e os municípios. Os Estados são responsáveis pelas instituições estaduais de Ensino Superior, pelo ensino fundamental II (que vai do 6º ao 9º ano), e pelo Ensino Médio. Já aos municípios ficam com a incumbência mantenedora da Educação Infantil municipal (compostas pelas creches e pré-escolas) e pelo Ensino Fundamental I (que vai do 1º ao 5º ano).

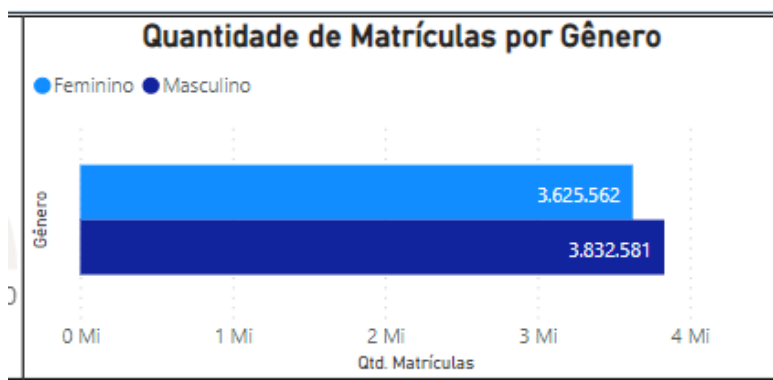
GRÁFICO 06 – Quantidade de matrículas por gênero das instituições municipais de ensino da Região Sudeste 2017



Fonte: PowerBI CECAMPE Sudeste/UFU (2022).

No ano de 2017 tivemos 7.404.667 de matrículas sendo 3.596.673 femininos e 3.807.994 masculinos. Neste ano temos uma maior porcentagem de matrículas masculinas, chegando a aproximadamente, dois vírgula oito por cento (2,8%) a mais de pessoas do sexo masculino.

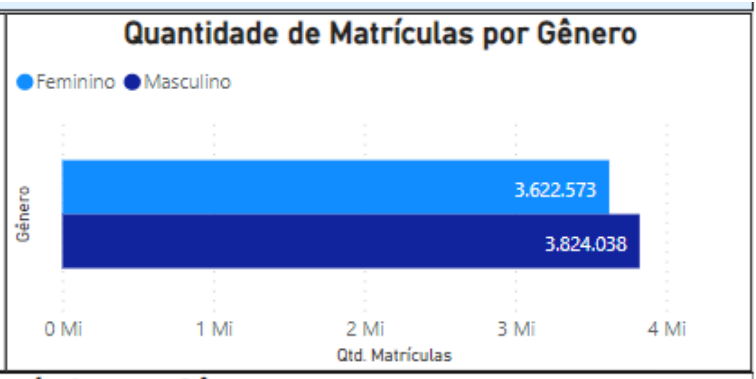
GRÁFICO 07. Quantidade de matrículas por gênero das instituições municipais de ensino da Região Sudeste 2018



Fonte: PowerBI CECAMPE Sudeste/UFU (2022).

No ano de 2018 tivemos 7.458.143 de matrículas sendo 3.625.562 femininos e 3.832.581 masculinos. Neste ano temos uma maior porcentagem de matrículas masculinas, chegando a aproximadamente, dois vírgula sete por cento (2,7%) a mais de pessoas do sexo masculino.

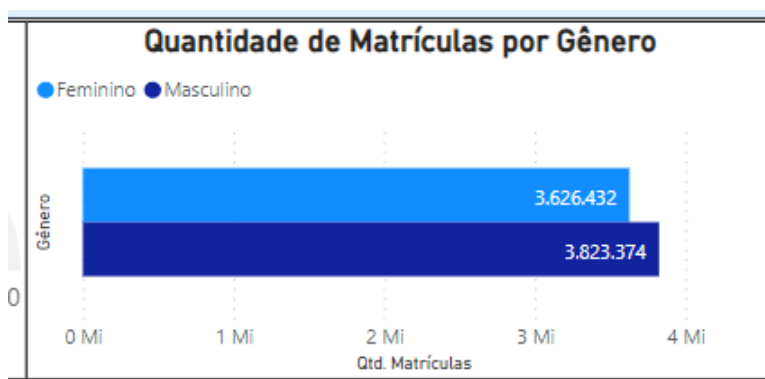
GRÁFICO 08. Quantidade de matrículas por gênero das instituições municipais de ensino da Região Sudeste 2019



Fonte: PowerBI CECAMPE Sudeste/UFU (2022).

No ano de 2019 tivemos 7.486.611 de matrículas, sendo 3.625.573 femininos e 3.824.038 masculinos. Neste ano temos uma maior porcentagem de matrículas masculinas, chegando a aproximadamente, dois vírgula um por cento (2,1%) a mais de pessoas do sexo masculino.

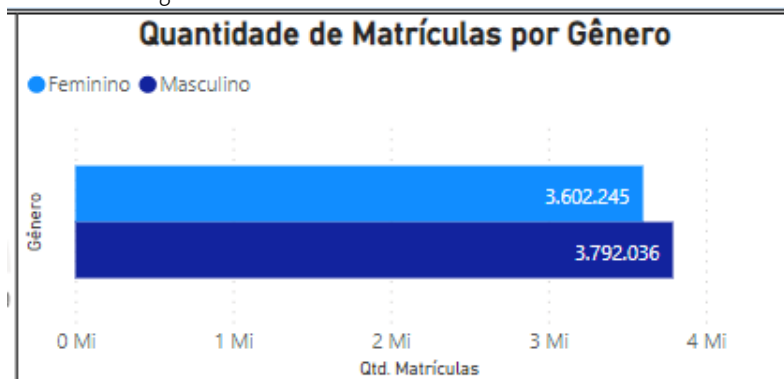
GRÁFICO 09. Quantidade de matrículas por gênero das instituições municipais de ensino da Região Sudeste 2020



Fonte: PowerBI CECAMPE Sudeste/UFU (2022).

No ano de 2020 tivemos 7.449.806 de matrículas sendo 3.626.432 femininos e 3.823.374 masculinos. Neste ano temos uma maior porcentagem de matrículas masculinas, chegando a aproximadamente, dois vírgula seis por cento (2,6%) a mais de pessoas do sexo masculino.

GRÁFICO 10. Quantidade de matrículas por gênero das instituições municipais de ensino da Região Sudeste 2021



Fonte: PowerBI CECAMPE Sudeste/UFU (2022).

No ano de 2021 tivemos 7.394.281 de matrículas, sendo 3.602.245 femininos e 3.792.036 masculinos. Neste ano temos uma maior porcentagem de matrículas masculinas, chegando a aproximadamente, dois vírgula cinco por cento (2,5%) a mais de pessoas do sexo masculino.

De 2017 a 2021 não temos grandes mudanças na quantidade de matrícula por gênero, sendo dominante a presença masculina nas matrículas realizadas. Ao refletir sobre os gráficos apresentados podemos vislumbrar que o sexo masculino possui maior índice de matrículas masculinas nesta etapa de ensino, apresentando uma margem acima do nível geral

visualizado nos gráficos 01, 02, 03, 04 e 05, que retratam a região sudeste, indicando uma margem de um, vírgula três por cento (1,3%), contrapondo uma margem de dois vírgula cinco por cento (2,5%) de crescimento das matrículas realizadas nos municípios da região sudeste. Consideramos relevante destacar que o padrão que se estabelece neste período é quase o dobro do que ocorre na região sudeste, que também oscila em uma margem de erro quase mínima, os municípios assim como toda a região sudeste apresentam a maior índice de matrículas masculinas, porém com um crescimento de um, vírgula dois por cento (1,2%) a mais de matriculados do sexo masculino.

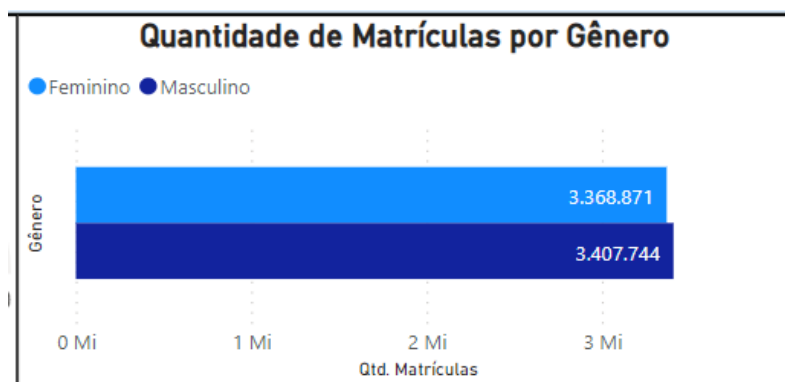
O desenvolvimento da pesquisa até este momento está considerando o ingresso dos alunos/as ao processo de escolarização, fase onde as crianças possuem uma forte influência dos pais ou responsáveis, uma vez que estamos nos referindo a crianças de 06 a 14 anos.

Nossa próxima etapa evidenciará os alunos/as que se enquadram após este período de conclusão da primeira e segunda etapa do Ensino Fundamental,

onde a partir daí ingressam no Ensino Médio, estando na faixa etária de 15 a 17 anos. Etapa de processo de emancipação, de contato com o mundo social de maneira mais autônoma e individual, estando imerso no mundo do trabalho e perspectiva de processo de formação para aquisição de carreira ou profissão.

As matrículas destacadas abaixo são provenientes de instituições de ensino, relacionadas ao Ensino Médio. Este nível de ensino é de responsabilidade financeira e de gestão pedagógica do Estado, sendo subdividida em três anos, e com conclusão pelos estudantes prevista por lei aos 17 anos.

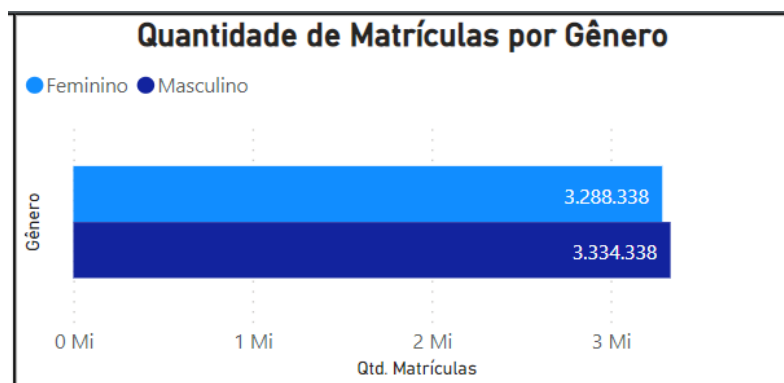
GRÁFICO 11. Quantidade de matrículas por gênero das instituições estaduais de ensino da Região Sudeste 2017



Fonte: PowerBI CECAMPE Sudeste/UFU (2022).

No ano de 2017 tivemos 6.776.615 de matrículas sendo 3.368.871 femininos e 3.407.744 masculinos. Neste ano temos uma maior porcentagem de matrículas masculinas, chegando a aproximadamente, zero vírgula cinco e sete por cento (0,5%) a mais de pessoas do sexo masculino.

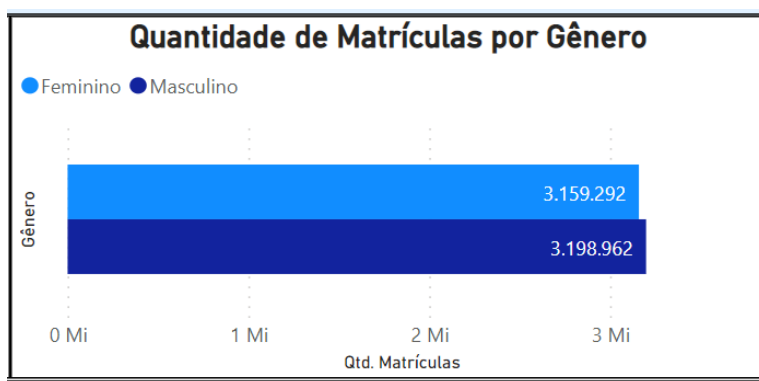
GRÁFICO 12. Quantidade de matrículas por gênero das instituições estaduais de ensino da Região Sudeste 2018



Fonte: PowerBI CECAMPE Sudeste/UFU (2022).

No ano de 2018 tivemos 6.622.676 de matrículas sendo 3.288.338 femininos e 3.334.338 masculinos. Neste ano temos uma maior porcentagem de matrículas masculinas, chegando a aproximadamente, zero vírgula seis por cento (0,6%) a mais de pessoas do sexo masculino.

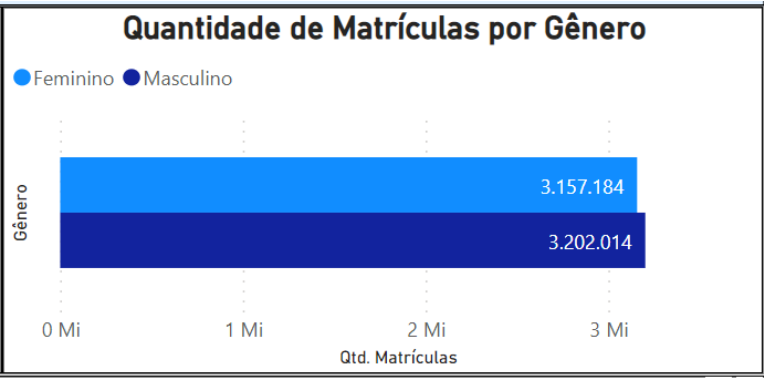
GRÁFICO 13. Quantidade de matrículas por gênero das instituições estaduais de ensino da Região Sudeste 2019



Fonte: PowerBI CECAMPE Sudeste/UFU (2022).

No ano de 2019 tivemos 6.358.254 de matrículas sendo 3.159.292 femininos e 3.198.962 masculinos. Neste ano temos uma maior porcentagem de matrículas masculinas, chegando a aproximadamente, zero vírgula seis por cento (0,6%) a mais de pessoas do sexo masculino.

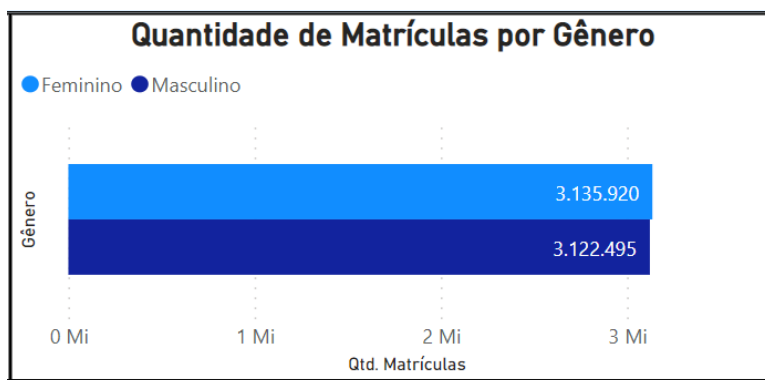
Gráfico 14 – Quantidade de matrículas por gênero das instituições estaduais de ensino da Região Sudeste 2020



Fonte: PowerBI CECAMPE Sudeste/UFU (2022).

No ano de 2020 tivemos 6.359.198 de matrículas sendo 3.157.184 femininos e 3.202.014 masculinos. Neste ano temos uma maior porcentagem de matrículas masculinas, chegando a aproximadamente, zero vírgula sete por cento (0,7%) a mais de pessoas do sexo masculino.

GRÁFICO 15. Quantidade de matrículas por gênero das instituições estaduais de ensino da Região Sudeste 2021



Fonte: PowerBI CECAMPE Sudeste/UFU (2022).

No ano de 2022 tivemos 6.258.415 de matrículas sendo 3.135.920 femininos e 3.122.495 masculinos. Neste ano temos uma maior porcentagem de matrículas masculinas, chegando a aproximadamente, zero vírgula dois por cento (0,21%) a mais de pessoas do sexo feminino.

O desenvolvimento desta análise nos permite perceber que há uma queda na quantidade de matrículas de 2017 a 2021, bem como uma inversão no último gráfico no que tange a relação de matrículas masculinas e femininas.

A região sudeste apresenta um maior índice de matrículas masculinas, se aproximando de um, vírgula três por cento (1,3%), visualizado nos gráficos 01, 02, 03, 04 e 05, o que diminuir progressivamente quando pensamos o ingresso no Ensino Médio. Se as matrículas presentes nos gráficos 06, 07, 08, 09 e 10 apresentam em média o dobro das inscrições da região sudeste com margem de dois vírgula cinco por cento (2,5%), as análises presentes na rede Estadual apresentam uma média de metade da das inscrições da região sudeste, e um quarto das inscrições do município no período de 2017 a 2020, aproximando-se da margem de zero vírgula seis por cento (0,6%) de matrículas do sexo masculino a mais que o feminino.

No ano de 2021 temos uma inversão, pela primeira vez nos cinco anos do período analisado as matrículas do sexo feminino superam as matrículas do sexo masculino apresentando um crescimento de zero vírgula dois por cento (0,2%) a mais de alunas nas instituições de ensino Estaduais.

Ainda que não estejamos aqui nos propondo a analisar a casualidade dos dados, não podemos deixar de evidenciar este processo de inversão que tem

ligações com o contexto social e apresenta um alto índice de evasão da presença masculina no processo final do processo de escolarização. A média de alunos do sexo masculino que apresentam este índice de evasão chega a 139.213 nesta região.

Análise

Observando os dados quantitativos que relacionam as matrículas femininas e masculinas, no período de 2017 a 2021, é perceptível que as matrículas são majoritariamente masculinas, se concretizando em todos os anos do período estudado. Isso nos revela que os dados apresentados no início do texto (período relacionado de 1907 a 1912) permanecem inalterados com relação à diferença entre homens e mulheres. Mesmo depois de uma legislação que alerta sobre a necessidade de políticas públicas baseadas na correção desta distorção, a superioridade de matrículas masculinas persiste.

A pesquisa por matrícula nas instituições de ensino municipais evidencia a forte presença masculina nestas instituições. Devemos considerar que o

processo de escolarização nesta idade é de responsabilidade dos pais, que respondem pelas matrículas destas crianças. A tabela 01 abaixo evidencia a quantidade em porcentagem do número de estudantes que superam seu gênero oposto em quantidades de matrículas realizadas por ano.

QUADRO 01. Porcentagem de matrículas superior ao do gênero oposto nas instituições de Ensino Municipais.

ESCOLAS MUNICIPAIS (REGIÃO SUDESTE)		
ANO DE MATRÍCULA	MASCULINO	FEMININO
2017	(2,8%)	-----
2018	(2,7%)	-----
2019	(2,1%)	-----
2020	(2,6%)	-----
2021	(2,5%)	-----

Fonte: Próprio autor.

O quadro 01 nos apresenta um padrão para a quantidade de matrículas do sexo masculino na faixa etária de 06 a 14 anos, que são superiores a do sexo feminino. Realizando uma média com os anos descritos temos dois vírgula cinquenta e seis por cento de dois vírgula cinco por cento (2,5%) a mais de pessoas

do sexo masculino, que totaliza cerca de 963.311 estudantes do sexo masculino matriculados por ano. Apresenta-se neste processo maior índice de matrículas masculinas em relação as femininas, fazendo com que esta porcentagem seja esperada no período do Ensino Médio.

No que tange a rede estadual que apresenta um público com faixa etária de 15 a 17 anos, temos uma inversão na questão quantitativa de gênero feminino e masculino. O quadro abaixo evidencia a quantidade em porcentagem do número de estudantes que superam seu gênero oposto em quantidades de matrículas realizadas por ano.

QUADRO 02. Porcentagem de matrículas superiores nas instituições de Ensino Estaduais

ESCOLAS ESTADUAIS (REGIÃO SUDESTE)		
ANO DE MATRÍCULA	MASCULINO	FEMININO
2017	(0,5%)	-----
2018	(0,6%)	-----
2019	(0,6%)	-----
2020	(0,7%)	-----
2021	-----	(0,2%)

Fonte: Próprio autor.

A análise dos dados quantitativos apresenta uma faixa que cresce lentamente de 2017 a 2020 apresentando uma pequena margem de crescimento, em média teríamos média de zero vírgula cinco (0,5%) por cento, equivalente a cerca de 165.113 estudante do sexo masculino. Ainda que não seja nosso critério de análise vislumbra-se uma queda na realização de matrículas ano após ano neste período na rede Estadual, algo que não ocorre na rede Municipal.

O que nos chama atenção é a quantidade inferior de pessoas do gênero masculino que ingressam no Ensino Fundamental e não acessam o Ensino Médio, apresentando uma inversão no último quadro, no ano de 2021 o gênero feminino supera a quantidade de matrículas do sexo masculino. Nos levando a questionar onde estão os matriculados em anos anteriores do gênero masculino, bem como, as causas que os levam a evadir no processo de escolarização e não conseguem se matricular no Ensino Médio.

Ainda que as pesquisas sobre as mulheres e o processo de educação/escolarização seja progressivo para acesso e permanência de mulheres em instituições de ensino, não consideramos que este seja

um caso de ingresso de mais mulheres no Ensino Médio e sim da Evasão de homens. Sendo estes questionamentos a motivação para uma pesquisa futura que nos aproxima de dados que comprovem a casualidade deste acontecimento.

Conclusão

O alinhamento discursivo deste trabalho segue a hipótese teórica de que mulheres vem sendo excluídas do acesso à Educação historicamente. Para sustentar esta argumentação utilizamos ao longo de todo texto os dados estatísticos captados pelo BI do Cecampe Sudeste - UFU. Reconhecemos a relevância da contribuição das ferramentas tecnológicas como suporte dialógico com o PDDE. São os dados provenientes destas ferramentas que subsidiaram a argumentação deste artigo.

Apesar disso, os índices de superioridade de matrículas masculinas em detrimento das matrículas femininas estão em declínio. A diferença inicial do período é de um vírgula quatro (1,4%), enquanto que no período final é, apesar de manter numericamente

superior, essa diferença caiu para apenas zero vírgula nove (0,9%).

Nossa pesquisa ainda que não questione a permanência dos alunos e os acontecimentos que imbricam a evasão, alerta para o descompasso de gênero que há entre os alunos masculinos no Ensino Fundamental e as alunas do sexo feminino no Ensino Médio, nos colocando o seguinte questionamento: Onde estão os alunos do sexo masculino que apresentavam índice de crescimento em padrão de ingresso, em todos os anos no Ensino Fundamental?

Precisamos voltar os olhares para que os alunos consigam ingressar e finalizar seu processo educacional de maneira harmoniosa, cumprindo a finalidade geral da educação, garantida pelo estado e pelas Leis Federais. A ideologia de gênero ainda que seja evidenciada pelos autores como um problema contribui para que as pessoas compreendam a sociedade como um espaço desigual podendo intervir para minimizar o processo de evasão no sistema educacional.

Referências

BRASIL. Art. Nº 205. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL. Art. Nº 3, IV. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL. **LEI Nº 11.274**, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.

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

BELTRÃO, K I ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na Educação brasileira no século XX. In: **cadernos de Pesquisa**, v.39, n. 136, p. 125-156, jan./abr.2009.

BONDER, G. “Mujer y educación en America Latina: hacia la igualdad de oportunidades”. Madri: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **Revista Iberoamericana de Educação.** nº 6. 1994.

CHARTIER, Roger. “Diferença entre os sexos e dominação simbólica”. Campinas: **Cadernos Pagú.** nº 4. 1995.

CRESWEL, J. M. **Método qualitativo, quantitativo e misto/** Jhon W. Creswel; tradução Luciane de Oliveira Rocha. – 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mulheres são mais instruídas, mas ocupam só 37,4% dos cargos gerenciais, 2021.**

HADDAD, L. Creches e pré-escolas no sistema de ensino: desafios para uma política pró-integração. In: **PEC – Formação Universitária Municípios: educação infantil**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2004.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba, PR: Inter-saberes, 2014.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** Caderno de Saúde Pública, v.9, n.3, p.239-262, 1993.

ONU. **Declaração e Plataforma de Ação de Pequim 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher – Pequim (1995): “Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz”**. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2015/03/declaracao_pequim1.pdf Acessado em 20 novembro de 2022.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **(Pnad Contínua)**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, 2021.

ROSEMBERG, F. **Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan./jun. 2001.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, 1999.

SCOTT, J. "Prefácio a Gender and Politics of History". *In*: "**Desacordos, desamores e diferenças**". Campinas: cadernos Pagú/ Núcleo de Estudos Gênero-UNICAMP. nº 3. 1994 SUBIRATS, M. "La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad" Madri: Infancia y Sociedade. 1991.

SILVA, D.; SIMON, F. O. Abordagem quantitativa de análise de dados de pesquisa:

construção e validação de escala de atitude. **Cadernos da CERU**. São Paulo, SP, v. 16, n. 2, p. 11-26, 2005.

UNESCO. **Fórum mundial de Educação**. Dacar, 26-28 abr. 2000.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. **Gênero e políticas educacionais**: impasses e desafios para a legislação brasileira *In*: Gênero e educação: educar para a igualdade. São Paulo: CEM, SME/SP, 2004.



culturatrix.



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

