



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAISA ALBUQUERQUE ANDRADE

**PRÁXIS E RESISTÊNCIA MULTICULTURAL NO PROCESSO
FORMATIVO DE PROFESSORES/AS: um anúncio das intervenções
de Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão**

João Pessoa – PB
2021

RAISA ALBUQUERQUE ANDRADE

**PRÁXIS E RESISTÊNCIA MULTICULTURAL NO PROCESSO
FORMATIVO DE PROFESSORES/AS: um anúncio das intervenções
de Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I.

Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Alves Dias

Coorientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia
Cavalcanti Porto

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A553p Andrade, Raísa Albuquerque.

Práxis e resistência multicultural no processo
formativo de professores/as : um anúncio das
intervenções de grupos e núcleos de estudo, pesquisa e
extensão / Raísa Albuquerque Andrade. - João Pessoa,
2021.

186 f. : il.

Orientação: Adelaide Alves Dias.

Coorientação: Rita de Cassia Cavalcanti Porto.

Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação - práxis. 2. Resistência multicultural. 3.
Multiculturalismo crítico. 4. Professores - formação.
5. Grupos - núcleos - estudo. I. Dias, Adelaide Alves.
II. Porto, Rita de Cassia Cavalcanti. III. Título.

UFPB/BC

CDU 37-051(043)

RAISA ALBUQUERQUE ANDRADE

**PRÁXIS E RESISTÊNCIA MULTICULTURAL NO PROCESSO FORMATIVO
DE PROFESSORES/AS: um anúncio das intervenções de Grupos e Núcleos de
Estudo, Pesquisa e Extensão**

Aprovada em 25/02/2021.

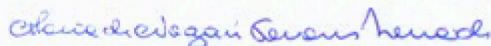
BANCA EXAMINADORA



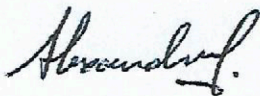
Profa. Dra. Adelaide Alves Dias – PPGE/UFPB
Orientadora



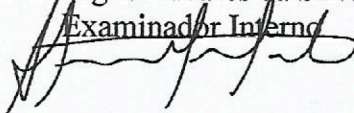
Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto – PPGDH/UFPB
Coorientadora



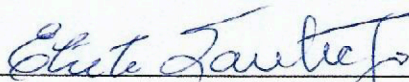
Profa. Dra. Maria Nazaré Tavares Zenaide – PPGE/UFPB
Examinadora Interna



Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva – PPGDH/UFPB
Examinador Interno



Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto- PPGE/ UNISANTOS
Examinador Externo



Profa. Dra. Maria Eliete Santiago – PPGE/UFPE
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

Entre tantos desafios e limites, houve também flores, bonitezas, amadurecimento pessoal, profissional e acadêmico neste percurso. Por isso e por tanto, agradeço ao Universo, às Deusas, aos Deuses e demais forças e boas energias espirituais pela finalização desta etapa significativa à minha trajetória acadêmica.

Agradeço de forma muito carinhosa à minha tia Tadora (*in memorian*) pelo apoio, incentivo, dedicação e por tanta torcida. Nas minhas memórias, consigo ainda enxergar o brilho dos olhos dela vibrando a cada conquista minha.

Agradeço aos meus pais pelos incentivos, sacrifícios e empenho para que eu tivesse acesso a uma Educação de qualidade. Assim, cresci academicamente e profissionalmente. Acho que deu certo todo o esforço.

Agradeço aos professores e professoras líderes dos Grupos e Núcleos, aqui investigados, bem como aos discentes egressos destes espaços, que se dispuseram a compartilhar suas memórias e vivências reveladas em narrativas orais e escritas, contribuindo, assim, na concretização desta tese.

Agradeço as minhas orientadoras – as professoras Rita Porto e Adelaide Alves Dias. Elas, que são mulheres inspiradoras e de resistência. À Rita toda minha gratidão por esta década em que esteve exercendo a função de orientadora em etapas diferenciadas da minha trajetória acadêmica. Ela, que é cheia de vontade de transformar o mundo e as pessoas. Ela que me inspira e me incentiva a ir à luta. À Adelaide todo meu afeto por ter me acolhido no início de minha trajetória no PPGE e, por novamente, me estender a mão nesta reta final.

Agradeço às professoras Eliete e Nazaré e aos professores Alexandres – ambos sujeitos de práxis política e social, comprometidos com transformações sociais. Agradeço pelas contribuições e pela disponibilidade de compor esta banca.

Agradeço a todos/as os/as professores/as que passaram pela minha vida – desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Cada um/a à sua maneira foram e são minhas grandes influências.

Agradeço aos amigos e amigas da escola regular e da escola da vida, que de forma direta e indireta contribuíram para a concretização deste estudo.

Agradeço aos Grupos de Estudo e Pesquisa, os quais pude integrar nesta trajetória acadêmica – espaços onde foram possíveis compartilhamento de descobertas,

inquietações e construção de laços, dentre eles o Grupo de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF).

Agradeço à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – lugar que sempre me abriu grandes portas; lugar que me fez e faz desver o mundo; lugar que me apresentou a tantas e tantos; lugar que extrai de mim muito apreço e respeito; lugar que me faz reviver memórias que foram singulares no meu processo formativo, dentre elas, o meu primeiro dia de aula no curso de Pedagogia. Nesse dia, deparei-me com a seguinte questão lançada pelo professor, o qual tenho grande admiração - Erenildo: “O que é a verdade?”. Desse momento em diante, nunca mais fui a mesma e jamais parei de questionar e desocultar verdades.

A todos, todas e todes, meu muito obrigada!

RESUMO

Para além das denúncias, os anúncios de superação – anúncios de Práxis e Resistência Multicultural. Práxis, consonante ao pensamento freireano, tem a ver com a indissociabilidade entre reflexões teóricas e ações transformadoras. Resistência Multicultural trata-se de um conceito aprofundado por McLaren (1997), fundamentado em abordagens mais críticas do Multiculturalismo, consistindo em intervenções comprometidas com problematizações referentes aos lugares e sentidos atribuídos à raça, classe, gênero e orientação sexual. Almeja-se o desenvolvimento de práticas que ressaltem políticas para as diferenças, questionando e desestruturando os padrões normativos estabelecidos pelo Capitalismo, Colonialismo e Patriarcado - estruturas de dominação responsáveis pela produção de muitas das situações de opressões. Neste estudo, parte-se do pressuposto de tese que, os Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão vinculados à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que visibilizam temáticas relacionadas às políticas para as diferenças com abrangência ao campo da Educação, realizam intervenções que se configuram como ações de Resistência Multicultural no processo formativo de professores/as na instituição. Assim, o objetivo geral foi investigar e anunciar as atuações destes Grupos e Núcleos. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: apontar os percursos de criação e recriação dos Grupos e Núcleos; pesquisar quais ações vêm sendo desenvolvidas através da atuação destes espaços, ao longo dos anos, e apontar quais as contribuições das ações desenvolvidas por esses coletivos para o processo formativo dos/as professores/as da instituição, caracterizando as intencionalidades destas ações. As escolhas teóricas e metodológicas foram fundamentadas nos pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos freireanos em diálogo com demais teóricos do campo da Pedagogia Crítica, que compartilham de pensamentos semelhantes no que se refere aos conceitos de Práxis, Resistência e Multiculturalidades, dentre eles, Giroux (1986) e McLaren (1997). Os anúncios das ações de Práxis e Resistência Multicultural foram analisados à luz de uma trama conceitual freireana, sendo possível identificar nas atuações dos Grupos e Núcleos proximidades com o pensamento freireano desenhado na trama, posto que as intervenções superam situações-limite; encontram e concretizam inéditos viáveis; possibilitam conscientização; promovem Educação à Libertação e, portanto, se configuram como Práxis Política. Confirma-se, nesse sentido, o pressuposto de tese: há Práxis e Resistência Multicultural no processo formativo de professores/as, a partir das intervenções destes Grupos e Núcleos anunciados. Referidas intervenções contemplam não tão somente a formação inicial de professores/as na UFPB, bem como ultrapassam os muros institucionais, contribuindo também em formações continuadas e atendendo ainda determinados anseios sociais.

Palavras-chave: Práxis; Resistência Multicultural; Multiculturalismo Crítico; Formação de Professores/as; Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão.

ABSTRACT

Far beyond complaints, the overcoming announcement – announcement of Praxis and Multicultural Resistance. Praxis, consistent with Freire's thought, has to do with the inseparability between theoretical reflections and transformative actions. Multicultural resistance is a concept deepened by McLaren (1997), grounded in more critical approaches to Multiculturalism, consisting of interventions committed to problematizations related to places and meanings attributed to race, class, gender and sexual orientation. It aims the development of practices that emphasize policies for differences, questioning and disrupting the normative standards established by Capitalism, Colonialism and Patriarchate – structures of domination responsible for the production of several situations of oppression. This study, starts from the assumption that, Groups and Study Centers, Research and Extension linked to the Federal University of Paraíba (UFPB), that make visible issues related to policies for differences in scope to the field of Education, carry out interventions that are configured as actions of Multicultural Resistance in the training process of teachers in the institution. Thus, the general objective was to investigate and announce the actions of these Groups and Centers. Therefore, the following specific objectives were listed: point out the paths of creation and recreation of Groups and Centers; research what actions have been developed through the performance of these spaces, over the years, and point out the contributions of the actions developed by these collectives to the training process of the institution's teachers, characterizing the intentions of these actions. Theoretical and methodological choices were based on Freire's philosophical, epistemological and pedagogical assumptions in dialogue with other theorists in the field of Critical Pedagogy, who share similar thoughts regarding the concepts of Praxis, Resistance and Multiculturalities, among them, Giroux (1986) and McLaren (1997). The announcements of the actions of Praxis and Multicultural Resistance were analyzed in the light of a Freire's conceptual plot, being possible to identify in the actions of the Groups and Centers, proximity with Freire's thought drawn on the plot, since the interventions surpass limit situations; find and achieve unpublished viable; enable awareness; promote Liberation Education and; therefore, are configured as Political Praxis. In this sense, the assumption of this dissertation is confirmed: there is Praxis and Multicultural Resistance in the training process of teachers, from the interventions of these announced Groups and Centers. These interventions include not only the initial training of teachers at UFPB, but also go beyond institutional walls, contributing to continuing education and meeting certain social concerns.

Keywords: Praxis; Multicultural Resistance; Critical Multiculturalism; Teacher Training; Groups and Study Centers, Research and Extension.

RESUMEN

Además de las denuncias, los anuncios de superación - anuncios de Praxis y Resistencia Multicultural. La praxis, en consonancia con el pensamiento de Freire, tiene que ver con la inseparabilidad entre reflexiones teóricas y acciones transformadoras. La Resistencia Multicultural es un concepto desarrollado por McLaren (1997), basado en enfoques más críticos del Multiculturalismo, que consiste en intervenciones comprometidas a la problematización de los lugares y significados atribuidos a la raza, clase, género y orientación sexual. El objetivo es desarrollar prácticas que enfaticen políticas para las diferencias, cuestionando y rompiendo los estándares normativos establecidos por el capitalismo, colonialismo y el patriarcado, estructuras de dominación responsables de la producción de muchas situaciones de opresión. En este estudio, se parte de la hipótesis de tesis de los Grupos y Centros de Estudio, Investigación y Extensión vinculados a la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), que visibilizan temas relacionados con políticas de diferencias con alcance en el campo de la Educación, se realizan intervenciones que se configuran como acciones de Resistencia Multicultural en el proceso de formación de los docentes de la institución. Así, el objetivo general fue investigar y dar a conocer las acciones de estos Grupos y Centros. Para ello, se enumeraron los siguientes objetivos específicos: señalar los caminos para la creación y recreación de Grupos y Centros; investigar qué acciones se han desarrollado a través de la actuación de estos espacios, a lo largo de los años, y señalar cuáles son los aportes de las acciones desarrolladas por estos grupos al proceso de formación de los docentes de la institución, caracterizando las intencionalidades de estas acciones. Las elecciones teóricas y metodológicas se basaron en supuestos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos freireanos en diálogo con otros teóricos del campo de la Pedagogía Crítica, quienes comparten pensamientos similares sobre los conceptos de Praxis, Resistencia y Multiculturalidad, entre ellos, Giroux (1986) y McLaren (1997). Los anuncios de las acciones de Praxis y Resistencia Multicultural fueron analizados a la luz de una trama conceptual freireana, siendo posible identificar en las acciones de los Grupos y Núcleos, similitud al pensamiento freireano dibujado en la trama, ya que las intervenciones superan situaciones límite; encontrar y hacer inéditos viables; posibilitar la concientización; promover la Educación para la Liberación y; por tanto, se configura como Praxis Política. En este sentido, se confirma el supuesto de tesis: hay praxis y resistencias multiculturales en el proceso de formación de docentes, a partir de las intervenciones de estos Grupos y Centros anunciados. Estas intervenciones incluyen no solo la formación inicial de los docentes de la UFPB, sino que también van más allá de los muros institucionales, contribuyendo también a la formación permanente y atendiendo también determinadas inquietudes sociales.

Palabras clave: Praxis; Resistencia Multicultural; Multiculturalismo crítico; Formación de profesores; Grupos y Grupos de Estudio, Investigación y Extensión

RÉSUMÉ

Au-delà des dénonciations, les annonces de surmonter - annonces de la Praxis et Résistance Multiculturelle. Praxis selon la pensée *freireano*, cela fait relation avec l'inséparabilité entre les réflexions théoriques et les actions transformables. La Résistance Multiculturelle à propos d'un concept approfondi par McLaren (1997), fondé sur les approches plus critiques par rapport au Multiculturalisme, consistent à des interventions engagés avec la problématique relative aux lieux et aux sens attribués à la race, à la classe, au genre et à l'orientation sexuelle. Il espère le développement de pratiques qui aboutissent en politiques vers les différences qui les mettent en questions visant à enlever les structures et normes établies par le capitalisme, le colonialisme et le patriarcat - structures de domination responsables de créer des nombreuses situations d'oppressions. Cette recherche est fondé sur l'hypothèse de la thèse que les Groupes et les Centres d'Etude, Recherche et Extension liés à l'Université Fédérale de Paraíba (UFPB) visent les actions politiques ciblées vers les différences dans le domaine de l'Education, ces actions sont réalisées comme un processus de Résistance Multiculturelle dans la formation des professeurs/es de cette institution. Toutefois l'objectif général était d'investiguer et annoncer les activités de ces Groupes et Centres. Et comme objectifs spécifiques: montrer les parcours de la création et de la récréation des Groupes et Centres; rechercher quelles sont les actions qui sont en développement à travers de ces organismes au cours des années et indiquer quelles sont les actions développés de façon intentionnelles par ces collectifs en visant la formation de professeurs/es de cette institution. Les choix théoriques et méthodologiques on été fondés sur les apports philosophiques, épistémologiques et pédagogiques *freireanos* en dialogue avec les autres théoriciens/nes liés au domaine de l'Education Critique, qui partagent les pensées semblables relatives aux concepts de Praxis, Résistance et multiculturalisme, parmi lesquels : Giroux (1986) et McLaren (1997). Les annonces des activités de Praxis et Résistance Multiculturelle on été analysées et mit en évidence les concepts *freireanos* en étant possible d'identifier dans ces actions d'interventions des Groupes et Centres proximités avec la pensée *freireano*, lesquelles sont confrontées et surmontées; elles rendent possibles le processus de sensibilisation; elles favorisent l'Education pour la Liberté et pourtant, se présentent comme une Pratique Politique. Dans ce contexte, l'hypothèse de cette recherche est confirmée: il y a Praxis et Résistance Multiculturelle dans le processus de formation de professeurs/es, à partir des interventions des Groupes et Centres annoncés. Ces interventions au-delà de la formation de professeurs/es de l'UFPB, contribuent également en formations continues et encore assistent certains inquiétudes sociales.

Mot-clés : Praxis; Résistance Multiculturelle; Multiculturalisme Critique; Formation de Professeurs/es; Groupes et Centres d'Etude, Recherche et Extension.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Trama Conceitual Freireana centrada na Resistência Multicultural.....	102
Quadro 1 - Centros de Ensino e Cursos de Graduação da UFPB.....	41
Quadro 2 – Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão que desenvolvem ações voltadas às multiculturalidades no contexto do processo formativo de professores/as na UFPB.....	48
Quadro 3 – Resistência Multicultural na/para conscientização.....	146
Quadro 4 – Resistência Multicultural em/para Educação à Libertação.....	152

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BCN – Base Comum Nacional

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CBIOTEC – Centro de Biotecnologia

CCEN - Centro de Ciências Exatas e da Natureza

CCHLA - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CCJ - Centro de Ciências Jurídicas

CCM - Centro de Ciências Médicas

CCS - Centro de Ciências da Saúde

CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CCTA - Centro de Comunicação, Turismo e Artes

CDHC - Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão

CE - Centro de Educação

CEAO - Centro de Estudos Afro-Ocidentais

CEAR - Centro de Energias Alternativas e Renováveis

CI - Centro de Informática

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CT - Centro de Tecnologia

CTDR - Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

GEPPC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares

GEPPF – Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e outras

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MMFDH - Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos

MMIRDH - Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos

NCDH – Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos

NEABI - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas

ONG – Organização Não Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEZP- Projeto Escola Zé Peão

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGDH – Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAD - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

PUC/ SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEALF - Secretaria de Alfabetização

SEAMPO - Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDH - Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SEPM - Secretaria de Políticas para Mulheres

SINTRICOM - Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção e Mobiliário de João Pessoa – PB

STF - Supremo Tribunal Federal

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS: A TRAJETÓRIA PERCORRIDA, AS APROXIMAÇÕES COM MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA MULTICULTURAL E O FORMAR-SE PESQUISADORA.....	15
1.1 As vivências no Projeto Escola Zé Peão: proximidades com a Educação Popular e os anseios pela Práxis Política Social.....	17
1.2 Multiculturalismo no contexto da formação dos/as professores/as: a aproximação com o campo de pesquisa; os saberes advindos dos grupos de estudo, pesquisa e extensão; a formulação do pressuposto de tese.....	20
2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: OS PERCURSOS INVESTIGATIVOS, OS REFERENCIAIS ANALÍTICOS E O CAMPO DE PESQUISA.....	25
2.1 Pesquisar para anunciar: desvelando Práxis Política e Resistência Multicultural no contexto do processo formativo de professores/as na UFPB.....	30
2.2 A Universidade Federal da Paraíba (UFPB/Campus I): eis o campo de pesquisa – lugar de balbúrdia ou de resistência?.....	37
3 MULTICULTURALIDADES E MULTICULTURALISMO: PROBLEMATIZANDO SENTIDOS, LUGARES, PRIVILÉGIOS E DESIGUALDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	52
3.1 O perigo da dita democracia racial no Brasil: silenciamento, avanços e recuos quanto às Relações Étnico-Raciais nas políticas-práticas curriculares.....	62
3.2 Há lugares demarcados para relações de Gênero e Sexualidade nas Políticas-Práticas Curriculares.....	68
4 MULTICULTURALISMO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS QUE IMPACTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: DESAFIOS, AVANÇOS, LIMITES, RETROCESSOS E RESISTÊNCIA MULTICULTURAL	76
4.1 Sentidos e lugares do Multiculturalismo no contexto educacional - do período de redemocratização aos tempos de retrocessos.....	76
4.2 Lugares e Sentidos do Multiculturalismo em Tempos de Retrocessos: a força do discurso em defesa do Movimento Escola sem Partido e as Reformas Curriculares em questão.....	89
5 RESISTÊNCIA MULTICULTURAL À LUZ DE UMA TRAMA CONCEITUAL FREIREANA: UM ANÚNCIO DAS INTERVENÇÕES DE GRUPOS E NÚCLEOS DE ESTUDO, PESQUISA E EXTENSÃO NO	

CONTEXTO DO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES/AS NA UFPB	100
5.1 Resistência Multicultural como superação de situações-limite e como inspiração aos encontros e concretizações de inéditos viáveis: criações e recriações dos Grupos e Núcleos	103
5.2 Resistência Multicultural na/para a Conscientização.....	144
5.3 Resistência Multicultural em/para Educação à Libertação.....	150
5.4 Resistência Multicultural como Práxis Política e Social.....	160
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICES	
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	181
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista.....	182
ANEXO	
ANEXO - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba.....	183

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS: A TRAJETÓRIA PERCORRIDA, AS APROXIMAÇÕES COM MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA MULTICULTURAL E O FORMAR-SE PESQUISADORA

“Transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (Paulo Freire)

Movida pelos anseios de transformação de uma realidade, especificamente de transformação das práticas e ações em meus espaços de atuações, iniciei uma trajetória formativa enquanto pesquisadora, pautada nas minhas singularidades e na minha relação com o mundo. Assim, pode-se dizer que a práxis revolucionária, tal e qual anuncia o pensamento freireano, tem me inspirado ao longo deste percurso. A minha curiosidade epistemológica acerca das multiculturalidades em contextos educacionais foi sendo construída a partir das minhas vivências nos movimentos sociais aliadas aos conhecimentos que venho produzindo no âmbito acadêmico.

Transformar minhas inquietações diante das injustiças sociais sofridas por alguns grupos historicamente excluídos em objeto de pesquisa, surge a partir das relações estabelecidas nas minhas vivências em variados espaços dentro da universidade. Estar na universidade e conhecê-la para além do âmbito da sala de aula foi primordial para o despertar de minha indignação diante de situações de opressões vivenciadas por muitos sujeitos deste país. O ingresso no movimento estudantil, a experiência enquanto educadora popular no Projeto Escola Zé Peão (PEZP) e, posteriormente, a aproximação com outros movimentos sociais - dito os novos movimentos sociais, fizeram-me erguer a bandeira de luta em defesa de todos/as os sujeitos que de algum modo são invisibilizados/as na sociedade e, tiveram e/ou têm seus direitos violados. A militância no movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e outres (LGBTQIA+), especificamente, foi significativa para meu processo formativo enquanto professora ativista e pesquisadora.

No movimento, assumi posicionamentos em combate à heteronormatividade¹, bem como passei a problematizar as opressões produzidas em função da cultura patriarcal, que não somente viola os direitos das mulheres, mas inferioriza os desviantes dos padrões

¹ Termo utilizado para designar o conjunto de traços que definem a identidade “heterossexual” como normal. Nessa perspectiva, as outras identidades que desviam desse padrão normativo são concebidas como as estranhas, portanto, inferiorizadas. Conforme Miskolci (2012, p. 15), “a heteronormatividade seria a ordem sexual do presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou mesmo que não venha a se relacionar como pessoas do sexo oposto – para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida”.

que normatizam as identidades de gênero e orientação sexual. O movimento se organiza através de atividades diversas, tais como manifestações de rua (paradas, marchas, caminhadas); realização de seminários junto a equipes de Educação, Saúde e Assistência social, bem como encontram mecanismos de intervir diretamente nas decisões do poder público, inserindo-se em partidos políticos e criando segmentos que pautam diretamente as discussões em torno do combate à homofobia, lesbofobia, transfobia e outras fobias e discriminações relacionadas às opressões de gênero e sexualidade. Conforme Gohn (2012, p. 24),

A consciência gerada no processo de participação num movimento social leva ao conhecimento e reconhecimento das condições de vida de parcelas da população, no presente e no passado. Os encontros e seminários contribuem para a formação desta visão que historiciza os problemas. Este conhecimento leva a identificação de uma dimensão importante no cotidiano das pessoas, a do ambiente construído, do espaço gerado e apropriado pelas classes sociais na luta cotidiana.

Na vivência nestes espaços de formação dos movimentos sociais, tornei-me parceira desta luta e, na condição de educadora popular comprometida com o desenvolvimento de ações transformadoras, vi-me na obrigação de levantar bandeiras de combate às opressões estruturadas na cultura patriarcal. Movida pela identidade do movimento LGBTQIA+, inicialmente, a minha militância concentrava-se nas questões articuladas especificamente ao debate de gênero e sexualidade em contextos educacionais. Diante disso, para finalizar a graduação em Pedagogia, optei, de início, em construir meu trabalho de conclusão de curso (TCC) a partir de intervenções com as referidas discussões em uma turma de educandos do Projeto Escola Zé Peão (PEZP) – turma em que exerci a função de educadora durante aproximadamente dois anos.

Posteriormente, fui orientada por professores/as, durante meu processo de formação inicial, a mudar os meus sujeitos para atender a identidade da área de aprofundamento do curso, bem como ampliar as discussões que evidenciavam o meu objeto de pesquisa. Assim, busquei investigar como os/as educadores/as do PEZP pensavam o Multiculturalismo nas políticas-práticas curriculares. Ao modificar o direcionamento da pesquisa, parto então a problematizar não tão somente o impacto do Patriarcado na produção de situações de opressões, como também a influência do Capitalismo e Colonialismo no contexto da formação de professores/as e, como estas estruturas podem estar articuladas na produção das diversas situações de opressões.

Assim, passei a estudar, aprofundar e defender, o Multiculturalismo Crítico e de Resistência, consonante o pensamento de McLaren (1997).

Essas primeiras aproximações com o âmbito acadêmico foram importantes para o meu processo de amadurecimento enquanto pesquisadora das multiculturalidades em contextos educacionais, e a cada etapa, reflexões teóricas e metodológicas foram e vêm sendo aprofundadas, conforme as exigências cabíveis. A construção do meu trabalho de conclusão de curso foi direcionada, portanto, ao contexto da Educação de Jovens e Adultos, neste espaço pedagógico alternativo - o Projeto Escola Zé Peão. Para compreender esta trajetória formativa do meu lugar enquanto pesquisadora é viável entender as vivências desenvolvidas no referido projeto, que foram os passos iniciais para a construção de um pensamento melhor elaborado diante do objeto central de estudo, e para compreender seus sentidos e lugares no contexto da formação de professores/as.

1.1 As vivências no Projeto Escola Zé Peão: proximidades com a Educação Popular e os anseios pela Práxis Política Social

O Projeto Escola Zé Peão foi uma ação de extensão criada em 1990, através de uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção e Mobiliário de João Pessoa – PB (SINTRICOM). O projeto tinha como objetivo, elevar a escolaridade do aluno trabalhador da construção civil na cidade de João Pessoa, a partir de uma proposta pedagógica inspirada nos pressupostos filosóficos e epistemológicos da Pedagogia Paulo Freire. O projeto desempenhou suas atividades até o ano de 2016, sendo um espaço significativo na formação de professores/a para a área da Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva de Educação Popular, bem como foi um importante *lócus* para formação de pesquisadores/as dentro da Universidade, inspirando produções de TCCs, monografias, dissertações e teses.

As vivências pedagógicas no PEZP eram desenvolvidas a partir do levantamento temático e das situações-problema que emergiam socialmente, considerando as demandas dos educandos. Enquanto atuei no projeto, como educadora, variadas temáticas foram abordadas relacionadas a processos eleitorais, campanhas salariais, preservação do meio ambiente, protagonismo do povo nordestino, bem como manifestações culturais específicas do cotidiano dos educandos. Foram momentos de diálogos ricos e inquietantes

no processo de construção de conhecimentos. A partir dessas vivências, senti a necessidade de problematizar discussões referentes às questões de gênero e sexualidade naquele espaço, tendo em vista que era uma demanda necessária àqueles educandos que reproduziam em muitas situações, comportamento baseado nas opressões produzidas pela cultura patriarcal.

Partindo desta necessidade, as minhas primeiras ideias para a construção do TCC foi a de produção de um relato de experiência sobre as intervenções que eram realizadas em sala de aula para minimizar as opressões de gênero e sexualidades que estão à margem da sociedade. Eram os anseios pela práxis - uma inquietação que impulsionava os anseios para a transformação das ações daqueles sujeitos naquele espaço. Anseios para além dos momentos laborais, tendo em vista que estavam vinculados aos aspectos existenciais e subjetivos. Conforme Kotic (1976, p. 204),

A práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da práxis. [...] Sem o momento existencial, quer dizer, sem a luta pelo reconhecimento, que acomete todo o ser do homem, a práxis se degrada o nível da técnica e da manipulação.

Estes anseios pela práxis no contexto das vivências no PEZP, pode ser pensado a partir de uma ideia da práxis transformadora inspirada na perspectiva marxista, sendo esta fonte de inspiração aos ideais freireanos. Para Freire (2011, p. 52), “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-la, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Em Freire (2011), práxis é a teoria que se confunde com a própria prática e, que esta prática é desenvolvida numa perspectiva transformadora e revolucionária. O pensamento freireano dialoga com pensamento marxista, tendo em vista que “a relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 109).

Movida pelos anseios desta práxis transformadora, minhas inquietações iniciais neste processo de produção acadêmica estavam direcionadas, especificamente, às discussões no campo das opressões de gênero e sexualidade. Posteriormente, ampliei as minhas possibilidades de intervenção, e busquei problematizar os lugares e os não lugares ocupados por todos/as os/as outros/as sujeitos que ora foram privados de seus direitos em exercer a cidadania, todos/as estes/as concebidos como “diferentes” e/ou “estranhos” socialmente. Estes anseios investigativos me direcionaram a pesquisar sobre o Multiculturalismo no contexto das políticas-práticas curriculares.

Ao finalizar minha graduação, construí um TCC que teve por objetivo propiciar uma intervenção a partir de uma roda de diálogo entre os/as educadores/as do PEZP, no intuito de provocar reflexões acerca dos lugares e sentidos do Multiculturalismo no contexto das suas práticas pedagógicas. Para a construção dos dados, buscou-se a utilização do grupo focal, que, conforme Power e Single (1996, apud GATTI, 2005, p. 07), diz respeito a “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

O grupo focal traz pressupostos que se afinam com a Pedagogia Paulo Freire, visto que traz como elemento central a categoria fundante desta Pedagogia – o diálogo. A opção por esse recurso de pesquisa se deu pelas possibilidades de socialização, de troca de saberes, inquietações coletivas e, conseqüentemente, de construção de conhecimento que pode desencadear a partir de uma roda de diálogo. Através do grupo focal foi possível identificar os conhecimentos que os/as educadores/as tinham acerca do Multiculturalismo, bem como, estimulá-los a uma reflexão sobre suas práticas. Os dados construídos neste Trabalho de Conclusão de Curso impulsionaram novas curiosidades epistemológicas a fim de que eu buscasse um aprofundamento desta pesquisa em outros estudos em níveis de pós-graduação. Assim, foi construída minha questão central de pesquisa para o ingresso no Mestrado: quais os lugares e os sentidos do Multiculturalismo no contexto do processo formativo inicial de pedagogos/as na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)?

1.2 Multiculturalismo no contexto da formação dos/as professores/as: a aproximação com o campo de pesquisa; os saberes advindos dos grupos de estudo, pesquisa e extensão; a formulação do pressuposto de tese

Os caminhos investigativos que foram iniciados no PEZP aguçaram minha curiosidade epistemológica para explorar o currículo do curso de Pedagogia na instituição. No mestrado, meu objeto de estudo ganhou um amadurecimento teórico-metodológico e um olhar mais atento diante dos sentidos e os lugares que o Multiculturalismo poderia ou não ocupar no contexto das políticas-práticas curriculares. O estudo objetivou investigar como as políticas curriculares estavam sendo (re)interpretadas para a abordagem do Multiculturalismo dentro do processo formativo inicial de pedagogos/as do Centro de Educação na Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB) - *Campus I*. A opção pelo termo interpretar e (re)interpretar tem a ver com o meu posicionamento de escolha de análise das Políticas Educacionais. Concordando com Ball (2009), as políticas não são simplesmente construídas e implementadas, tendo em vista que diferenciadas interpretações são feitas a partir dos textos políticos, tal qual uma peça teatral, na qual existe o texto, porém, a peça só toma vida quando é representada, portanto, os textos políticos são interpretados a partir da atuação dos sujeitos envolvidos.

A trajetória investigativa percorrida para a construção da dissertação foi singular no processo formativo enquanto pesquisadora. Por intermédio de vivências nos grupos de pesquisas e ampliação de estudos em outras instituições, avancei e ampliei minha visão no que concerne os fundamentos teórico-metodológicos de análise das Pesquisas em Educação, especificamente na área das Políticas Educacionais, com direcionamento ao campo do currículo.

O ingresso no GEPPC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares), vinculado ao Centro de Educação na UFPB, possibilitou uma aproximação mais profunda diante das discussões em torno das políticas curriculares compreendendo as possibilidades de se pensar a cultura, desde perspectivas marxistas a perspectivas mais contemporâneas. Essa pluralidade de concepções enriqueceu minha compreensão diante dos estudos focados nas políticas de currículo, na cultura e na formação de professores/as. Por intermédio do ingresso no GEPPC, me foi dada a oportunidade de ampliar meus estudos para além da UFPB, vivenciando um mestrado sanduíche na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ através do Programa Nacional de Cooperação

Acadêmica (PROCAD), nº 169/2007. Na instituição, realizei estudos no grupo “Currículo, Cultura e Diferença” que compartilhava naquele período, leituras direcionadas à cultura com foco numa abordagem pós-estrutural. As pesquisas desenvolvidas no grupo pautavam discussões no campo das Relações étnico-raciais, Subjetividades, Educação indígena, Gênero e Sexualidade, dentre outras temáticas que se afinavam com os meus interesses epistemológicos. Os compartilhamentos dos estudos desenvolvidos no grupo foram significativos para compreender e aprofundar aspectos que rodeiam as discussões em torno do multiculturalismo, especificamente no âmbito educacional. Partindo destas vivências e das estratégias metodológicas que tomei conhecimento durante o período do “sanduíche”, busquei compreender o processo de construção e ressignificação das políticas específicas para a inserção do multiculturalismo no processo formativo de pedagogos/as. Para a construção dos dados, fui orientada a optar pela análise documental, que me forneceu subsídios para atender os objetivos propostos. Os documentos analisados foram: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96; o Parecer CNE/CP 05/2005; a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia; o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia Presencial na UFPB; planos de curso das disciplinas: “Educação e Diversidade Cultural”, “Cultura, Gênero e Sexualidade”, “Educação Sexual” e “Sociologia da Educação II”, “Currículo e Trabalho Pedagógico” e “Educação e Inclusão Social”.

Nas análises, foram possíveis identificar presenças de categorias que evidenciam o Multiculturalismo nos textos políticos locais, que foram incorporadas a partir das orientações internacionais e nacionais, mas, também foram recontextualizadas, reinterpretadas e, assumiram/assumem perspectivas diferenciadas no contexto da prática. Os resultados revelaram ainda que o Multiculturalismo ocupa lugares não tão significativos no currículo do curso de Pedagogia, na modalidade presencial na UFPB/Campus I, a saber – aparece dentro de uma lógica disciplinar; as disciplinas que evidenciam as categorias referentes ao multiculturalismo não têm a mesma importância que as disciplinas que abordam os saberes que discutem habilidades e competências e; as discussões que envolvem as questões de gênero e sexualidade, principalmente de sexualidade, ainda não têm visibilidade significativa no currículo do curso na instituição. Para além dos lugares e não lugares ocupados, o Multiculturalismo assume sentidos híbridos nos textos analisados, tendo em vista que aparece entre vertentes liberais e com algumas nuances da perspectiva do Multiculturalismo Crítico. (ANDRADE, 2013)

Os resultados apresentados neste estudo abriram possibilidades para se pensar em novas pesquisas no âmbito da inserção das multiculturalidades nos processos formativos de profissionais da Educação e, que para além do que está posto na estrutura curricular apresentada nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos, há outras possibilidades de práticas curriculares que fortalecem a discussão das questões multiculturais em processos formativos – as intervenções dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão, por exemplo.

Os Grupos de Estudo, Pesquisa e Extensão desempenharam papel importante na minha trajetória acadêmica e foram significativos neste processo que ainda sigo: o formar-se pesquisadora. Além da inserção no GEPPC e das vivências em grupos de outras instituições, tive oportunidade de atuar de forma mais incisiva no Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF/UFPB). Os estudos, as pesquisas e ações que o grupo vem desenvolvendo ao longo dos anos têm sido pautadas em categorias que inspiram este estudo: práxis e resistência.

O GEPPF tem desenvolvido ao longo dos anos ações de resistência para visibilizar a Pedagogia Paulo Freire dentro da UFPB. Para além da formação de pesquisadores/as, o grupo também inspira a militância dentro e fora da academia. O GEPPF também é vinculado à Rede Freireana de Pesquisadores², que tem desenvolvido pesquisas pautando a reinvenção do pensamento de Paulo Freire e evidenciando seu pensamento enquanto suporte teórico-metodológico para a construção e análise de dados em Pesquisas Sociais. Desse modo, inspirada nas vivências desenvolvidas no mestrado e através das contribuições do pensamento freireano, aprofundado no GEPPF, almeja-se desenvolver uma pesquisa não somente para denunciar as ausências, mas busca anunciar a superação.

O conjunto de vivências mencionadas me deram suporte para um maior aprofundamento teórico-metodológico, ampliando minhas reflexões acerca das multiculturalidades em contextos educacionais e me impulsionando às outras novas curiosidades epistemológicas. Partindo destas, formulei meu pressuposto de tese: os Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão vinculados à Universidade, que visibilizam temáticas relacionadas às políticas para as diferenças com abrangência ao

² A Rede Freireana foi criada em 2010, articulada em torno do projeto "O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira." A Rede reúne pesquisadores e pesquisadoras vinculadas a instituições de diversos lugares do país, abrangendo ainda pesquisadores internacionais. Tem como objetivo principal analisar a influência de Paulo Freire em sistemas públicos de educação.

campo da Educação, realizam intervenções que se configuram como ações de Resistência Multicultural, fortalecendo e ampliando as visibilidades às multiculturalidades no processo formativo de professores/as na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Para desenvolver o estudo, foi elencado o objetivo geral a seguir: investigar e anunciar as intervenções dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão vinculados à UFPB/ Campus I, que visibilizam temáticas relacionadas às Multiculturalidades com abrangência ao campo da Educação. Para alcançá-lo, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: apontar os percursos de criação e recriação dos Grupos e Núcleos; pesquisar quais ações vêm sendo desenvolvidas através da atuação destes espaços, ao longo dos anos, e apontar quais as contribuições das ações desenvolvidas por estes coletivos para o processo formativo dos/as professores/as da instituição, caracterizando as intencionalidades destas ações. As escolhas teóricas e metodológicas foram fundamentadas em pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos freireanos em diálogo com demais teóricos do campo da Pedagogia Crítica, que compartilham de pensamentos semelhantes no que se refere aos conceitos de Práxis, Resistência e Multiculturalidades, dentre eles, Giroux (1986) e McLaren (1997).

O estudo está estruturado em seis capítulos, que parte inicialmente das minhas aproximações com o objeto - Práxis e Resistência Multicultural - anunciado neste capítulo. Destaco aqui minha trajetória enquanto ativista e acadêmica, revelando minhas memórias e vivências nos movimentos sociais, no Projeto Escola Zé Peão, no desenvolvimento de estudos acadêmicos, bem como nos Grupos de Estudos e Pesquisas, que foram imprescindíveis para a escolha dos percursos teórico metodológicos que me fizeram formular o pressuposto de tese apresentado.

O segundo capítulo diz respeito aos caminhos teórico-metodológicos traçados para a constituição deste estudo, observando as etapas dos percursos investigativos. Para tanto, trata-se de um capítulo que anuncia e justifica as escolhas - escolhas dos recursos para a construção dos dados; dos referenciais que deram subsídio às análises, aprofundando os conceitos de Práxis e Resistência Multicultural, bem como do campo de pesquisa.

O terceiro capítulo trata especificamente das Multiculturalidades e do Multiculturalismo no Contexto Educacional brasileiro, desvendando e problematizando sentidos, lugares, privilégios e desigualdades. O capítulo promove uma discussão acerca do impacto das estruturas de dominação na produção de situações de opressões relacionadas ao racismo, sexismo, machismo e homofobia no país, entre respectivas

singularidades e interconexões. Neste, há ainda reflexões e aprofundamento de conceitos referentes às abordagens do Multiculturalismo.

O quarto capítulo se detém a discutir sobre os sentidos e lugares do Multiculturalismo no contexto da formação de professores/as, observando os desafios, avanços, limites, retrocessos e ações de Resistência Multicultural. Nesse, há uma discussão sobre as intervenções e disputas dos grupos que influenciam na construção dos textos políticos educacionais que impactam a política de formação de professores/as, buscando compreender os possíveis silenciamentos, avanços e limites. Há ainda um levantamento acerca das conquistas e recuos quanto à questão multicultural no campo da legislação educacional – desde o período de redemocratização aos tempos de retrocessos.

O capítulo quinto são os anúncios das ações de Práxis e Resistência Multicultural analisadas à luz de uma trama conceitual freireana. Neste, são apresentadas as intervenções dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão, vinculados à UFPB, que visibilizam temáticas relacionadas às políticas para as diferenças com abrangência ao contexto de formação de professores/as, observando as possíveis proximidades destas intervenções com os pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos freireanos.

O sexto capítulo são as considerações finais, onde há uma retomada acerca dos meus anseios em anunciar ações de Práxis e Resistência Multicultural no processo formativo de professores/as, bem como reflexões sobre os alcances, contribuições e achados anunciados.

2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: OS PERCURSOS INVESTIGATIVOS, OS REFERENCIAIS ANALÍTICOS E O CAMPO DE PESQUISA

Os percursos investigativos deste estudo estão orientados dentro de um caminho teórico-metodológico que evidencia como possibilidade de construção do conhecimento, a pesquisa qualitativa. Os objetivos deste estudo cabem à pesquisa qualitativa, visto que há uma busca por investigar as intervenções dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão vinculados à Universidade, que visibilizam temáticas relacionadas às multiculturalidades com abrangência ao campo da Educação. Parte-se do pressuposto de tese que estas intervenções se configuram como ações de Práxis e Resistência Multicultural, fortalecendo processos formativos de professores/as. Nessa perspectiva, almeja-se desenhar situações particulares e construir dados partindo da realidade vivenciada pelos professores/as líderes e discentes egressos/as destes espaços, dentro de suas áreas de atuações, que não cabem à quantificação. Minayo (2010, p. 21) argumenta que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Minayo (2010) divide o processo de trabalho científico no contexto da pesquisa qualitativa em três etapas, a saber – fase exploratória; trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental.

A fase exploratória neste estudo, corresponde às aproximações com o objeto que se propôs investigar, bem como com as escolhas teóricas e metodológicas que fundamentam o pressuposto de tese. Trata-se de uma fase de aproximação junto ao objeto, compreendendo sua abrangência teórica, investigando seus sentidos e lugares dentro da área de estudo a qual se almeja pesquisar, observando o que tem sido dito e feito em torno dele no âmbito político e acadêmico. Cabem, portanto, as questões: quais têm sido os lugares e sentidos atribuídos ao Multiculturalismo, ao longo dos anos, no contexto educacional brasileiro? Como as multiculturalidades têm integrado as políticas de

formação de professores/as? Quais os anseios em anunciar as intervenções dos Grupos e Núcleos Estudo, Pesquisa e Extensão vinculados à Universidade, que visibilizam temáticas relacionadas às multiculturalidades com abrangência ao campo da Educação? Como estas intervenções se aproximam de um movimento de Resistência Multicultural no contexto da formação de professores/as na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)?

A fase posterior, denominada pela autora como “trabalho de campo”,

consiste em levar para a prática empírica, a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria. (MINAYO, 2010, p. 26).

Esta fase diz respeito aos encontros com o campo de pesquisa, constituindo a exploração do lugar e dos achados com base no que foi construído teoricamente na fase anterior. O campo escolhido foi a Universidade Federal da Paraíba – *Campus I*, com recorte específico aos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão que pautam as multiculturalidades em suas pesquisas, estudos e ações, impactando especificamente a formação de professores/as. Elenca-se assim, Núcleos e Grupos que vem propiciando à comunidade acadêmica e para além deste espaço, discussões no campo das relações de gênero e sexualidade, das relações étnico-raciais, religiosidades, dentre outras categorias que expressam as inquietações diante de injustiças sociais aos grupos que foram e vêm sendo excluídos ao longo da história.

Os dados foram construídos através de entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos professores/as-formadores/as e líderes dos núcleos e grupos de pesquisas, bem como através das cartas pedagógicas escritas pelos discentes egressos destes Grupos e Núcleos. Inicialmente, as entrevistas foram realizadas por meio presencial, no entanto, devido a pandemia do novo coronavírus³ e, conseqüentemente, para evitar aglomerações e transmissão comunitária em larga escala, as autoridades de saúde recomendaram medidas de distanciamento social. Diante da situação singular, coube a tomada de outras medidas de proximidades. Assim, as últimas entrevistas se deram através dos meios virtuais, o que não causou prejuízo quanto à qualidade da pesquisa.

³ Ver mais em:

<https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875#historico> Acesso: 28/06/2020

A opção pelas entrevistas se deu no intuito de conhecer, através das narrativas, as ações e os impactos destas ações nos processos formativos, a partir das reflexões destes sujeitos nas suas atuações. Além disso, as narrativas foram um caminho para a apresentação de outros documentos e materiais originados a partir dos estudos, das pesquisas e das intervenções destes núcleos e grupos dentro da Universidade e, para além do espaço institucional. Conforme destaca Minayo (2010, p. 65),

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.

As narrativas expressaram os anseios dos/as professores/as, suas inquietações, suas reflexões e suas intervenções para a construção de possíveis ações que se configuram como movimento de Resistência Multicultural na UFPB. A partir das entrevistas, os líderes dos Núcleos e Grupos puderam refletir sobre os contextos de criação e de recriação constante destes espaços, bem como apresentaram a partir de suas memórias e experiências, o histórico de intervenções destes na instituição, destacando quais os motivos que impulsionaram suas criações e que vêm, ao longo dos anos, pulsando as suas atuações. Foi possível identificar ainda, as possíveis intenções destas intervenções para o processo formativo de professores/as na UFPB.

Aliadas às narrativas docentes obtidas por intermédio das entrevistas, foram elencadas ainda como meio de construção dos dados, as narrativas discentes, expressas através das denominadas cartas pedagógicas. As cartas foram escolhidas com o intuito de resgatar uma escrita livre de memórias e experiências destes estudantes enquanto membros dos Núcleos e Grupos, identificando ainda sobre como estas vivências impactam as suas atuações profissionais.

A escrita de cartas é uma tradição secular. Na história da humanidade, as cartas foram utilizadas para informar grandes descobertas, para declarar amor e saudade, articular guerras, descrever lugares. Entre tantos exemplos, é possível destacar a Carta de Pero Vaz de Caminha e o Manifesto Comunista (1848). Faz-se importante evidenciar ainda, a contribuição de pessoas que se destacaram nesse campo, a saber – Paulo Apóstolo, Francisco de Assis, Antônio Gramsci, Francisco Julião, Rosa Luxemburgo,

Che Guevara, Olga Benário, Dom Hélder Câmara, José Saramago, Frei Betto e Paulo Freire. (CAMINI, 2012).

Todos estes homens e mulheres, mesmo vivendo em épocas muito distantes, tiveram em comum o hábito de escrever cartas. Nunca imaginaram que se tornariam testemunhas de uma vida dedicada à luta por um projeto de mundo mais humano, fraterno e solidário. Suas cartas expressam a sua forma peculiar de pensar, de projetar, de orientar, além da firmeza de seus sonhos. [...] São cartas, por assim dizer, portadoras da sua mais profunda humanidade. Possivelmente, falar de si e sua era, como tudo o que sua opção de vida e o seu registro em carta tenham lhes custado de risco, foi a forma mais humana encontrada para suportar e aliviar a dor, o isolamento e o distanciamento das pessoas e da sua realidade concreta. Muitas destas cartas, se agrupadas por períodos históricos, constituiriam um valioso dossiê a ser utilizado em cursos de formação, para melhor entender os contextos sociais de seus autores, bem como as características próprias das lutas que enfrentaram. (CAMINI, 2012, p. 30).

As cartas podem configurar-se enquanto fontes históricas interessantes para auxiliar na compreensão de aspectos políticos e sociais de determinados períodos. São importantes registros de comunicação que revelam e revelaram, ao longo da história, relatos de experiências, memórias, lamentos, desabafos. As cartas também podem vir recheadas de intencionalidades pedagógicas, propiciando inspirações a outras práticas e sistematizações. Paulo Freire buscou utilizar do gênero textual para comunicar suas experiências pedagógicas em outras nações, suas inquietações, seus ideais, seus anúncios, assim como utilizou do meio para se aproximar da sobrinha Cristina. Parte de sua obra é dedicada ao gênero como inspiração de escrita, a saber - “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (1978); Cartas a Cristina (1994); Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1993) e Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000).

Camini (2012) defende que o conteúdo de uma carta pedagógica precisa provocar um diálogo, comunicando o humano de si para o humano do outro. A autora afirma ainda que uma carta pedagógica precisa estar grávida de Pedagogia, portando sangue, carne e ossos pedagógicos. Neste sentido, as cartas escritas pelos estudantes podem ser denominadas de pedagógicas pelas intenções em comunicar, através da sistematização de experiências, suas oportunidades de aprendizagens com o engajamento nas ações e aprofundamento de estudos mais específicos; suas transformações de si que inspiram outras tantas transformações e suas percepções acerca das singularidades em

participar de Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão, durante a formação no Ensino Superior.

A última etapa de uma pesquisa qualitativa, conforme menciona Minayo (2010), refere-se à análise e tratamento do material empírico e documental. De acordo com a autora, trata-se do “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativa cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo.” (MINAYO, 2010, p. 26). Esta etapa do estudo está diretamente articulada às etapas anteriores, tendo em vista que o objeto de pesquisa e os percursos investigativos escolhidos para investigá-lo, apontam quais os pressupostos teórico-metodológicos mais adequados para subsidiar as análises. Considerando que o estudo estabelece conexões com pressupostos filosóficos e epistemológicos freireanos, as possibilidades de Resistência Multicultural visualizadas no pressuposto de tese, por intermédio das ações dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão, foram analisadas à luz de uma trama conceitual freireana. Saul (2012, p. 01) menciona que:

As tramas consistem em uma explicitação esquemática das articulações possíveis entre um conceito central (escolhido pelo pesquisador ou grupo-classe) como ponto de partida para a reflexão, relacionando outros conceitos a esse central [...]. Entende-se, pois, que toda a trama é motivada por um objeto de estudo do seu autor. Por isso, as relações da trama podem variar bastante, mesmo quando partem de um mesmo conceito central. O que faz com que as tramas conceituais sejam possíveis no trabalho com o pensamento de Paulo Freire é que esse pensamento tem um caráter essencialmente relacional.

Freire nos desafia a não olhar para as palavras de maneira isolada, mas na perspectiva das tramas às quais elas se encontram imbricadas, assim permitindo uma compreensão totalizante e dinâmica dos conceitos nelas existentes. Nas tramas constituídas para análise dos dados é elencada uma categoria central, denominada de ponto fulcral (SAUL, 2011). O Ponto fulcral neste estudo é a categoria: Resistência Multicultural. Articulada à categoria foram relacionados conceitos freireanos que estabelecem a possibilidade da construção de uma resistência numa perspectiva crítica e transformadora, que consonante ao pensamento de Freire dialoga com o referido ponto fulcral elencado, sendo este, um conceito defendido por McLaren (1997).

Percorrendo por caminhos teórico-metodológicos fundamentados na Pedagogia Crítica, esta pesquisa buscou articular as proximidades dos conceitos de McLaren (1997),

Giroux (1986) e Freire (1967; 1979; 1986; 2011; 2011), ambos comprometidos com a transformação social a partir de práticas voltadas a uma Pedagogia Libertadora. Referidos conceitos se constituíram como principais referenciais para a construção das análises, bem como inspiraram um dos principais anseios deste estudo: o anúncio. Para além da busca da constatação de um conhecimento, o compromisso em anunciar. Anunciar Práxis Política e Resistência Multicultural.

2.1 Pesquisar para anunciar: desvelando Práxis Política e Resistência Multicultural no contexto do processo formativo de professores/as na UFPB

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer e comunicar ou anunciar a novidade” (Paulo Freire).

Inspirada em pressupostos filosóficos e epistemológicos freireanos, esta pesquisa assume um compromisso em produzir um conhecimento evidenciando, primordialmente, os anúncios. Constatando, intervindo, propiciando reflexões, conhecendo e com muita ênfase, anunciando as novidades. Anúncios de práticas comprometidas com a Educação libertadora, portando com transformação social. Práticas que têm por objetivo dar visibilidade às multiculturalidades dentro de perspectivas progressistas e dialógicas, questionando todas as formas de opressões, especificamente no campo educacional. Assim, esta se configura não tão somente enquanto um meio de denúncias - dos recuos, das ausências, dos poucos lugares, mas teve a intencionalidade de também anunciar. Anunciar os movimentos de resistência; as vozes que ecoam e gritam; as mãos que agem; os discursos que subvertem. Apple (2003, p. 250) revela que “uma das tarefas mais importantes da educação crítica é empírica”. O autor busca chamar atenção ao fato de que é preciso tornar as pesquisas públicas, não somente enfatizar o que as políticas conservadoras trazem de negativo ao contexto educacional, mas evidenciar os efeitos positivos de experiências alternativas mais críticas no campo educacional.

Comprometendo-se em produzir um conhecimento pautado nos anúncios de intervenções no mundo, a partir do que se entende por justiça social, visibilizando ações que se propõem a construir práticas pautadas nos anseios de transformação de uma realidade, este estudo anuncia, portanto, a práxis. “A práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequadas a fins” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.

239). Práxis, porque inspira pensar a atividade teórica e prática de forma articulada, como meio de transformação da realidade – intervenção no mundo. Teoria que não se separa da prática e, junto a ela, confunde-se. Sanchez Vázquez (2011) menciona que estas intervenções têm como objeto de transformação a matéria e os homens. O autor ilustra seu pensamento exemplificando quatro formas de exercício da práxis, a saber – práxis produtiva, práxis artística, práxis experimental e práxis política, sendo esta última citada, mais adequada para dialogar com os elementos analíticos deste estudo.

Na **práxis produtiva**, o homem por intermédio do seu trabalho transforma a natureza no intuito de produzir objetos que são, de forma geral, úteis e que satisfazem determinadas necessidades. A **práxis artística** relaciona-se também à transformação da matéria, todavia, a criação do produto não está necessariamente vinculada à necessidade prático-utilitária, mas como um meio de demonstrar expressão e comunicação através de obras de arte. Na **práxis experimental**, almeja-se a comprovação de hipóteses através de estudos de elementos da natureza por meio de experimentos em laboratório. Trata-se de atividades científicas experimentais para satisfazer necessidades de investigação teórica. Todas estas formas de práxis supramencionadas estão relacionadas à transformação da matéria a partir da intervenção humana. Na **práxis política**, há uma singularidade – “o homem é o sujeito e objeto dela, isto é, práxis na qual ele atua sobre si mesmo.” (SANCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 232). Nesta atividade, há construção de práticas que orientam a transformação do ser social, no que concerne relações econômicas, políticas e sociais. Quando a intervenção atinge não somente um sujeito isolado, mas grupos ou classes sociais, denomina-se de práxis social. “A práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado.” (SANCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 232).

Este estudo parte do pressuposto de que as intervenções dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão, desenvolvidas a partir das inquietações de professores/as formadores/as, revelam-se dentro de uma perspectiva de práxis política, partindo dos princípios da práxis social. Suas militâncias que ultrapassam as atividades laborais no contexto da sala de aula os/as fazem interventores/as de uma realidade na busca de transformações de comportamentos individuais, mas também e como muita efervescência almejam transformações coletivas. As ações têm buscado a construção de práticas pautadas na justiça social, na emancipação dos sujeitos, na desconstrução de narrativas e práticas opressoras, na proposição de outras ações transformadoras, no anseio de uma

aproximação do ideal de uma Universidade Popular. Essas ações podem configurar-se como práxis política, dentro de uma vertente de práxis social.

A práxis política e social presente nas intervenções dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão, no contexto do processo formativo de professores/as na UFPB, se aproxima também do conceito de Resistência defendido por Giroux (1986). Para o autor, a noção de resistência “não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, o que é mais importante, com relação ao grau em que contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social.” (GIROUX, 1986, p. 150). Faz-se viável destacar ainda que a concepção de resistência discutida por Giroux (1986) reafirma uma indignação articulada a uma ação crítica, diferentemente de concepções de resistência associada a um comportamento de comodismo, de negação por negação, mas tem a ver com a tomada de consciência seguida de ações coletivas pautadas em um ideal de transformação, o que é denominado de conscientização, no pensamento freireano. Conforme menciona Giroux (1986, p. 149),

O que deve se insistir é em que não se pode permitir que o conceito de resistência se torne uma categoria indiscriminadamente pendurada em qualquer expressão de “comportamento de resistência”. Pelo contrário, deve-se tornar um construto analítico e um modo de investigação que contenha um momento de crítica e uma sensibilidade em potencial para seus próprios interesses, isto é, um interesse no aumento de consciência radical e na ação crítica coletiva.

Ao longo da história é perceptível visualizar ações de resistência a partir das intervenções de movimentos sociais e de outros coletivos organizados, por exemplo. Estas ações transformadoras movidas pela tomada de consciência, inquietações e denúncias, resultaram em conquistas consideráveis, visto que grupos historicamente excluídos passam a ganhar algum espaço nas agendas políticas – em textos, discursos e práticas. As intervenções dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão no processo formativo de professores/as na UFPB, podem também configurar-se como ação de resistência no contexto local. Levando em consideração a singularidade das intervenções, pode-se afirmar que se trata da busca de um movimento de Resistência Multicultural.

Partindo dos princípios de uma teoria social crítica, McLaren (1997) defende o conceito de Resistência Multicultural, buscando evidenciar propostas de ações

transformadoras a partir da vertente do Multiculturalismo Crítico. Para o autor, trata-se de práticas que buscam resistir à dominação que se dá por meio de estruturas sobredeterminadas de diferença de raça, classe e gênero.

A resistência a tal dominação significa a desconstrução do social através de uma consciência intersubjetiva reflexiva – o que Freire chama conscientização. [...] Uma consciência intersubjetiva reflexiva é o início – mas, apenas o início – da práxis revolucionária (MCLAREN, 1997, p. 143).

Alinhado ao pensamento de Giroux (1986), o autor compreende a importância da tomada de consciência para desconstruir discursos e práticas que reforçam os ideais das estruturas dominantes, mas que é preciso ir além. McLaren (1997) acredita que a conscientização é o ponto de partida para a construção de ações coletivas pautadas à transformação social. Para tanto, suas reflexões inspiram educadores e educadoras a pensar em práticas curriculares voltadas à desconstrução de narrativas opressoras, superando a hierarquização presente na produção e disseminação de conhecimentos, nos comportamentos, nas culturas, nos modos de ser e estar no mundo. Para McLaren (1997, p.143), “precisamos construir novas narrativas – novas “narrativas de fronteiras”, com o objetivo de dar uma nova autoria aos discursos de opressão de maneiras politicamente subversivas, bem como construir espaços de possibilidade e capacitação.

Como educadoras (es) multiculturais, informados(as) por pedagogias críticas e feministas, precisamos manter as alunas e os alunos conectados ao poder do inaceitável e confortáveis com o inimaginável ao produzir formas críticas de análises políticas e de pedagogia. Em compasso com isto, precisamos ajudar ativamente os estudantes a desafiar cenários de hierarquia discursiva, em vez de deslocalizá-los e des-historicizá-los, e a contestarem as maneiras pelas quais os seus desejos e prazeres estão sendo policiados. (MCLAREN, 1997, p. 155).

A partir do entendimento de Resistência Multicultural, McLaren (1997) sugere possibilidades para que os sujeitos que trabalham com o currículo venham a recriar outras práticas, no sentido de questionar a dominação centrada no eurocentrismo, bem como na superioridade da branquitude, por exemplo. Para tanto, almeja-se intervenções que problematizem lugares e sentidos atribuídos à raça, classe, gênero e orientação sexual, numa perspectiva de políticas para as diferenças, para além do discurso de “diversidade”, visto que, segundo McLaren (1997, p. 144), “ao focalizarmos meramente a ‘diversidade’, estamos, na realidade, reforçando o poder de discurso das tradições ocidentais que ocupa

o contexto dos privilégios sociais.” As práticas precisam desestruturar padrões normativos, problematizando as desigualdades e rompendo a hierarquização que há entres os modos de ser e estar no mundo, a partir de práticas que ressaltem uma política da diferença. Utilizando exemplos mais concretos de possibilidades de ações de Resistência Multicultural no contexto norte-americano, McLaren (1997, p. 143) ressalta que “precisamos ir além da aceitação de um ou dois livros latino-americanos ou afro-americanos dentro dos cânones das grandes obras.” O autor afirma ainda que, “a dinâmica sócio-histórica da dominação de raça, clã e gênero nunca deve ser deixada de fora da equação da luta social nem ocupar a cadeira dos fundos nos seminários de Sociologia. (MCLAREN, 1997, p. 144). É preciso dar legitimidade às múltiplas tradições de conhecimento que estão estigmatizadas e postas em lugares subalternos em políticas-práticas curriculares.

No contexto latino-americano, é viável problematizar os impactos causados pelo colonialismo, enfatizando as singularidades das invasões territoriais e também com muita ênfase nas invasões culturais. Por isso, este estudo traz uma discussão bem específica referente às manifestações de racismo estrutural no Brasil. Para além das influências da dominação Colonial, destaca-se ainda a influência do Capitalismo e do Patriarcado nas relações sociais e, de como estas estruturas de dominação podem estar articuladas para produzir situações de opressões. Nesse sentido, intervenções com características de Resistência Multicultural no contexto educacional brasileiro tem a ver com a criação de estratégias para ressaltar o protagonismo da população negra e indígena na construção do Brasil - uma contribuição não tão somente física, mas também cultural, literária e epistemológica. Tem a ver ainda com o enfrentamento às violências advindas das diversas manifestações de racismo, mas também com a criação de mecanismos para a produção de discursos e práticas antirracistas.

Resistência Multicultural na realidade brasileira tem a ver ainda com a construção de narrativas e práticas interseccionais, portanto, comprometidas com a desconstrução de normas e padrões que inferiorizam os sujeitos a partir do gênero e da orientação sexual, estabelecendo conexões com recortes raciais e de classe. Resistir multiculturalmente é pensar nas possibilidades de visibilizar versões da história que foram suprimidas ou contadas a partir de perspectivas questionáveis – contam-se meias verdades, exaltam-se falsos heróis. Combater a representatividade negativa atribuída aos grupos historicamente excluídos, descontruindo padrões normativos e produzindo outros

tons de abordagens no cotidiano curricular faz parte das intenções de produção de uma Resistência Multicultural. Para McLaren (1997, p. 146),

As educadoras precisam dar aos marginalizados e aos sem-poder uma opção preferencial. Semelhantemente, os estudantes devem ser encorajados a produzir suas próprias leituras de oposição do conteúdo curricular. [...] A reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos.

Resistência Multicultural trata-se, portanto, de uma reação dos/as educadores/as para a construção de práticas mais dialógicas, no intuito de transformar o curso da história. São criações, recriações, busca de outras possibilidades. Consiste em pensar em práticas pedagógicas que colocam em pauta o processo de conscientização, a desocultação de saberes legitimados socialmente, que privilegiam uns e tornam outros subalternos, bem como apresentam situações práticas no intuito de combater as ideias hegemônicas. É uma forma dos dominados reagirem às determinações das classes dominantes.

Ao longo da história, parte das políticas, dos estudos e das estratégias desenvolvidas para pensar as diferenças e solucionar as desigualdades propiciadas pelas relações de poder, são reflexos das reações dos movimentos organizados. Pode-se afirmar que avanços do ponto de vista da legislação e seus desdobramentos em outros textos políticos e práticas mais progressistas tem a ver com as ações e intervenções com características de Resistência Multicultural.

A atual conjuntura política tem sido desafiante e representa ameaças às conquistas que foram alçadas na trajetória de lutas dos movimentos sociais. Marca um momento de tensões no que se refere ao processo de construção das políticas educacionais, bem como anuncia políticas-práticas curriculares conflituosas, principalmente no que se refere a inserção das discussões voltadas às diversidades e diferenças. Fortalecer as ações de resistência e anunciá-las neste momento, pode configurar uma reação significativa no combate das formas hegemônicas dominantes. O inquietante contexto que anuncia retrocessos, tendo impacto significativo nas políticas educacionais, move-me para comunicar o que há de resistência e práticas alternativas combativas aos modelos retrógrados apoiados por organizações neoconservadoras.

A curiosidade epistemológica no que tange às multiculturalidades, bem como os anseios em anunciar práticas comprometidas com a questão da Resistência Multicultural em contextos educacionais têm sido uma inquietação coletiva. Referida premissa pode ser confirmada a partir do levantamento realizado no catálogo de teses da Capes, disponibilizado em sítio *online*. Foi possível identificar 163 resultados para o termo “Resistência multicultural” referente a teses desenvolvidas na área educacional em programas de pós-graduação em Educação, entre 2003 e 2019, nas mais diversas instituições no país.

A opção pelo recorte temporal para a busca de teses, partindo de 2003, pode ser justificada devido à representatividade que esta data tem para os movimentos sociais, ou seja, para os grupos que vêm ao longo da história fazendo o exercício da práxis política, intervindo na busca de uma Resistência Multicultural. A partir do ano em questão, houve a aproximação dos movimentos sociais e ampliação da participação popular no que se refere à proposição de políticas sociais. Foi um período propício a avanços do ponto de vista da legislação educacional, construção de planos e ações mais concretas e pensadas dentro de uma perspectiva que se aproxima de vertentes mais dialógicas e progressistas do Multiculturalismo. Portanto, presume-se que foi uma fase oportuna ao desenvolvimento de estudos que apontaram os anúncios, as conquistas, mas também os impasses e desafios. Embora o momento citado, tenha representado avanços significativos no que concerne políticas para as diversidades e diferenças, cabe ressaltar que nos últimos anos, o crescimento de movimentos conservadores e intervenções de grupos direitistas de orientação neoliberal e neoconservadora, políticas direcionadas à temática do Multiculturalismo têm se restringido e ocupado lugares e sentidos subalternos. Todavia, entre avanços e retrocessos, a Pesquisa Educacional no país tem se preocupado na construção de estudos direcionados à temática.

Os estudos contemplam discussões em torno de textos políticos, práticas curriculares e processos formativos de professores/as, nos níveis de formação inicial e continuada. As temáticas evidenciam as relações de gênero e sexualidade; relações étnico-raciais e exploram os variados temas atribuídos às discussões multiculturais. Ao ampliar o levantamento, não utilizando o termo “Resistência Multicultural”, mas categorias que o entornam, os números dos títulos de pesquisas ampliam-se. Estudos desenvolvidos sobre a inserção de gênero e sexualidade; relações étnico-raciais; dentre outras que contemplam as discussões referentes às políticas para as diferenças no contexto

da formação de professores/as nas instituições ao redor do país são de número significativo.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, o qual vem sendo desenvolvido o estudo, ao buscar por teses defendidas a partir do termo de busca “Resistência Multicultural”, no período disponibilizado no portal, entre 2010 – 2020, são apresentados 19 resultados. Ao modificar o termo de busca, utilizando palavras-chave que estão inseridas nas temáticas da Políticas Multiculturais, a saber: relações de gênero, relações étnico-raciais e diversidade cultural, os números de teses defendidas ampliam-se no programa. Os/As pesquisadores/as têm se empenhado em estudos direcionados às diversidades e/ou diferenças, estabelecendo relações com processos formativos e políticas-práticas curriculares. Assim, este estudo faz parte de uma inquietação coletiva e se faz relevante na medida em que organiza dados até então não apresentados, bem como busca dar visibilidade às ações e intervenções desenvolvidas a partir de uma perspectiva de práxis política e, portanto, de Resistência Multicultural.

Práxis e Resistência Multicultural – categorias de análises elencadas neste estudo para a produção de um conhecimento pautado no ideal de anunciar as ações, as reações, as intervenções e os caminhos que têm sido trilhados por Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão para fortalecer a inserção do Multiculturalismo Crítico no processo formativo de professores/as na UFPB/*Campus I*.

2.2 A Universidade Federal da Paraíba (UFPB/*Campus I*): eis o campo de pesquisa – lugar de balbúrdia ou de resistência?

“[...] Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas”
(Abraham Weintraub – Ministro da Educação 2019-2020)

A declaração acima foi proferida pelo ministro que esteve à frente da pasta da Educação entre 2019 e 2020. O ministro veio a justificar os cortes de verbas às instituições federais, destacando como balbúrdia atividades artísticas e que estimulam o diálogo com os movimentos sociais. Weintraub acrescentou ainda que a Universidade tem estimulado eventos políticos e manifestações partidárias, que ao seu ver caracterizam-se como balbúrdias.

O que é balbúrdia, afinal? Conforme definição do dicionário, balbúrdia quer dizer: “1. Vozearia, algazarra. 2. Confusão, tumulto, alvoroço.” (FERREIRA, 2001, p. 84). Será a Universidade Pública um espaço de balbúrdias ou de resistência?

Ainda que influências neoliberais movidas pelas estruturas de dominação do Capitalismo cerquem a Universidade Pública, buscando inserir noções de mercado às políticas para o Ensino Superior, essa ainda tem sido um espaço formativo que, estruturada em três pilares – Ensino, Pesquisa e Extensão – tem contribuído para o crescimento científico, social e cultural do país. A Universidade tem sido um espaço de estímulo ao pensamento crítico, à promoção de atividades em diferentes vertentes políticas, de abertura ao diálogo com a comunidade e movimentos sociais, em geral. Um espaço de socialização e construção de conhecimento, bem como de colaboração social. De fato, as ações desenvolvidas na Universidade e o impacto destas à sociedade podem configurar confusão e alvoroço para grupos conservadores, tendo em vista que estes carregam um “medo” diante das possibilidades de crescimento e visibilidade social dos grupos historicamente excluídos.

Assim, um outro significado é possível ao termo “balbúrdia”. Um significado positivo que expressa as ações de resistência e luta da Universidade frente à conjuntura política ameaçadora, frente aos impactos negativos do capitalismo, frente à mercadorização do Ensino Superior. Assumindo esta compreensão de balbúrdia como enfrentamento às estruturas de dominação e como um caminho de proposições de práticas comprometidas com os anseios de transformação, na busca por justiça social, pode-se dizer que há balbúrdia na Universidade Pública, mas uma balbúrdia formativa. Fazer balbúrdia por este viés é pensar nas possibilidades de construir movimentos de resistência. Neste sentido, as ações e intervenções dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão aqui estudados e anunciados, estão empenhados em fazer balbúrdia, pelo comprometimento em fortalecer a indissociabilidade entre Pesquisa, Ensino e Extensão, dentro de uma perspectiva de aproximação dos movimentos sociais e inserção dos grupos historicamente excluídos, tanto do ponto de vista do acesso, bem como no que se refere às visibilidades destes grupos nas políticas-práticas curriculares. Conforme Santos (2010, p. 44),

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo

específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais.

Articulando Ensino, Pesquisa e Extensão, os Grupos e Núcleos, através de suas intervenções, encontram proximidades com o ideal de uma Universidade Popular. Conforme anuncia Melo Neto (2017, p. 96), uma Universidade para ser popular

não pode entender-se como detentora de um saber pronto e acabado. A universidade precisa participar de movimentos sociais, visando à construção da cidadania. [...] Esta visão concebe a universidade como a responsável por um trabalho que possibilite o exercício da função de ‘ligar o ensino e a pesquisa com a realidade’.

Uma Universidade Popular compromete-se não tão somente com processos formativos no interior da instituição, como também com o desenvolvimento de ações que ultrapassem os muros institucionais, evidenciando a importância da extensão enquanto um trabalho social útil e como um caminho propício à articulação de ensino e pesquisa. Para Melo Neto (2017, p. 201),

A extensão configura-se e concretiza-se como trabalho social útil, imbuído da intencionalidade de pôr em mútua correlação o ensino e a pesquisa. Portanto, é social na medida em que não será uma tarefa individual; é útil, considerando que esse trabalho deverá expressar algum interesse e atender a uma necessidade humana. É, sobretudo, um trabalho que tem na sua origem a intenção de promover a relação entre ensino e pesquisa. Nisto, e fundamentalmente nisto, diferencia-se das dimensões outras da universidade, tratadas separadamente: o ensino e a pesquisa.

As atividades de extensão, quando desenvolvidas dentro de uma perspectiva de democratização da Universidade e, nesse sentido, buscando exercer uma função formativa pautada em relações dialógicas e horizontais, pode ser um caminho de fortalecimento de formação dos sujeitos envolvidos – tantos os que estão em formação no interior da Universidade, quanto aqueles que estão construindo e protagonizando histórias nas comunidades, nas organizações, nas escolas, nos espaços também formativos fora dos muros da Universidade. Santos (2010) destaca que a pesquisa-ação e a ecologia de saberes são áreas que legitimam esta perspectiva de extensão, visto que concebem estes como produtores de conhecimentos e, conseqüentemente, produtores do currículo. Conforme Santos (2010, p. 57),

A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova consciência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes.

Optar pela UFPB como campo de pesquisa neste estudo tem a ver, inicialmente, com as experiências individuais que obtive na relação que estabeleci com a instituição através da extensão dentro desta perspectiva da ecologia de saberes, discutida por Santos (2010). Estas e outras vivências durante o meu percurso acadêmico me impulsionaram à pesquisa e constituíram de forma positiva meu processo formativo, enquanto trabalhadora e pesquisadora no campo educacional. Para além das experiências individuais, os anseios em constatar e anunciar outras experiências que abrangem as intervenções para a inserção do Multiculturalismo Crítico no processo formativo de professores/as, a partir da articulação entre Pesquisa, Ensino e Extensão, propiciada pela atuação dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão da UFPB, aqui investigados.

Eis, portanto, o campo de pesquisa - a Universidade Federal da Paraíba (UFPB-Campus I). Eis o lugar do meu processo formativo inicial e do despertar das minhas inquietações, quanto aos lugares de privilégios e subalternidades dos sujeitos na sociedade. Eis o lugar que me levou aos movimentos sociais. Eis o lugar que em práxis política e social, fez-me despertar para a abrangência do conceito de currículo. Eis o lugar que me fez/faz transitar da consciência ingênua à consciência crítica. Eis o lugar que encontra meios de fortalecimento dos processos formativos articulando Ensino, Pesquisa e Extensão. Eis o lugar que também é suscetível às influências das estruturas de dominação e à reprodução dos padrões excludentes da sociedade, mas que também pode configurar-se como um espaço favorável às ações de resistência.

A UFPB foi criada em meados da década de 1950 e federalizada somente em 1960, tendo iniciado com *campus* em duas principais cidades do estado – João Pessoa e Campina Grande. Após sua federalização, a instituição expandiu-se, tomando uma dimensão significativa, que abrangia sete *campus* - nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras. No início de 2002, a UFPB foi desmembrada, dando origem a denominada Universidade Federal de Campina Grande

(UFCG), que incorporou os *campi* de Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras.⁴ Hoje, o *campus* I, *locus* de pesquisa, localizado em João Pessoa, está constituído em onze centros de ensino, oferecendo cursos de diferentes áreas, conforme quadro apresentado a seguir:

Quadro 1- Centros de Ensino e Cursos de Graduação da UFPB

Centros de Ensino	Cursos
Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN)	Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura)
	Ciências Biológicas (Licenciatura - Ensino a distância - UFPB Virtual)
	Computação (Licenciatura - Ensino a distância - UFPB Virtual)
	Estatística (Bacharelado)
	Física (Bacharelado e Licenciatura)
	Geografia (Bacharelado e Licenciatura)
	Matemática (Bacharelado e Licenciatura)
	Matemática (Licenciatura - Ensino a distância - UFPB Virtual)
	Química (Bacharelado e Licenciatura)

⁴ Informações disponibilizadas em:

<<https://www.ufpb.br/ufpb/menu/institucional/apresentacao/historico>>

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA)	Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado)
	Comunicação em Mídias Digitais (Bacharelado)
	Filosofia (Bacharelado e Licenciatura)
	História (Licenciatura)
	História (Licenciatura Plena em Movimentos Sociais do Campo)
	Letras -Português (Licenciatura)
	Letras - Português (Licenciatura - Ensino a distância - UFPB Virtual)
	Letras - LIBRAS (Licenciatura - Ensino a distância - UFPB Virtual)
	Letras – Espanhol (Licenciatura)
	Letras – Francês (Licenciatura)
	Letras – Clássicas (Licenciatura)
	Letras – Inglês (Licenciatura)
	Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais

	(Bacharelado)
	Psicologia (Bacharelado)
	Serviço Social (Bacharelado)
	Tradução (Bacharelado)
Centro de Ciências Médicas (CCM)	Medicina
Centro de Educação (CE)	Ciências da Religiões (Licenciatura e Bacharelado)
	Ciências Naturais (Licenciatura - Ensino a distância - UFPB Virtual)
	Pedagogia (Licenciatura)
	Pedagogia – Educação do Campo (Licenciatura)
	Pedagogia (Licenciatura - Ensino a distância - UFPB Virtual)
	Pedagogia (Licenciatura em Movimentos Sociais do Campo)
	Psicopedagogia (Bacharelado)
	Administração (Bacharelado)
	Administração

Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA)	(Bacharelado - Ensino a distância - UFPB Virtual)
	Arquivologia (Bacharelado)
	Biblioteconomia (Bacharelado)
	Ciências Atuariais (Bacharelado)
	Ciências Contábeis (Bacharelado)
	Ciências Econômicas (Bacharelado)
	Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (Tecnológico)
	Gestão Pública (Bacharelado)
	Relações Internacionais (Bacharelado)
Centro de Tecnologia (CT)	Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)
	Engenharia Ambiental
	Engenharia Civil
	Engenharia de Alimentos
	Engenharia de Materiais
	Engenharia de Produção
	Engenharia de Produção Mecânica

	Engenharia Mecânica
	Engenharia Química
	Química Industrial
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	Biomedicina (Bacharelado)
	Educação Física (Licenciatura e Bacharelado)
	Enfermagem (Licenciatura e Bacharelado)
	Farmácia (Bacharelado)
	Fisioterapia (Bacharelado)
	Fonoaudiologia
	Nutrição (Bacharelado)
	Odontologia
	Terapia Ocupacional
Centro de Ciências Jurídicas (CCJ)	Direito (Bacharelado)
Centro de Biotecnologia (CBIOTEC)	Biotecnologia (Bacharelado)
	Artes Visuais (Licenciatura e Bacharelado)
	Cinema e Audiovisual (Bacharelado)
	Comunicação Social

Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA)	(Bacharelado)
	Dança (Licenciatura)
	Hotelaria (Bacharelado)
	Jornalismo (Bacharelado)
	Música (Licenciatura e Bacharelado)
	Radialismo (Bacharelado)
	Relações Públicas (Bacharelado)
	Teatro (Bacharelado e Licenciatura)
	Turismo (Bacharelado)
Centro de Energias Alternativas e Renováveis (CEAR)	Engenharia de Energias Renováveis
	Engenharia Elétrica
Centro de Informática (CI)	Ciências da Computação (Bacharelado)
	Engenharia de Computação
	Matemática Computacional (Bacharelado)
	Gastronomia

Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR) – Unidade Lynaldo Cavalcanti/Mangabeira	(Bacharelado)
	Tecnologia de Alimentos (Tecnológico)
	Tecnologia em Produção Sucroalcooleira (Tecnológico)

Fonte: <https://sigaa.ufpb.br>

Os cursos de Licenciatura que formam os/as professores/as para a atuação na Educação Básica estão distribuídos entre os CCEN, CCHLA, CCTA, CE e o CCS. São 29 licenciaturas, oferecidas nas modalidades presenciais e a distância, que formam semestralmente um número significativo de profissionais que irão atuar nos espaços educacionais, predominantemente na Educação Básica – pensando currículo, didática e avaliação. Portanto, projetos de sociedade que precisarão se afinar aos interesses sociais. Assim, é cabível afirmar que a UFPB deve comprometer-se com as mais variadas necessidades do povo, sobretudo com aqueles que foram e têm sido injustiçados socialmente ao longo da história. Para Porto (2007, p. 120),

A UFPB vem desenvolvendo sua vocação de instituição pública de ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de profissionais requeridos pela sociedade da qual é parte. Essa relação entre universidade e sociedade condiciona a sua estrutura, sua organização e objetivos, assim como também sua estreita relação com um projeto de país.

Que projeto de país a instituição almeja, então? Que ações têm sido desenvolvidas por meio da Universidade que reflete seu compromisso com a transformação da sociedade e, portanto, com a minimização das injustiças sociais? Como a UFPB vem intervindo para a promoção de práticas comprometidas com a inserção do Multiculturalismo Crítico em processos formativos de professores/as? Este estudo objetiva, conforme já mencionado anteriormente, anunciar. Assim, foram elencados espaços vinculados à instituição, que têm contribuído com desenvolvimento de estudos e ações comprometidas com a inserção do Multiculturalismo a partir de uma perspectiva crítica e de resistência, no contexto da formação de professores/as – Os Núcleos e Grupos de Estudo, Pesquisa e Extensão expostos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão que desenvolvem ações voltadas às multiculturalidades no contexto do processo formativo de professores/as na UFPB

Núcleo/ Grupo de Pesquisa	Apresentação/Ementa
Abaíara - Grupo de Estudos Indígenas da Paraíba	O Grupo de Estudos Indígenas da Paraíba - Abaiara visa ampliar as pesquisas sobre os povos indígenas da Paraíba, compreendendo as áreas de História, Antropologia, Arqueologia, Educação e Saúde, atuando nas seguintes linhas de pesquisa: História dos povos indígenas: a visão que temos; Povos indígenas da Paraíba: a visão de si mesmo e Resgates e permanências culturais dos povos indígenas da Paraíba. O Grupo tem caráter multidisciplinar, agregando pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.
BAOBAH - Grupo de Pesquisa em Educação, Religião e Laicidade	Escolhida como símbolo do Grupo de Pesquisa em Educação e Religião, o Baobá é uma árvore com características para superar adversidades, sobreviver, crescer e se desenvolver. Devido ao seu grande porte proporciona uma sombra utilizada para o costume da palavra. A árvore da palavra é um lugar tradicional onde se reúnem as pessoas para se exprimirem sobre a vida em sociedade, os problemas do vilarejo, a política, etc. É a democracia em sua forma mais pura, diria Nelson Mandela, no livro “Um longo caminho para a liberdade”. Nesse espaço, todos os temas podem ser discutidos. É o espaço onde se busca a integração, onde se aprende, onde se educa. A proposta do grupo Baobah: ser um grupo onde os temas ligados à educação, religião e intolerância religiosa possam ser discutidos livremente, desvinculados das paixões e orientados dentro dos princípios do método científico, buscando a redução dos conflitos e o aprofundamento dos conhecimentos. Um grupo de integração, de aprendizagem, de trocas construtivas; onde todos possam expressar-se e serem ouvidos; onde a pacificação prime sobre a disputa. Este grupo iniciou suas atividades no ano de 2009 e propõe a realização de encontros quinzenais, para aprofundamento de temas previamente escolhidos, com eventuais participações de convidados.
Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão	O Grupo é vinculado ao NIPAM. Estuda concepções, práticas e experiências de docentes, estudantes, mães, mulheres - como sujeitos atravessados por gênero e outros marcadores de identidade, inseridos em diversos níveis e contextos educacionais - sobre diversidade, diferenças, desigualdades, inclusão, equidade e interseccionalidade. Tem as seguintes preferências teórico-metodológicas: abordagens qualitativas, críticas, construcionistas, feministas, biográficas, participativas e inclusivas. Desenvolve pesquisas sobre: 1. Gênero nas relações escolares e na formação e prática docente (educação básica); 2. Gênero e educação superior, destacando carreiras docentes de mulheres e perspectivas profissionais de alunas; 3. Gênero e processos educativos não formais; 4. Deficiência, gênero e educação; 5. Relações escola-família-comunidade, dever de casa e reforço escolar.
Grupo de Estudos e Pesquisas Educação de Jovens e Adultos e Diversidade (GEPEJAD) Diversidade na EJA (étnico-racial, gênero e orientação sexual)	O Grupo tem por objetivo analisar a diversidade como categoria promotora da preservação da dignidade humana. Refletir a Diversidade na EJA sob a visão caleidoscópica, permitindo a inclusão de forma mais rápida e humanizada. Conferir visibilidade às minorias presentes na educação de jovens e adultos e às questões

	pouco discutidas, buscando sensibilizar e envolver a sociedade de um modo geral.
Grupo de Estudos de gênero na literatura e cultura: campos de tensão e produção	O grupo de pesquisa tem formado doutorandos e especializado docentes no que se refere às teorias feministas. Vem, assim, colaborando com diálogos acadêmicos no campo das Letras. As vertentes pesquisadas – maternidade e identidade, sexualidades não-normativas, poesia de autoria feminina e itinerância, diáspora feminina – são linhas de trabalho convergindo para um estudo que aprofunda as perspectivas dos estudos feministas e culturais da linha de pesquisa a que está atrelado. Como membros participantes temos professoras, diversos mestrands e doutorandos e alunos de graduação (PIBIC).
Grupo de pesquisa Exclusão, Inclusão e Diversidade	O grupo é formado por professores e alunos da Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Tem como objetivo desenvolver pesquisas e oportunizar discussões sobre exclusão, inclusão e diversidade a partir de experiências dos membros envolvidos.
Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH/UFPB)	O NCDH/UFPB é uma instância eminentemente interdisciplinar criado pela RESOLUÇÃO Nº 09/2006 do Consuni, mas desenvolve ações desde a criação da Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão, através da Resolução nº 25/90 do Consuni. Como Núcleo é vinculado institucionalmente ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA, mas dele participam também professores, alunos e funcionários de outros Centros da UFPB.
Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI/UFPB)	O NEABI/UFPB é um espaço que congrega pesquisadores e interessados em diversas áreas do conhecimento que têm como ponto fulcral as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e, especificamente, no Estado da Paraíba. Criado pela Resolução nº 07/2012 do Consuni.
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM/UFPB)	O Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero foi criado pela Resolução Nº 10/2003 do CONSUNI, mas funciona desde o ano de 1998. É um órgão ligado ao Centro de Educação (CE) da UFPB. Em 2008, ele incorporou pesquisadoras interessadas em questões étnico-raciais, assumindo a interseccionalidade no enfoque das desigualdades. A experiência da UFPB em estudos, pesquisa e extensão na área de gênero e diversidade se encontra consolidada através do NIPAM, que vem acompanhando as políticas públicas com foco em gênero e diversidade.
Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares (Seampo/UFPB)	Foi criado em 1985. É um setor de Extensão pertencente ao CCHLA, que atua junto aos Movimentos Sociais Populares, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão, possibilitando a troca entre saberes (popular e acadêmico), tendo a educação popular como eixo transversal de todas as suas atividades. Seus projetos são elaborados a partir das demandas dos Movimentos Sociais Populares. Organiza-se a partir de grupos de trabalho, desenvolvendo ações que atendem demandas advindas dos movimentos sociais populares. Participam dos grupos de trabalho,

	docentes, discentes e técnicos, além de representantes das comunidades envolvidas nos projetos de extensão e pesquisa.
Videlicet - Estudos em Intolerância, Diversidade e Imaginário	O Grupo Videlicet Religiões foi fundado no dia 8 de dezembro de 2006 e oficializado junto ao CNPq em 2007 com objetivos bem definidos no campo do conhecimento: 1º) Pesquisar e analisar a História da Intolerância Religiosa e a Diversidade Religiosa em seus contextos e a Cultura Histórica em torno do tema; 2º) Manter cursos e grupo de leituras e estudos de temas plurais dos Campos da História do Imaginário e das Religiões (Gilbert Durand), da Diversidade Religiosa e da História da Intolerância para graduandos pesquisadores, professores, mestrands e doutorandos; 3º) Atuar com Teorias e Métodos da História das Religiões, das Teologias (Queer, inclusive) e das Ciências das Religiões (Mircea Eliade, principalmente), tendo em vista, inclusive, novos enfoques e paradigmas. Áreas aqui correlacionadas: História, Ciências das Religiões, Ciências Humanas e Psicologia Social; 4º) Utilizar a fenomenologia de Mircea Eliade, os estudos em Cultura Histórica e a Teoria das Estruturas Antropológicas do Imaginário, além de outras correntes teóricas correlatas e indicadas das áreas de História das Religiões, Psicologia Social e Humanidades; 5º) Desenvolver temas do Imaginário, das Religiosidades, da análise sociocultural da Transcendência e do Sagrado. O Grupo tem atividades no apoio à formação dos estudantes universitários, dos pesquisadores orientados e dos professores do Ensino Religioso.

Fontes: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/?page_id=597;

<http://www.cchla.ufpb.br/neabi/index.php/institucional>; <https://www.ufpb.br/nipam>; <http://dgp.cnpq.br>

Alguns dos Grupos e Núcleos foram identificados previamente em diálogos informais no interior da universidade, outros, por intermédio de levantamento realizado no portal *online* da UFPB, bem como através do Diretório do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ). Para a busca no diretório, foi atribuído o filtro para todas as áreas de conhecimento da universidade, mas que o setor de aplicação das ações desenvolvidas pelos grupos estivesse no âmbito da Educação, tendo em vista o universo da Pesquisa, que se detém às intervenções que são direcionadas aos cursos de licenciatura que formam professores/as para a Educação Básica. A partir da leitura dos títulos e apresentações dos Núcleos e Grupos, foram escolhidos aqueles que promovem ações direcionadas ao processo formativo de professores/as e que contemplam as categorias: direitos humanos, diversidade, inclusão, exclusão, gênero, sexualidades, religiosidades e relações étnico-raciais, sendo estas palavras-chave que estão contidas nas discussões que abrangem as políticas multiculturais.

Todos os Núcleos descritos no quadro exposto compuseram a análise deste estudo. Todavia, entre os grupos, não obtive êxito em contato realizado com os líderes do Baobah - Grupo de Pesquisa em Educação, Religião e Laicidade e do Videlicet - Estudos

em Intolerância, Diversidade e Imaginário. Lamento a ausência destes na pesquisa, visto que seriam mais constatações e anúncios de intervenções, aqui registrados.

Para concluir esta seção, reafirmo que através das intervenções dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão, a UFPB tem assumido sua responsabilidade social enquanto instituição comprometida com práticas que almejam a democratização da Universidade, driblando em certa medida as estruturas de dominação e, produzindo a partir das singularidades locais, Resistência Multicultural. De acordo com Santos (2010, p. 68),

A responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor. [...] Porque a sociedade não é uma abstração, esses desafios são contextuais em função da região, ou do local e, portanto, não podem ser enfrentados com medidas gerais e rígidas.

Importante ainda ressaltar sobre a importância destes espaços de resistência na UFPB diante da atual conjuntura política no país, que tem sido marcada pela ascensão de grupos neoconservadores e populistas autoritários, com significativa representatividade de fundamentalistas cristãos. Retrocessos, impasses e desafios marcam o cenário nacional – redução dos direitos sociais, invisibilidade dos grupos ditos minoritários nas políticas, abordagens multiculturais a partir de perspectivas mais conservadoras. Impera o desmonte do Estado democrático de direito e as ações de resistência podem configurar-se enquanto medidas significativas de práxis política diante da atual conjuntura. O cenário é inquietante e me impulsiona a investigar este campo de pesquisa com o compromisso não tão somente de denunciar, mas com o apetite de anunciar.

3 MULTICULTURALIDADES E MULTICULTURALISMO: PROBLEMATIZANDO SENTIDOS, LUGARES, PRIVILÉGIOS E DESIGUALDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

*Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento*

*Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tambores, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato*

*Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de Cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati*

*Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês*

(Samba Enredo Mangueira – 2019)

Por vezes, a história que tem sido contada nos livros e os supostos heróis esculpidos em bronze nas praças, ou emoldurados em quadros pendurados em paredes renomadas não revelam memórias condizentes com as reais histórias. Figuras históricas têm sido celebradas e imortalizadas injustamente. Há distorções de papéis - atribuem ao vilão um heroísmo, um protagonismo típico de um mocinho. Estas inversões são perceptíveis na falácia do suposto descobrimento do Brasil, onde caravelas carregadas de “Pedros”, fazem de um Cabral, o grande herói – aquele que descobriu grandes terras e libertou povos de uma suposta vida selvagem. A história não tem sido contada sob a ótica dos invadidos. Do contrário, saberíamos desde os primeiros anos escolares, quando geralmente a questão vem à tona, que jamais houve descobrimento, mas invasões – tanto do ponto de vista territorial, quanto cultural. Importante ressaltar ainda que foram invasões nada amigáveis, conforme o próprio peso do termo “invasão” já anuncia. A terra que estava à vista dos portugueses já era habitada por uma diversidade de povos há alguns milênios, como apontam alguns estudos. A estes povos, a chegada dos europeus fora-lhe

de muito custo – desde as transformações de suas formas de ser e estar no mundo quanto à dizimação de muitos dos seus pares. Esta parece ser a grande narrativa dos primeiros capítulos da História do Brasil. Dentre esta, tantas outras. Conforme anuncia o samba enredo da escola verde e rosa, campeã do Carnaval carioca no ano de 2019: desde 1500 há mais invasão do que descobrimento.

A história tem visibilizado heróis nacionais poucos representativos. É possível afirmar a ausência de representatividade devido às muitas diferenças culturais entre os homens e as mulheres que aqui têm construído suas narrativas de vida. Tantas diferenças entre tantas divergências. O Brasil é visivelmente multicultural, todavia as relações entre as distintas culturas no país são conflituosas e injustamente desiguais. Desigualdade que tem sido construída a partir de relações de poder determinadas, predominantemente, a partir de estruturas de dominação articuladas – o Colonialismo, o Capitalismo e o Patriarcado. No contexto latino-americano, a dominação através da colonização sempre esteve intercalada aos ideais capitalistas. Estas aproximações ficam evidentes desde as intenções das invasões, bem como ao modelo singular de exploração nas relações de trabalho – a mão de obra escravista. A organização da colonização no contexto latino-americano se adequava muito bem aos interesses do mercado mundial. Conforme Quijano (2005, p. 126),

Na América a escravidão foi deliberadamente estabelecida e organizada como mercadoria para produzir mercadorias para o mercado mundial e, desse modo, para servir aos propósitos e necessidades do capitalismo. Do mesmo modo, a servidão imposta aos índios, inclusive a redefinição das instituições da reciprocidade, para servir os mesmos fins, isto é, para produzir mercadorias para o mercado mundial. E enfim, a produção mercantil independente foi estabelecida e expandida para os mesmos propósitos. Isso significa que todas essas formas de trabalho e de controle do trabalho na América não só atuavam simultaneamente, mas foram articuladas em torno do eixo do capital e do mercado mundial. Consequentemente, foram parte de um novo padrão de organização e de controle do trabalho em todas as suas formas historicamente conhecidas, juntas e em torno do capital. Juntas configuraram um novo sistema: o capitalismo.

Estas organizações impactaram ainda a construção das identidades dos povos dominados, através das imposições culturais e da tentativa de apagamento da multiplicidade de culturas. Então, para além da exploração da mão de obra, houve a crueldade em invisibilizar as formas de ser e estar no mundo dos muitos grupos de nativos que aqui habitavam, bem como dos outros muitos povos vindos da África. Todos estes –

potiguaras, macuxis, aimorés, caetés, caiapós, iorubás, zulus, congos, bacongos, entre tantos, foram reduzidos às simples denominações: índios e negros.

A Europa utilizou de estratégias de dominação para ocupar não tão somente o território, mas dominar o campo filosófico, epistemológico e cultural mundial. Capitalismo articulado ao colonialismo e, conseqüentemente, ao Patriarcado, tendo em vista a reprodução dos padrões de masculinidades e feminilidades da tradicional família burguesa, com influências também contundentes da religião cristã. Conforme menciona Quijano (2005, p. 123),

No controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo. [...] cada uma dessas instituições existe em relações de interdependência com cada uma das outras. Por isso o padrão de poder está configurado como um sistema.

O Eurocentrismo, enquanto um sistema, estabeleceu padrões normativos de produção de conhecimentos e de validação de saberes e comportamentos. Séculos depois, estes padrões ainda impactam significativamente as relações sociais, atribuindo superioridade a determinados modos de ser e estar. De modo geral, a normalidade pode ser vista no modelo do homem branco, heterossexual, cisgênero e de religião de origem cristã. Assim, as pessoas que desviam destas imposições identitárias “serão os 'outros' sujeitos sociais que se tornarão 'marcados', que se definirão e serão denominados a partir dessa referência” (LOURO, 2014, p. 09). Deste modo, políticas-práticas curriculares têm sido, hegemonicamente, eurocêntricas, brancas, cristãs e heteronormativas, reafirmando padrões que privilegiam alguns e algumas, enquanto colocam tantos outros e tantas outras em injustas situações de opressão. Portanto, tem-se na realidade brasileira, uma sociedade multicultural, mas conflituosa e permeada por gritantes desigualdades sociais.

Na América Latina e, particularmente, no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente está construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social. Nesse sentido, o debate

multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão. (CANDAU, 2012, p. 21).

Na tentativa de solucionar os problemas produzidos em sociedades multiculturais, o Multiculturalismo emerge por intermédio de estratégias, políticas e estudos voltados às multiculturalidades. O termo Multiculturalismo assume diferentes perspectivas semânticas bem como epistemológicas – desde concepções mais conservadoras e sectárias às orientações mais dialógicas, interculturais e críticas. Fleuri (2003, p. 17) enfatiza que,

Para além da polissemia terminológica e da evidente diversidade de perspectivas que se expressam nas teorias e propostas relativas ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, constitui-se um campo de debate que se torna paradigmático justamente por sua complexidade: a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente.

“Na falta de conceitos menos complexos que nos possibilitem refletir sobre o problema, não resta alternativa senão continuar utilizando e interrogando esse termo.” (HALL, 2009, p. 51). Assim, este estudo assume a posição de utilizar o termo Multiculturalismo, considerando a pertinência de desvendar suas perspectivas e assumindo o compromisso de defender a abordagem crítica e de resistência discutida e também defendida por McLaren (1997). O autor tem classificado o Multiculturalismo a partir de quatro vertentes, a saber – Multiculturalismo Conservador, Multiculturalismo Humanista Liberal, Multiculturalismo Liberal de Esquerda e Multiculturalismo Crítico e de Resistência.

O Multiculturalismo Conservador se revela como a perspectiva mais reacionária de conceber as discussões no campo das diferenças, tendo em vista que “os multiculturalistas conservadores disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias mal sucedidas de terem “bagagens culturais inferiores” e “carência de fortes valores de orientação familiar” (MCLAREN, 1997, p. 113). Trata-se de uma abordagem fundamentada na ideia de homogeneização cultural, na qual todos/as os/as desviantes da cultura dominante são vistos enquanto perturbadores do consenso social e da ordem instituída. “Ele também não interroga regimes dominantes de discurso

e práticas culturais e sociais que estão vinculadas à dominação global e que estão inscritas em convicções racistas, classistas, sexistas e homófobas.” (MCLAREN, 1997, p. 115).

Já no período da colonização no Brasil é perceptível observar como essa perspectiva se revelava. Indígenas, negros/as e mulheres já eram os/as outros/as na história. No currículo, lugares estereotipados e silenciamentos. Nesta abordagem, há o reconhecimento da presença da multiculturalidade, porém no sentido apenas descritivo. Exemplos concretos no contexto de práticas curriculares se dão por intermédio das meras celebrações de datas comemorativas. Celebra-se de forma pontual, aspectos culturais indígenas e de origem africana, mas sem problematizar o histórico de luta, resistência e contribuição desses sujeitos na construção da história do país; celebra-se ainda o 08 de Março, como um dia dedicado às mulheres, mas sem visibilizar as conquistas e desafios dos movimentos feministas ao longo da história. Muitas destas comemorações são festejadas sob uma ótica folclórica, a qual contribui pouco para a promoção de uma educação comprometida com a multiculturalidade numa perspectiva crítica e a favor da justiça social.

“Nessas formas superficialmente vistas como multiculturais, o outro é 'visitado' de uma perspectiva que se poderia chamar de 'perspectiva do turista'”. (SILVA, 2002, p. 130). Candau (2008, p. 38) intitula esta abordagem como assimilacionista e ressalta que “uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica.”. Assim, conclui-se que uma abordagem conservadora do Multiculturalismo contribui, de certo modo, para a legitimidade de violências de gênero, homofóbicas, raciais, dentre outras violações de direitos relacionadas às identidades.

O Multiculturalismo humanista liberal progride em relação às abordagens conservadoras, todavia, remete a falta de oportunidades somente às desigualdades sociais proporcionadas pelo sistema capitalista, “diferente das concepções conservadoras, esta outra postura multicultural acredita que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa.” (MCLAREN, 1997, p. 119). Nesta abordagem, não há questionamento diante das muitas outras possibilidades de opressões que se dão em decorrência das identidades dos sujeitos, independentes das classes sociais. Para além da opressão de classe, é preciso questionar o patriarcado e os privilégios da branquitude e da heterossexualidade, por exemplo.

O Multiculturalismo Liberal de Esquerda considera as específicas demandas relacionadas às subjetividades no campo das identidades, e tem sua importância na medida em que enfatiza as diferenças culturais, a busca pelo protagonismo dos sujeitos e pela legitimidade de suas lutas a partir de suas experiências. Todavia, esta vertente não questiona as relações de poder que produzem hierarquia entre as identidades culturais. Desconsideram que o processo de construção identitária está relacionado a contextos históricos e sociais, portanto, passível de transformações e contradições.

Assume-se, com frequência, que exista uma “fêmea” autêntica ou uma experiência ou maneira de estar-no-mundo “afro-americana” ou “latina”. O multiculturalismo liberal de esquerda trata a diferença como uma “essência” que existe independentemente de história, cultura e poder. (MCLAREN, 1997, p. 120).

Nesta perspectiva, há a preocupação em evidenciar as discussões em torno das diversidades, mas em um enfoque centrado na ideia da mera tolerância. Esse tipo de abordagem tende a reforçar uma legitimidade a determinados padrões normativos, atribuindo um lugar ainda subalterno aos outros que desviam dos referidos padrões. Os outros continuam sendo os outros, os que estão às margens, que são dignos apenas de um suposto respeito. Porém, somente este dito respeito não basta para construir práticas pedagógicas mais democráticas. Faz-se necessária a desconstrução dos padrões que oprimem. “Devemos nos perguntar e perturbar o modelo que define ‘quem tolera/quem compreende’, de um lado, e ‘quem é tolerado/quem é compreendido’, de outro” (FURLANI, 2011, p. 31).

O Multiculturalismo Crítico e de Resistência se configura como a vertente mais democrática em relação às demais abordagens mencionadas, tendo em vista que busca a efetivação da justiça social, a partir da ideia do diálogo crítico e da compreensão de que as identidades são constituídas a partir de relações de poder,

compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência [...], mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (MCLAREN, 1997, p. 123).

McLaren (1997) traz uma discussão pertinente quanto às questões das diferenças, quando não rejeita as discussões de classe para tratar das identidades culturais.

Para tanto, o autor menciona os impactos negativos do capitalismo e as formas de opressões advindas de governos conservadores e comprometidos com a elite, enfatizando que “Os debates sobre multiculturalismo não podem se dar ao luxo de ocultar suas conexões com as relações materiais mais amplas através do enfoque de questões divorciadas das experiências vividas pelos grupos oprimidos.” (MCLAREN, 1997, p. 58). Dentro dessa perspectiva característica do pensamento da Pedagogia Crítica, Freire (2011, p. 214) menciona que,

a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe. Em outras palavras, o sexo só não explica tudo. A raça só também. A classe só, igualmente. A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a “cor” da ideologia.

Discutir classe, raça, gênero e sexualidade dentro de uma perspectiva interseccional no Brasil é imprescindível. Ao mencionar as questões de gênero, por exemplo, é preciso contextualizar os lugares das mulheres no contexto social mais amplo, bem como ressaltar aspectos de suas subjetividades. “Análise de raça, etnia ou gênero, como entidades monolíticas, muitas vezes impede a compreensão de que tais categorias representam domínios interpenetrantes de uma base ideológica compartilhada.” (MCLAREN, 2000, p. 300).

O Multiculturalismo Crítico e de Resistência por ter orientação dialógica, concebendo as culturas enquanto movimentos em transformação e interconexos, tem sido tratado por alguns/as autores/as a partir da terminologia da “interculturalidade”. Morgado (2010) argumenta que uma abordagem intercultural busca desocultar as relações de poder bem como questões preconceituosas e discriminatórias que estão intrínsecas a muitas das relações culturais. Candau (2008) afirma que a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Fleuri (2003) menciona que a perspectiva intercultural contribui tanto para a superação do medo diante do outro quanto a de indiferente tolerância. Almeja-se, portanto, uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, onde haja o reconhecimento da paridade de direitos consonante ao respeito pela diferença. É possível avaliar que a interculturalidade representa a perspectiva mais

dialogica, consequentemente mais positiva e híbrida do Multiculturalismo. Conforme Candau (2012, p. 46)

A educação intercultural se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional. A abordagem intercultural que assumimos se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren (1997; 2000).

As proximidades entre as concepções de Interculturalidade defendidas por Candau (2012) e o Multiculturalismo Crítico e de Resistência discutido por McLaren (1997; 2000) são reveladas na semelhança que há entre as orientações de possibilidades para a construção de práticas interculturais, anunciadas pela autora, com as diretrizes que podem constituir um movimento de Resistência Multicultural em contextos educacionais, revelados pelo autor. Ambos defendem uma Educação comprometida com a conscientização, com a promoção de relações dialógicas, com o reconhecimento do direito às diferenças, com a problematização das estruturas de dominação que evidenciam as hierarquias entre as diferenças. Uma Educação propositiva e transformadora no que se refere às linguagens, às organizações curriculares e às atuações dos/as professores/as e demais trabalhadores/as no campo pedagógico. Uma Educação que abra possibilidades de empoderamento aos grupos que têm sido excluídos historicamente, de forma que as transformações subjetivas sejam mote de inspiração e trampolim para transformações maiores, comprometidas com a coletividade. Para Candau (2012, p. 49)

O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.

O posicionamento de Candau (2012) assume uma perspectiva fundamentada na ideia da interculturalidade crítica. Conforme menciona Oliveira (2011), a

interculturalidade crítica reflete os pressupostos filosóficos da Pedagogia Paulo Freire, tendo em vista que,

problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder; tem como ponto de partida as pessoas que sofrem um histórico processo de submissão e subalternização; preocupa-se com práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre os outros, naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade social e tem suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais. (OLIVEIRA, 2011, p. 37).

Freire traz ainda uma contribuição pertinente, quanto a sua compreensão acerca das multiculturalidades e as possíveis estratégias para combater as estruturas de dominação nas suas variadas vertentes. A reação proposta por Freire consiste na união dos grupos historicamente excluídos, apesar de suas singularidades e demandas específicas. “A unidade na diversidade tem de ser a eficaz resposta dos interditados e das interditadas, proibidos de ser, à velha regra dos poderosos: dividir para reinar. Sem unidade na diversidade não há como sequer as chamadas minorias lutarem.” (FREIRE, 2011, p. 208). O autor acrescenta ainda que,

A multiculturalidade não se constitui na justaposição das culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais proibidas de ser. (FREIRE, 2011, p. 214).

A concepção freireana sobre multiculturalidades, que tem sido denominada de Interculturalidade Crítica, se afina aos movimentos de Resistência Multicultural, proposto por McLaren (1997), fundamentados nas abordagens do Multiculturalismo Crítico. Portanto, problematizar a estrutura social vigente é um dos caminhos para a construção desta Resistência. McLaren (1997) sugere o questionamento da branquitude como padrão. Acompanhando o raciocínio do autor, é possível questionar ainda a heteronormatividade e o cristianismo enquanto religião universal, por exemplo. Observando os lugares de privilégio da branquitude, McLaren (1997) destaca que,

Os grupos brancos precisam examinar suas próprias histórias étnicas de maneira que fiquem menos inclinados a julgar suas próprias normas

culturais como neutras e universais. A suposta neutralidade da cultura branca possibilita-lhe mercantilizar a negritude para suas vantagens e finalidades próprias. Ela possibilita a manipulação do outro sem ver esta “alteridade” como um instrumento de exploração “branca”. A “branquitude” não existe do lado de fora da cultura, mas constitui o texto social prevalecente a partir do qual as normas sociais são feitas e refeitas. (...) A “branquitude” tornou-se a norma invisível, o padrão contra o qual a cultura dominante mede o seu próprio valor. (MCLAREN, 1997, p. 136).

A branquitude, o cristianismo, a heterossexualidade, a cultura eurocêntrica e marcada majoritariamente por supostos heróis masculinos têm sido normas invisíveis, que marcam o lugar do outro – o outro em relação a. Desocultar as supostas neutralidades nas políticas-práticas curriculares configura como um caminho possível à Resistência Multicultural. Não há neutralidade em qualquer ato pedagógico, portanto é preciso questionar práticas que supostamente se apresentam como neutras, estando na atual conjuntura ganhando título de “sem partido”. De forma explícita e implícita, estas normas, que se apresentam como neutras, revelam-se não somente em propostas oficiais de currículo, bem como são cotidianamente vivenciadas na escola por intermédio do chamado currículo oculto, conceito defendido por Giroux (1986). O autor afirma que “as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida de sala de aula.” (GIROUX, 1986, p. 71). Portanto, a vivência destas práticas, seja por meio do currículo oficial ou através do currículo oculto, legitimam o racismo, o machismo, o sexismo e a homofobia.

Mencionar as questões das multiculturalidades e do Multiculturalismo no contexto educacional brasileiro tem sido tratar de políticas, práticas, estudos, estratégias e ações voltadas de forma muito precisa às problematizações em torno do racismo, sexismo, machismo e homofobia, entre respectivas singularidades e desdobramentos, bem como considerando suas interconexões. “Qualquer que seja sua forma ou colorido, o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas.” (TORRES, 2001, p. 196). Para tanto, este estudo se debruça de forma muito específica a estas problemáticas supracitadas, compreendendo o modo como estas têm se revelado no contexto de políticas-práticas curriculares, que impactam de forma direta ou indiretamente os cursos de formação inicial de professores/as.

3.1 O perigo da dita democracia racial no Brasil: silenciamento, avanços e recuos quanto às Relações Étnico-Raciais nas políticas-práticas curriculares

“Aqui no Brasil não existe isso de racismo, tanto é que meu sogro é Paulo Negão e quando eu vi a filha dele não queria saber quem era o pai dela”
(Presidente Jair Bolsonaro, 2018)

Há um equívoco na história do Brasil. Há um equívoco no discurso proferido pelo então presidente Jair Bolsonaro, que expressa reflexos do que significa o mito da democracia racial no país e, que faz parte do imaginário de muitos/as brasileiros/as. Quais tens sido os lugares atribuídos aos negros e negras neste país? O racismo não é uma problemática, conforme explícita o presidente? Esta situação pontual e exposta de forma tão superficial frente à grandeza da problemática do racismo no Brasil, além de não revelar a amplitude dos impactos cruéis que tem sido a violência atrelada à raça no país, reforça a manutenção do *status quo*, que tem sido cruelmente racista. Referidos discursos superficiais e pouco comprometidos com a luta em defesa da igualdade racial é resultado do então intitulado mito da democracia racial. Domingues (2005, p. 116) afirma que,

Democracia racial, a rigor, significa um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial, e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação. A Lei Áurea, em 1888, aboliu a escravidão, o principal dispositivo institucional de opressão dos negros no Brasil. Em 1889, a proclamação da República universalizou, em tese, o direito à cidadania. Do ponto de vista do discurso legal, cidadãos negros passariam a desfrutar de uma igualdade de direitos e oportunidades em relação aos brancos em todas as áreas da vida pública: educação, emprego, moradia, terra, saúde, lazer, etc. No entanto, não podemos esquecer que, segundo o artigo 70, título IV, da constituição de 1891, não tinham direitos políticos, ou seja, não podiam votar e ser votados, entre outros, os analfabetos, condição na qual se encontrava a maioria da população negra.

O período pós-abolição não representou a dita liberdade anunciada em discursos romantizados sobre o suposto fim da escravização, não representou garantia de direitos, nem foram tomadas, naquela conjuntura, medidas que garantissem equidade ou o mínimo de acesso aos direitos básicos à população negra. Representações negativas e lugares subalternos na sociedade têm sido reflexo dos mais de 300 anos de escravização no país. O problema do racismo no país tem raízes deste período e, portanto, não há democracia

racial no Brasil. Os discursos superficiais que afirmam que há igualdade racial no país e que as oportunidades têm sido iguais para todos/as, independente da raça, são equivocados. Por isso, a importância de problematizar lugares e sentidos das relações étnico-raciais no contexto educacional no país.

Políticas de ações afirmativas e de combate ao racismo só vieram ganhar visibilidade em políticas oficiais, no período de redemocratização, com a emergência dos novos movimentos sociais. Todavia, ocupando lugares e sentidos diversos, a questão das relações étnico-raciais de algum modo sempre estiveram presentes nas políticas-práticas curriculares brasileiras. Sendo reflexo de um processo violento de colonização, o currículo no país foi constituído a partir de uma perspectiva eurocêntrica, atribuindo um lugar subalterno à população indígena e aos povos negros. Estes sujeitos aparecem nas práticas curriculares, na maioria das vezes, a partir de abordagens conservadoras do Multiculturalismo.

Ao longo da história, no currículo oficial, negros e indígenas têm, por vezes, ocupado lugares insatisfatórios – ora são silenciados, ora são representados negativamente. Aparecem nas datas ditas comemorativas e em conteúdos que enfatizam a escravização, direcionando de forma equivocada a Abolição da Escravatura como o fim dos maus tempos dos/as negros/as no Brasil. No dito currículo oculto, os lugares destes sujeitos são garantidos e as representações negativas ainda mais evidentes, sendo reveladas a partir do racismo religioso; racismo referente à estética negra e racismo presente no direcionamento dos conteúdos, por intermédio de silenciamento ou descompromisso epistemológico. As práticas racistas se revelam ainda a partir da afetividade negada; o aprisionamento dos corpos, situadas nas atribuições negativas aos cabelos, lábios, nariz, melanina, às marcas identitárias, de modo geral; as muitas coisas ditas e não ditas, que revelam os estereótipos negativos, bem como o silenciamento; a expressão da religiosidade associada ao negativo; a busca do embranquecimento e o perigo do mito da democracia racial.

Embora conste na constituição, a determinação da laicidade nos espaços públicos, a escola tem sido um espaço que corrompe a legislação e tradicionalmente suas práticas curriculares estabelecem uma religião como padrão – o cristianismo. “A imposição de uma só matriz religiosa constitui-se em violência simbólica contra os grupos subordinados, que não têm poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino das nossas escolas.” (SILVA, 2005, p. 31). Assim, as escolas vêm naturalizando essa violência, na medida em que imagens cristãs compõe a decoração do

espaço, as rezas ditas universais iniciam práticas pedagógicas e os muitos festejos inseridos no calendário, que por sinal é cristão, constituem hegemonicamente o cotidiano escolar. Estas tradições refletem os resquícios do processo violento de colonização ao qual o Brasil foi submetido, “com justificativas, inclusive reforçadas por argumentos bíblicos e pela meta cristã de salvar a todos, propunham, os colonizadores, civilizar povos que tinham costumes, religiões, comportamentos, mentalidades, estranhos do seu ponto de vista de europeus (SILVA, 2007, p. 495). Este estranhamento quanto às religiões de matriz africana tem refletido nas práticas curriculares gerando representatividades negativas, visivelmente explícitas no currículo oculto. Os lugares subalternos atribuídos à religiosidade dos povos africanos - quando não são associadas a rituais demoníacos, são mencionadas em tom de chacota. Ao assumir práticas discriminatórias, os/as professores/as reforçam preconceitos, bem como desencorajam os/as estudantes que são de religiões de matriz africana a expressarem suas crenças. Caputo (2008, p. 178) enfatiza que,

crianças e jovens de candomblé estão na escola, mas a grande maioria oculta uma guia do *Òrìsà* que ama, bem escondida embaixo do uniforme. Sob a manga da camisa podem estar as marcas da iniciação. Algumas chegam a inventar uma doença para justificar a cabeça raspada para o santo, ou fazem primeira comunhão, para não serem perseguidas. Isso não é sincretismo, é silenciamento.

O racismo religioso é fortemente revelado no âmbito da escola, assim como o racismo quanto à estética das pessoas negras. Cabelos e quantidade de melanina são alvos fáceis nos ataques racistas. Tem-se na branquitude e em todas as características físicas e culturais que a constitui, o padrão estético de beleza e de valores culturais. “A branquitude é percebida como neutra e desprovida de interesses. É claro, a branquitude projeta sobre o termo negritude um arranjo de qualidades e características específicas, tais como selvagem, exótico, descontrolado, perturbado” (MCLAREN, 1997, p. 138). “Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.” (BRASIL, 2004, p. 14). Para tanto, as pessoas negras têm sido orientadas ao longo da história, a buscar formas de embranquecimento para estarem próximas do padrão. Desviar desse padrão é ser exótico, perturbador, é subverter a ordem, portanto, incomoda. Não estar dentro do padrão

normativo da branquitude gera inquietação e até negação de afetividade no âmbito escolar.

A falta de compromisso epistemológico tem sido também uma problemática no cotidiano escolar, quando revelada através das distorções quanto ao conhecimento da história da África e das contribuições dos africanos na formação do povo brasileiro. Revela-se ainda quando a abordagem do conteúdo relacionado à escravização no país é tratada de forma superficial e/ou apenas descritiva. Lugares de privilégios e subalternidades tem estado presente também em livros didáticos, por exemplo. Louro (2014) menciona uma pesquisa no campo do livro didático que identificou em um dos capítulos de livros direcionados ao Ensino Fundamental I, um título de nome: “Selvagens e civilizados – na época dos descobrimentos”. Para a autora,

A adjetivação dos personagens já antecipa como serão representados os grupos considerados os primeiros formadores do país: de um lado, os portugueses civilizados (que, segundo o livro, pertenciam a História, pois registravam por escrito seus feitos) e, de outro, os índios primitivos (“povos atrasados que não possuíam escrita”, daí pertencerem à “pré-história”). (LOURO, 2014, p. 74).

Referidas abordagens são observadas nas primeiras tendências do multiculturalismo conservador discutidas por McLaren (1997), quando se refere às práticas curriculares semelhantes as vivenciadas no Brasil no contexto do cotidiano curricular norte-americano. Para o autor,

As primeiras tendências do multiculturalismo conservador podem ser encontradas naquelas visões coloniais em que as pessoas afro-americanas são representadas como escravos e escravas, como serviçais e como aqueles que divertem os outros, visões que estiveram fundamentadas nas atitudes profundamente auto-elogiosas, autojustificatórias e profundamente imperialistas dos europeus e norte americanos. Tal postura retrata a África como um continente selvagem e bárbaro ocupado pelas mais inferiores das criaturas que eram privadas das graças salvadoras da civilização ocidental. (MCLAREN, 1997, p. 111).

Hegemonicamente, tem sido essa a concepção de currículo, todavia, políticas de ações afirmativas ganharam algum espaço em momentos da história, que se deve às intervenções dos movimentos em defesa dos direitos da população negra. Estes têm se organizado de modo mais incisivo desde a década de 80, na proposição de projetos na busca do fortalecimento da identidade negra, por intermédio da inserção da História da

África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Rocha e Silva (2013) afirmam que:

a partir das pautas colocadas ativamente pelos movimentos sociais negros contemporâneos, a partir da década de 1980, passou a debater publicamente, destacando o padrão hegemônico europeu presente nas práticas escolares; e, também eram propostas mudanças nos currículos escolares, que foram inseridos nos dispositivos legais promulgados nos anos de 1980 e 1990, e que, de maneira limitada, contemplaram o tema das relações raciais na educação. (ROCHA e SILVA, 2013, p. 61).

Embora o movimento negro tenha se fortalecido neste período, intervindo na construção de projetos pontuais em alguns lugares do país, somente em 2003 que foi sancionada a Lei 10.639/03⁵, que torna obrigatória a inserção destas temáticas nos currículos oficiais. Todavia, o processo de implementação da legislação tem sido complexo e reflete o racismo advindo do processo violento de séculos de escravização de negros/as no Brasil. Diante da problemática, cabe a questão: quais os lugares e sentidos das relações étnico-raciais nas políticas-práticas curriculares, afinal?

A lei 10.639/03 e seus desdobramentos emergem no intuito de construir práticas antirracistas, combatendo o racismo neste currículo hegemonicamente eurocêntrico, bem como desvelar os lugares estereotipados que o/a negro/a tem ocupado nos conteúdos escolares. Para além da mão de obra na construção das riquezas do Brasil, estes sujeitos trouxeram contribuições significativas nos campos da história, das artes, das ciências, da arquitetura e das tecnologias. Todavia, pouco se tem evidenciado, de forma positiva, referidas contribuições. Nas práticas curriculares, foram invisibilizadas ou estereotipadas.

A Lei 10.639/03 tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira. A legislação representa um avanço na democratização do currículo. (ALMEIDA; SANCHEZ, 2007, p. 57).

Com a aprovação da Lei, outras políticas foram elaboradas para fortalecer as ações de implementação, dentre elas é viável destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que conforme

⁵ Em 2008, A Lei nº. 10639/2003 foi modificada pela Lei nº. 11645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

anuncia Silva (2007), sua implantação requer exigências éticas, epistemológicas e pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais. Salienta, o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. (SILVA, 2007, p. 490).

As Diretrizes apontam caminhos de construção de políticas-práticas curriculares no campo das relações étnico-raciais pautadas numa vertente de Multiculturalismo Crítico, discutida por McLaren (1997). Dentro desta, há a valorização de uma interculturalidade crítica e um questionamento das hierarquias estabelecidas entre as culturas humanas, no intuito de problematizar e desconstruir determinados padrões que oprimem. No intuito de transformar as relações no âmbito curricular, as diretrizes orientam a construção de narrativas e práticas antirracistas, partindo dos princípios da “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações.” (BRASIL, 2004, p. 17).

Mesmo com os avanços jurídicos, o racismo institucional no contexto das práticas curriculares ainda persiste, tendo em vista as dificuldades no processo de implementação da legislação. Em levantamento de dados, Almeida e Sanchez (2007, p. 59) identificaram que as dificuldades na implantação da lei 10.639/03, estão relacionadas “à formação de profissionais de ensino, à disponibilidade e à divulgação de recursos para o ensino e à intolerância religiosa.” Os autores complementam ainda “que o cerne dos problemas enfrentados na execução da Lei 10.639/03 encontra-se na sua inserção em um sistema educacional com bases ideológicas racistas.”.

Entre silenciamentos, avanços e recuos – a questão das relações étnico-raciais nas práticas curriculares tem percorrido um movimento complexo e, na atual conjuntura

marcada por retrocessos, a implementação da legislação poderá enfrentar ainda mais dificuldades. Assim, vê-se que o combate ao racismo institucional nas práticas curriculares é uma bandeira que precisa estar erguida cotidianamente pela militância. Combater o racismo institucional nas práticas curriculares é intervir em mudanças de comportamentos e estar vigilante às situações de racismo, que por vezes têm sido naturalizadas.

3.2 Há lugares demarcados para relações de Gênero e Sexualidade nas Políticas-Práticas Curriculares

“Menino veste azul e menina veste rosa”

(Damares Alves – Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, 2019)

Ao longo da história, determinação dos lugares às feminilidades e masculinidades, dentro de uma estrutura binária e encaixada em padrões bem determinados têm sido impostos. Esses lugares refletem direta e indiretamente nas políticas-práticas curriculares. A declaração da ministra revela o que, hegemonicamente, tem sido atribuído ao gênero masculino e feminino. Trata-se de uma metáfora que demarca lugares. Para além da imposição de cores, elas revelam como desde cedo o gênero é determinante nas relações sociais. O discurso reflete ainda o poder do patriarcado, que reforça lugares de privilégios e subalternidades, bem como legitima violência de gênero – desde as formas mais sutis às mais extremas.

A escola não é um espaço alheio diante das problemáticas que se dão para além do seu interior, mas tem sido um ambiente que reforça e dá legitimidade a discursos e vivências que contribuem na demarcação destes lugares, explícita e implicitamente. Aprofundando as discussões, Louro (2014, p. 65) anuncia:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças.

A escola busca adequar comportamentos – formas de sentar, andar, brincar, vestir-se, oferecendo estímulos na construção dos papéis de gênero na sociedade, dividindo habilidades, jogos, cores, lugares. Aprender sobre os padrões atribuídos às masculinidades e feminilidades no âmbito educacional tem feito parte do cotidiano curricular há muito tempo. A escola também silencia e reprime. Os ditos subversivos são os outros no currículo, que precisarão se adequar às normas e calar-se diante das imposições. Louro (2014, p 71) destaca ainda que,

Tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los”, ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejar-los/as.

Assim, problematizar os direitos sexuais e reprodutivos, dialogar sobre as possibilidades de diversidades de gênero, bem como questionar os padrões normativos no campo da sexualidade não têm sido discussões bem quistas. Os grupos neoconservadores e populistas autoritários influenciados pelo fundamentalismo cristão, vêm intervindo de forma incisiva para barrar diálogos que se aproximem do discurso de problematização em torno da homofobia; dos papéis das mulheres e dos homens na sociedade; da violência de gênero; das diferentes configurações familiares; dentre outras temáticas relacionadas à vivência da sexualidade e à desconstrução de determinados modos de ser e estar no mundo. Estes grupos vêm intitulado referidas abordagens de Educação Sexual, como “ideologia de gênero”. “Como eles usam esse termo ‘ideologia de gênero’? Seria uma ideologia antifamília, uma tentativa de transformar os jovens em gays e lésbicas, um ataque à família.” (PENNA, 2017, p. 45). Nos últimos anos, o termo vem ganhando popularidade e incorporando discursos de autoridades políticas de extrema direita, impactando textos e cotidianos curriculares. Para Mattos et al. (2017, p. 94),

A própria expressão “ideologia de gênero” vem ganhando força nacional e internacionalmente para identificar, de maneira tendenciosa e pejorativa, pesquisas, práticas e debates que problematizem as relações de poder hierárquicas ou de opressão entre os gêneros, a heteronormatividade compulsória dos espaços escolares e a LGBTfobia presentes em nossa sociedade. Como vem sendo pautado pelos partidários do Escola sem partido, o combate à “ideologia de gênero”

apaga as demandas das educadoras e dos educadores que conhecem o cotidiano das escolas, suas necessidades e seus problemas, e que se veem diariamente desafiados por questões de gênero e sexualidade que eclodem em suas salas de aula, corredores e pátios.

A expressão e seus significantes configuram um descompromisso epistemológico, que ganhou o senso comum com a emergência e popularização dos discursos reacionários nos últimos tempos, bem como através das redes sociais, do apoio da mídia e de outros canais de articulação. Ao contrário desse discurso pejorativo em torno do que seja pensar em Educação Sexual nas práticas curriculares, discutir Gênero e Sexualidade em sala de aula, dentro de uma perspectiva pautada nos direitos humanos, tem sido a tentativa de tratar de referidas temáticas, explicitando, problematizando e desconstruindo representações negativas impostas. “Trata-se de um processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana.” (FURLANI, 2011, p. 24).

As discussões que evidenciam os sentidos e os lugares de gênero nas políticas-práticas curriculares não se dão, necessariamente, por intermédio de atividades pontuais ou materiais específicos direcionados. Faz parte do cotidiano da escola e, por isso, educadores/as precisam refletir criticamente sobre estas temáticas. “Se a Educação Formal pretende contribuir para o ‘desenvolvimento integral do indivíduo’ e para sua inserção numa vida de ‘cidadania plena’, a educação sexual é assunto que não pode ficar ausente dos currículos escolares. (FURLANI, 2011, p. 87).

Embora haja ausências, silenciamentos e sentidos que se concentraram em abordagens biológico-higienista, a partir dos anos 1990, o discurso em defesa da Educação Sexual passa a incorporar os documentos direcionados às políticas de currículo nacional. Destaque para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesses, cadernos intitulados de “pluralismo cultural” e “orientação sexual” incorporam os temas transversais e apresentam discussões que contemplam as questões de gênero e sexualidade, porém, numa perspectiva liberal, típica das contradições das políticas da década de 1990. A concepção atribuída à pluralidade cultural nos parâmetros assume perspectivas que oscilam entre um Multiculturalismo Conservador e Liberal. “O documento acaba por defender a integração e assimilação de todas as diferenças à cultura hegemônica.” (MOREIRA, 1996, p. 128). O autor argumenta ainda que os novos conteúdos e os novos temas dos PCN não configuraram um currículo multicultural a partir das perspectivas mais críticas, visto que a opressão de certos grupos, a violência, a fome,

a falta de moradia, o desemprego, a corrupção, o consumismo, o racismo, etc. não foram tratados como produtos da história que esses sujeitos vêm construindo e que, a despeito das restrições estruturais, podem também ajudar a desconstruir. (MOREIRA, 1996).

O volume que trata especificamente da “orientação sexual” é evidenciado no documento dentro de uma vertente meramente biológica e heteronormativa. Está estruturado em três eixos: 1- corpo: matriz da sexualidade; 2- relações de gênero; 3 Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. O primeiro e o terceiro eixo estão bem direcionados à perspectiva essencialmente biológica. Neste tipo de abordagem, Furlani (2011, p. 16) comenta que,

Costuma conferir ênfase na biologia essencialista (baseada no determinismo biológico) e é marcada pela centralidade do ensino como promoção da saúde, da reprodução humana, das DSTs, da gravidez indesejada, do planejamento familiar, etc. Por manter inquestionáveis as premissas acerca do determinismo biológico, considera as diferenças entre homens e mulheres decorrente dos atributos corporais – o que contribuiu (e contribui) tanto para “naturalização” das desigualdades sexuais e de gênero quanto para a formulação dos enunciados que hierarquizam essas diferenças (por exemplo, premissas machistas, sexistas, misóginas e homofóbicas).

O segundo eixo traz uma discussão válida e importante no tocante à equidade de direitos entre os gêneros e anuncia um possível combate à cultura estruturada dentro do patriarcado. Todavia, silencia as discussões no campo das diversidades de gênero e das múltiplas formas de vivenciar a sexualidade, para além do padrão heteronormativo. No trecho a seguir é possível localizar referidas observações:

A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos. (BRASIL, 1997, p. 99).

O documento expressa uma visão binária quanto às formas de pensar as relações de gênero. Embora desenvolva um pensamento pertinente e problematizador, no que se refere aos lugares e comportamento das meninas e dos meninos socialmente, intitula com

clareza e rigidez: meninas e/ou meninos. Todavia, masculinidades e feminilidades precisam ser problematizadas para além de referida dualidade, visto que existem múltiplas identificações de gêneros. As feminilidades dialogam com as masculinidades, aproximam-se, distanciam-se, rompem-se. Para além do feminino e do masculino, outros gêneros podem emergir desestruturando referidos padrões. O conceito de gênero é uma construção cultural e padrões que determinam o que é ser/estar homem e/ou ser/estar mulher são questionáveis.

Embora tenha sido importante iniciar uma conversa sobre Educação Sexual e a intitulada Pluralidade Cultural durante a década de 1990, a iniciativa de propor no currículo oficial referidas questões não trouxeram contribuição significativa no âmbito educacional para o combate às violências de gênero, à homofobia, ao machismo e ao sexismo, de forma geral.

Somente em meados das décadas de 2000 e 2010 são construídas políticas públicas mais específicas às causas LGBTQIA+, e que pautam questões relacionadas à equidade de gênero. Avanços do ponto de vista da legislação, bem como seus desdobramentos, que se dão por intermédio de diretrizes, programas e ações foram importantes neste período, impactando políticas-práticas curriculares e processos formativos de professores/as. Pode-se dizer, então, que os sentidos das ações e os programas de enfrentamento ao machismo, ao sexismo e a homofobia durante referidas décadas se aproximaram de uma perspectiva de Multiculturalismo Crítico. No âmbito educacional, especificamente, cabe destaque para os programas: Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e Brasil sem Homofobia.

Viável ressaltar a importância do programa Brasil sem Homofobia, lançado em 2004, para combater discriminações de teor homofóbico. Um dos seus capítulos dedicado à educação, intitulava-se: “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual”. O programa trouxe contribuições no que se refere a formação de professores/as e educadores/as sociais. Ao mesmo tempo em que foi inspirador para construir práticas mais democráticas, pautadas na justiça social e equidade de direitos, também inquietou grupos de vertentes reacionárias que compunha, naquela atual conjuntura, parte da bancada de deputados na câmara do congresso nacional. Uma de suas ações – kit anti-homofobia – tornou-se uma espécie de marco para a ascensão midiática de grupos conservadores e de fundamentalistas cristãos. Referidos grupos criaram uma polêmica em torno do kit, o intitulando de “kit-gay”, atribuindo ao material uma série de notícias falsas, quanto ao seu conteúdo. O kit anti-homofobia era constituído

por cadernos de orientações a professores/as, gestores/as e demais educadores, bem como por vídeos que tratava de forma lúdica as diversidades de gênero e a importância do respeito às formas distintas de vivenciar as sexualidades. Em resumo, o material foi idealizado para combater a homofobia em suas variadas vertentes. Conforme mencionam Mello et al. (2012, p. 119),

Esse material foi financiado pelo MEC e executado em parceria com as ONGs Pathfinder do Brasil; Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva; e ECOS – Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana (São Paulo); bem como com o apoio da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e da Global Alliance for LGBT Education (GALE).

O kit anti-homofobia foi idealizado a partir de diálogo amplo, por intermédio de encontros regionais e nacionais, entre o poder estatal, organizações sociais, movimento LGBTQIA+ e trabalhadores/as da educação de todo o país. Seu conteúdo trazia uma concepção de Educação Sexual que se aproximava de um Multiculturalismo crítico, portanto, dialógico, intercultural e problematizador, pautado na concepção de Educação Sexual a partir dos princípios dos direitos humanos e de entendimento de justiça social defendido por Furlani (2013, p. 70). Segundo a autora,

O principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas.

A compreensão de Educação Sexual revelada no material incomoda, desestabiliza e questiona. Quando a pauta em questão é desconstruir a ordem e trazer para o currículo oficial discussões que problematizam padrões de comportamento que determinam modos de ser e estar no mundo, grupos conservadores barram. Assim, em 2011, o kit anti-homofobia foi barrado no congresso por pressão dos fundamentalistas cristãos e demais lideranças de extrema direita, que produziram discursos descomprometidos com a realidade. Ao ver destes grupos, o material teria o objetivo de intervir na orientação sexual dos sujeitos, bem como apresentava conteúdo inadequado à idade dos/as estudantes. Consequentemente, o kit nunca chegou a ser distribuído nas

escolas e quase uma década depois, o referido material ainda é motivo para conflitos políticos na atual conjuntura. Com a popularização das redes sociais, falsas informações acerca do material em questão têm sido disseminadas.

Há lugares demarcados para as Relações de Gênero e Sexualidade nas Políticas-Práticas Curriculares. Há disputas de saberes em torno de referidas questões e impasses para pensá-las dentro de uma perspectiva de multiculturalismo comprometida com a justiça social. Políticas Multiculturais dentro de uma vertente crítica por vezes têm sido suprimidas devido à pressão de grupos conservadores articulados aos fundamentalistas cristãos. Pensar, expor, problematizar a sexualidade gera certo desconforto e mexe com as estruturas sociais que subalternizam e inferiorizam os sujeitos “desviantes”.

Racismo, machismo, sexismo e homofobia têm raízes no processo de escravização e na cultura do patriarcado, refletindo nas práticas no cotidiano curricular. Embora em alguns momentos da história, políticas tenham sido criadas para combatê-los e promover a construção de práticas multiculturalmente orientadas em perspectivas mais críticas, as raízes são fortes. A atual conjuntura política tem apontado esta força com ascensão do neoconservadorismo e através da influência expressiva dos grupos religiosos fundamentalistas cristãos. Viável ressaltar que estes grupos não surgiram neste instante político, mas estão angariando espaços, movidos também por influências globais.

Os discursos destes grupos, que também são textos políticos, têm impactado não somente a construção de outros textos políticos endereçados especificamente à Educação, mas vem intervindo diretamente no contexto da prática, através de mecanismos ideológicos diversos. No cotidiano curricular, essas questões vêm à tona, ainda que os atores que constituem a dimensão política e pedagógica da escola não priorizem referidas discussões, é nítida que as dimensões da manifestação da sexualidade humana, tanto no que se refere às diversas formas de vivenciar a sexualidade bem como as questões que envolvem o controle dos corpos fazem parte do currículo escolar. “É no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas muitas vezes de uma forma muito violenta.” (MISKOLCI, 2012, p. 38).

Nas mais variadas vertentes – desde concepções conservadoras às perspectivas críticas - O Multiculturalismo tem se revelado nas políticas-práticas curriculares que impactam os processos formativos de professores/as. Grupos têm disputado seus espaços ao longo da história, refletindo na produção dos textos políticos e, conseqüentemente produzindo práticas diversas, partindo de interpretações múltiplas. Conforme mencionado anteriormente, estruturas de dominação interferem nos lugares e sentidos que

são atribuídos ao multiculturalismo nas políticas sociais, de forma geral, e que refletem nas políticas que impactam a formação de professores/as. Por outro lado, outros grupos resistem e reivindicam seus lugares na história, na legislação, no acesso às instituições e na legitimidade dos seus conhecimentos no campo curricular. Faz-se viável ainda mencionar, que essa resistência vem dos movimentos populares e sociais organizados. Como bem menciona Candau (2012, p. 33),

O multiculturalismo não nasceu nas Universidades e no âmbito acadêmico em geral. São lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões identitárias, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo.

A inserção das multiculturalidades nos espaços institucionais tem a ver, portanto, com o diálogo junto aos grupos sociais historicamente excluídos. À medida em que estes sujeitos assumem o seu protagonismo na história, suas demandas e seus anseios são, em certa medida, atendidos. A Resistência e a Práxis Política, a partir da atuação da militância, fortalece e visibiliza o multiculturalismo dentro de uma perspectiva crítica e intercultural. Através da resistência, as possibilidades de transformações das estruturas tornam-se palpáveis. A Resistência é a utopia possível e o caminho à garantia das vezes e vozes das Marias, Mahins, Marielles, Malês.

4 MULTICULTURALISMO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS QUE IMPACTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: DESAFIOS, AVANÇOS, LIMITES, RETROCESSOS E RESISTÊNCIA MULTICULTURAL

4.1 Sentidos e lugares do Multiculturalismo no contexto educacional - do período de redemocratização aos tempos de retrocessos

O Multiculturalismo desde suas vertentes mais conservadoras às suas perspectivas mais progressistas tem, ao longo da história, feito parte das agendas políticas para o campo educacional. Todavia, não há uma linearidade no tempo histórico, de modo que haja uma evolução progressiva quanto às abordagens – de conservadora à crítica e intercultural. As políticas têm se revelado dentro de um movimento não linear, ou seja, há momentos em que abordagens mais críticas emergem, noutros, há uma hibridização de abordagens e em outros, abordagens mais conservadoras retornam, angariando forças e ameaçando os possíveis avanços. Trata-se de um movimento híbrido e contraditório que estabelece conexões com influências internacionais, sendo contextualizado a partir das singularidades locais.

As políticas multiculturais estão dentro de uma arena de disputa, por isso há conflitos e movimentos de avanços, recuos e silenciamentos ao longo da história. Grupos hegemônicos e contra-hegemônicos disputam lugares e sentidos às políticas. No conflito pela ocupação destes espaços, há grupos que invisibilizam ou atribuem lugares que não contribuem para a superação de injustiças sociais movidas pelo capitalismo, pela cultura do patriarcado e pela dominação branca e ocidental. Santos (2013, p. 34) classifica referidos grupos como hegemônicos e os considera como,

uma rede multifacetada de relações econômicas, sociais, políticas, culturais e epistemológicas desiguais baseadas nas interações entre três estruturas principais de poder e dominação – capitalismo, colonialismo e patriarcado – que definem sua legitimidade (ou dissimulam a sua ilegitimidade) em termos do entendimento liberal do primado do direito, democracia e direitos humanos, vistos como a personificação dos ideais de uma boa sociedade.

Em discurso semelhante, mas articulado às especificidades do âmbito educacional, Apple (2013) denomina grupos com estas características supramencionadas como a nova direita e a subdivide em quatro outros grupos que se articulam na construção

das políticas para a Educação, a saber – os grupos **neoliberais**, comprometidos com a inserção dos ideais de mercado nas políticas; os grupos **neoconservadores**, que defendem um passado edênico e buscam um retorno à disciplina e ao saber tradicional; os **populistas autoritários**, que têm forte representatividade dos fundamentalistas religiosos conservadores, que lutam pela presença do “Deus” cristão em todas as instituições e; os **desenhistas de mapas e especialistas**, representados pelos gerentes e demais profissionais qualificados responsabilizados por dizer se chegamos ao nosso destino no campo educacional.

Para Apple (2000), estas alianças não estão preocupadas em melhorar as oportunidades de vida dos grupos minoritários, mas “procuram proporcionar as condições educacionais que se acreditam necessárias para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina e para fazer-nos voltar a uma concepção passada e romantizada do lar, da família e da escola ‘ideais’” (APPLE, 2000, p. 60).

No contexto nacional, a articulação destes grupos tem sido evidente e, especificamente, os neoconservadores e populistas autoritários estão bem empenhados em tratar do Multiculturalismo a partir de sua vertente mais conservadora. Referidos grupos vêm intervindo na construção de discursos políticos, que refletem à produção de outros textos políticos e impactam práticas. A partir destas intervenções, as políticas voltadas às multiculturalidades têm sofrido inúmeras restrições, o que tem representado um retrocesso, bem como uma negação ao que já foi conquistado nas últimas décadas. Conquistas estas que se deram, principalmente, devido às mobilizações dos novos movimentos sociais que emergiram no Brasil no período de redemocratização.

Os novos movimentos sociais são os movimentos de mulheres; os movimentos LGBTQIA+; os movimentos de negras, negros e populações quilombolas; os movimentos de populações indígenas; os movimentos de trabalhadores/as rurais e sem-terra; os movimentos ecológicos; os movimentos pró-crianças e adolescentes; os movimentos étnicos; dentre outros que se organizaram a partir do século XX e têm em comum os anseios pelo questionamento de seus lugares no mundo. São movimentos que lutam pelo direito à diferença e buscam desconstruir narrativas e práticas que atribuem lugares marginalizados aos grupos historicamente excluídos. As contribuições dos novos movimentos sociais são visíveis e assumem uma perspectiva revolucionária contra as formas de opressões advindas da globalização neoliberal, que afeta a mulheres, os/as negros/as, os/as índios/as, os camponeses/as, os gays, as lésbicas, as/os transexuais, as prostitutas, os/as desempregados, subclasses dos guetos urbanos, crianças e adolescentes,

principalmente aqueles que estão em situação de vulnerabilidade social, os moradores/as do morro, das barragens, das denominadas “favelas”. Furlani (2011, p. 61) enfatiza que,

Esses movimentos sociais foram fundamentais não apenas para explicitarem a diferença e as desigualdades, mas para marcarem a contestação e a resistência aos modelos excludentes, singulares e autoritários, possibilitando aos seus sujeitos, demandas próprias de reivindicações e de construção de saberes, sobretudo a partir do ato de “falar de si” – a autorrepresentação.

São movimentos comprometidos com a denúncia das situações de opressões, bem como com os anúncios para a construção de outras práticas, porque são possíveis, tendo em vista que estas organizações alcançaram resultados reais a partir de suas intervenções. Referidos movimentos são os grupos contra-hegemônicos, conforme denomina Santos (2013). Para o autor, estes grupos se organizam através das articulações locais, nacionais e internacionais, lutando contra os impactos negativos do capitalismo, do colonialismo e contra a imposição da cultura ocidental como padrão. Portanto, são estes os grupos que vem intervindo para a construção de ações pautadas no movimento de Resistência Multicultural, ao longo da história

De um lado, temos forte representatividade de grupos hegemônicos, de outro, os grupos que resistem. Ambos se organizam em redes, buscando estratégias de influências que impactam a construção de textos políticos, traduzidos em legislação e discursos, bem como refletem práticas curriculares. Quem são essas instituições, afinal? Santos (2013, p. 33) destaca que,

A globalização hegemônica tem ao seu serviço uma institucionalidade diversificada e muito poderosa, dos Estados Centrais à União Europeia, do Banco Mundial ao Fundo Monetário Internacional, das grandes empresas multinacionais à Organização Mundial do Comércio. A globalização contra-hegemônica consiste em articulações transnacionais entre movimentos sociais e as ONGs, sejam elas o Fórum Social Mundial, a Assembleia Geral dos Movimentos Sociais, a Cúpula dos Povos, a Via Campesina, a Marcha Mundial das Mulheres, o Movimento Indígena Mundial, em conjunto com redes transnacionais de advocacia sobre temas específicos de resistência à globalização hegemônica.

As influências internacionais assumem variadas configurações em contextos nacionais, conforme as singularidades e demandas locais, a partir de estruturas de dominação políticas mais específicas de uma nação. Durante a década de 1990 no Brasil,

os grupos hegemônicos ganhavam destaque sob forte domínio de orientações neoliberais. Portanto, textos políticos direcionados ao campo educacional continham discursos que privilegiavam categorias pautadas nos ideais de mercado.

Todavia, se por um lado havia um destaque à intervenção incisiva do neoliberalismo, por outro existiam influências internacionais que reivindicavam a presença do multiculturalismo nas políticas. Nesta década, discursos em defesa da inserção de políticas multiculturais passam a incorporar os textos políticos direcionados à Educação não somente no Brasil, bem como ganham visibilidades em diferentes países. Como influência internacional, é pertinente destacar as proposições da Organização das Nações Unidas (ONU). Através de suas agências, a organização desenvolveu ações vinculadas à “cultura da paz”. O ano de 1995 foi proclamado como o “ano das Nações Unidas em favor da tolerância” devido ao clima mundial de insegurança que se instaurou equivalente ao aumento de desemprego, aos atos discriminatórios contra os grupos ditos minoritários, entre outros fatores gerados devido às desigualdades sociais. A tolerância foi elencada como fator essencial de paz no mundo, objetivando desconstruir o monopólio do saber e da verdade a uma única cultura, enfatizando o respeito e reconhecimento dos direitos individuais e da liberdade de todos/as. (LOPES, 1999)

Com as influências internacionais e a intervenção dos novos movimentos sociais durante a década de 1990 no Brasil, categorias como “tolerância”, “apreço à diversidade” e “pluralismo cultural” passaram a integrar textos políticos no contexto educacional. Ainda de modo bem tímido e híbrido, transitando entre uma concepção conservadora e liberal, o multiculturalismo se fez presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Sendo reflexo destas orientações curriculares, portanto, com marcas evidentes das orientações neoliberais, foi aprovada a Resolução CNE/CP 01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Fundamentada nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, a proposta das diretrizes para a formação de professores/as privilegiava a concepção de competências para o ensino. Assim, previa uma orientação marcada por influências neoliberais, priorizando categorias inerentes aos ideais de mercado. A categoria “diversidade” aparece no documento, mas de forma superficial.

No Parecer CNE/CP 9/2001, uma das competências que revelava a presença da categoria “diversidade” se refere ao comprometimento com os valores inspiradores da

sociedade democrática. Traz uma anunciação simpática às questões democráticas e faz menções de que um dos papéis do/a professor é “reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação.” (BRASIL, 2001, p. 41). A categoria “diversidade” se revela ainda na Resolução aprovada, por intermédio do seu artigo 2º, que dispõe sobre a organização curricular das instituições e sobre os supostos saberes necessários à prática docente. No inciso II do referido artigo aponta que um dos preparos docentes deve ser para “o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002, p. 01).

O documento expressa uma preocupação no que concerne o respeito às diferenças e almeja combater todas as formas de discriminação, todavia, não revela quais as problemáticas que as geram e não apresenta mecanismos possíveis para combatê-las em suas singularidades. Quem são os sujeitos discriminados no Brasil? Quais são as situações de opressão que inserem determinados grupos em posições de privilégios e outros em lugares subalternos? Faz-se necessário problematizar as relações de poder e anunciar com clareza os grupos que necessitam de visibilidades, bem como de políticas específicas que possam promover a equidade de direitos. A discussão em torno das diversidades aparece, mas dentro de uma concepção de direitos semelhante à enfatizada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), generalizando a ideia de combate às formas de discriminação sem qualificar os/as discriminados/as. Referida concepção foi importante para o contexto temporal em que surge, mas não trata as especificidades de algumas situações de opressão, visto que no período não haviam sido problematizadas. Santos (2013, p. 24) afirma que,

Quando a declaração foi escrita, indivíduos de vastas regiões do mundo não eram iguais perante a lei por estarem sujeitos à dominação coletiva, e sob dominação coletiva os direitos individuais não oferecem nenhuma proteção. No tempo do individualismo burguês e em plena vigência da linha abissal, a Declaração tornava invisíveis as exclusões do outro lado da linha abissal. Eram tempos em que o sexismo e o racismo eram parte do senso comum; a orientação sexual era tabu; a dominação de classe, uma questão interna de cada país.

Os textos políticos direcionados à Educação durante a década de 1990 revelaram o Multiculturalismo dentro de vertentes liberais. As políticas multiculturais passam a ocupar alguns lugares nas políticas, mas são espaços ainda subalternos e sentidos contraditórios, que não contribuíram muito na construção de práticas mais democráticas e dialógicas. Questões como racismo, machismo, sexismo e homofobia não foram

problematizadas a partir de vertentes mais críticas e, políticas combativas não ganharam espaços significativos durante o período em questão, uma vez que as orientações neoliberais eram privilegiadas.

Em meados da década de 2000, estendendo-se até a primeira metade da década de 2010, as políticas multiculturais assumem no contexto educacional brasileiro lugares e sentidos mais democráticos. Os avanços foram resultantes da intervenção mais significativa dos novos movimentos sociais nos processos constitutivos das políticas. No período em questão, houve uma maior abertura política a estes movimentos, de modo que suas vozes e suas presenças se fizeram mais precisas nas influências, nos textos políticos e, consequentemente no contexto da prática.

O aumento da prática das Conferências foi uma importante iniciativa dialógica para a construção de políticas a partir de uma perspectiva democrática. A ampliação da participação popular facilitou o processo de intervenção na construção das políticas sociais. Ainda que nem todas as demandas dos movimentos sociais fossem contempladas nos textos políticos oficiais do governo, havia maiores espaços propícios para legitimar vozes que até então eram silenciadas. Corpos circulavam por terrenos que noutras décadas não eram convenientes aos grupos hegemônicos. Aconteceram as Conferências nacionais - de Direitos Humanos, de pessoas LGBTQIA+, de negros/as, indígenas e ciganos/as, de mulheres, de jovens, de pessoas com deficiência, dentre outros segmentos que direcionam suas reivindicações também para o âmbito educacional. Essas práticas surtiram efeitos positivos, visto que partindo destas, foram sancionadas leis, que se desdobraram em planos, programas, diretrizes e ações.

No campo específico da Educação, aconteceram as Conferências Nacionais de Educação – CONAE (2010 e 2014), que reuniram grupos hegemônicos e contra-hegemônicos na disputa por lugares de poder no âmbito educacional, resultando em um Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado através da lei nº 13.005/2014. O documento incorporou reivindicações importantes dos movimentos sociais, contemplando políticas específicas às pessoas com deficiências, negros/as, indígenas e povos do campo. O Plano representou um avanço positivo no que concerne a incorporação da categoria “diversidade” em políticas educacionais, que se deu, conforme já anunciado, pelas lutas dos intitulados novos movimentos sociais. Essas organizações foram de fundamental importância na construção de políticas-práticas curriculares nestas décadas ressaltadas.

Apesar dos avanços mencionados, algumas pautas ainda foram silenciadas e/ou postas em lugares subalternos. As discussões referentes a inserção das relações de gênero e sexualidade, por exemplo, não obtiveram espaços no PNE aprovado. Este fato está relacionado à influência dos neoconservadores e dos fundamentalistas cristãos que já anunciavam, no período em questão, algum espaço na construção dos textos políticos para a Educação, buscando estratégias para invisibilizar as políticas direcionadas aos estudos de gênero e sexualidade. Mesmo considerando que as décadas mencionadas tenham sido favoráveis às políticas multiculturais, tratar da temática da sexualidade dentro de uma vertente crítica e problematizadora gera desconforto e mexe com as estruturas sociais que subalternizam e inferiorizam os sujeitos considerados “desviantes”.

Embora houvesse intervenções de grupos direitistas – neoliberais, neoconservadores, gerencialistas e fundamentalistas cristãos, este período representou avanços significativos no âmbito da criação de políticas específicas para pensar as Multiculturalidades em contextos Educacionais, que até se aproximavam da perspectiva do Multiculturalismo Crítico e de Resistência, defendida por McLaren (1997). Novos espaços institucionais foram criados e contribuíram para a construção e inspiração destas Políticas Multiculturais, tendo como exemplo - a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH); Secretaria de Políticas para Mulheres (SEPM), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Referidas secretarias foram espaços de implementação de políticas para a diversidade, de promoção de programas de formação continuada, de construção de materiais didáticos, dentre outras ações que se desdobravam em práticas menos discriminatórias. Foram espaços de produções de textos políticos voltados à construção de ações mais democráticas e voltadas para o combate às discriminações, ressaltando as problemáticas resultantes do racismo, do machismo, do sexismo e da homofobia no país. Esses textos políticos foram significativos para a construção de outros textos políticos mais específicos ao âmbito educacional.

Cabe destacar, portanto, como documento direcionado ao contexto da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, aprovada através da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As DCNs orientam por intermédio de princípios orientadores gerais, a construção do currículo ao referido nível educacional, enfatizando quais saberes são necessários, bem como considerando a importância da parte

diversificada, respeitando as singularidades locais. Os lugares significativos e os sentidos mais progressistas do Multiculturalismo são perceptíveis nas referidas diretrizes. Os princípios orientadores contidos no documento se expandem e se adequam às modalidades de ensino diversas, destacando as especificidades das escolas indígenas, quilombolas e do campo. No tópico que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico e Regimento, há uma compreensão da importância de respeitar os contextos locais, bem como de contemplar as temáticas que se relacionam mais especificamente com as políticas multiculturais, conforme é possível observar a seguir:

Na elaboração do projeto político-pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve. O conhecimento prévio sobre como funciona o financiamento da educação pública, tanto em nível federal quanto em estadual e municipal, pela comunidade educativa, contribui, significativamente, no momento em que se estabelecem as prioridades institucionais. A natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel sócio educativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, são os componentes que subsidiam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2010, p. 62).

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, outras diretrizes que orientam práticas curriculares, a partir das especificidades dos sujeitos foram também constituídas, a saber - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de Junho de 2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de Novembro de 2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004) e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/ CP nº 1, de 30 de maio de 2012).

No campo específico à formação de professores/as e como texto político originado a partir de outros textos, tendo como exemplo a LDB 9394/96; o PNE-Lei 13.005/2014, bem como as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, cabe destacar a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a partir do Parecer CNE/CP. 2, de

09/06/2015, e Resolução CNE/CP n. 2, de 01/07/2015. O documento resultou de amplo debate entre atores de processos formativos e de movimentos em defesa da valorização do magistério, tendo como exemplo a atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a incorporação de suas propostas nas DCN. Conforme aponta Brito et al. (2018, p. 60),

A Anfope considera que propostas de formação indicadas pelas DCN em um de seus “considerandos” referem-se aos princípios da Base Comum Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (BCN), concepção que vem sendo construída pela Anfope desde 1983, como norteadora e fundante da formação de todos os profissionais do magistério. Destaca, como exemplo dessa constatação um dos princípios da BCN, qual seja: uma sólida formação construída em bases científicas, pedagógicas, técnicas, políticas, estéticas e éticas, no sentido de desenvolver e aprimorar as condições do ensino, da extensão e da pesquisa nos cursos de licenciatura.

Viável considerar aqui que a Anfope tem defendido a ideia de Base Comum Nacional (BCN), que consiste em princípios orientadores das condições de formação para processos formativos, respeitando as singularidades das realidades locais, sem imposição de conteúdos curriculares, o que difere da ideia de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que impõe conteúdos fixos descontextualizados ao cotidiano da escola, com a intenção de cobrá-los em avaliações de larga escala. Cury (2014, p. 53) afirma que,

A democracia não pode conviver com uma “base comum nacional”, de tal modo que ela retroaja aos tempos mais nefastos de uma dupla rede que segregue um segmento social. Segregação que se expresse por meio de uma pobreza de conteúdo, de conhecimentos que gere, em vez de cidadãos, súditos. “Base comum nacional” comunga com “conteúdos mínimos de modo a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Os princípios defendidos pela Associação, consistem na ideia da interdisciplinaridade, domínio dos conteúdos específicos à Educação Básica, compromisso do educador com um projeto pautado em um ideal emancipador e transformador no que tange relações excludentes, evidenciando o respeito aos contextos locais, bem como reafirma sua defesa quanto a efetivação de uma gestão democrática. (CÓSSIO, 2014).

As diretrizes aprovadas acatam as intervenções da Anfope e trazem os princípios sugeridos. No que se refere aos lugares e sentidos do Multiculturalismo no documento,

observa-se um avanço significativo ao se estabelecer um estudo comparativo com as DCNs anteriores. As categorias que não apareciam nos pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, bem como na Resolução CNE/CP 01/2002, ganham espaços no atual documento – gênero, relações étnico-raciais, orientação sexual. O documento passa a incorporar princípios à base comum nacional das orientações curriculares que direcionam certa importância à integração destas temáticas nos processos formativos de professores/as. Consta na DCNs que, os cursos de formação deverão garantir, além dos conhecimentos fundamentais e específicos de suas áreas, conteúdos relacionados aos “direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.” (BRASIL, 2015, p. 11).

Na Resolução CNE/CP 02/2015, a concepção de formação do/a professor/a para a Educação Básica é pensada a partir de uma articulação entre a instituição de ensino superior e o sistema de Educação Básica e, que devem contemplar, conforme inciso VI, do parágrafo 6, no Artigo 5º, “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.” (BRASIL, 2015, p. 05).

Nas Diretrizes é perceptível a visibilidade dada às temáticas em torno dos estudos de gênero, sexualidade e das relações étnico-raciais, abrindo possibilidades para a problematização das formas de opressões que se dão nos espaços institucionais da Educação. Nesse sentido, o/a profissional que sai dos cursos de licenciatura, conforme está explícito na Resolução CNE/CP n. 2/ 2015, deverá estar minimamente apto a pensar na desconstrução de práticas enraizadas no racismo, no machismo, no sexismo e na homofobia. Conforme o inciso VIII do Art. 8º, o egresso dos cursos de formação inicial deverá “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras.” (BRASIL, 2015, p. 08).

As DCNs consideram ainda as especificidades das escolas indígenas, do campo e quilombolas, anunciando que,

A formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprio, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização

plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 2015, p. 05).

Os avanços, do ponto de vista normativo, durante as décadas referenciadas foram significativos – alteração de legislação, construção de diretrizes e planos e produção de novos textos políticos para as políticas multiculturais dentro de perspectivas mais críticas. Os grupos historicamente excluídos estiveram mais visíveis – seus corpos e suas vozes presentes. Almejavam-se práticas que se aproximassem de um modelo de sociedade menos desigual e, conseqüentemente, mais justa. Embora tenha sido um período marcado por avanços, houve também muitos impasses, limites e desafios, tendo em vista a pressão dos grupos elitistas. Desestabilizar as estruturas incomoda e perturba os que, ao longo da história, sempre estiveram em posições privilegiadas. Estes, desconfortáveis com a ideia de dividir espaços com os sujeitos que ora estiveram às margens, os impedem de alcançar maiores voos. Assim, embora a questão do Multiculturalismo dentro de perspectivas mais progressistas tenha ocupado espaços em textos políticos, neste período, havia uma hibridização de concepções, de modo que eram perceptíveis a presença das políticas multiculturais transitando entre vertentes liberais e críticas.

Com a ascensão dos grupos neoconservadores e populistas autoritários, as conquistas obtidas no campo das políticas multiculturais vêm sendo ameaçadas. São tempos de grandes desafios, limites e retrocessos. Como marco destes retrocessos é preciso ressaltar o resultado do pleito eleitoral em 2018, que levou ao cargo máximo do Executivo Federal um representante de extrema direita, que traz em seus discursos orientação populista autoritária com viés fascista, articulada aos ideais neoliberais. Cabe ressaltar que alguns antecedentes impulsionaram o referido resultado, a saber: a presença de vertentes conservadoras das mobilizações de Junho de 2013; a não aceitação, por parte dos grupos elitistas, do resultado do pleito eleitoral de 2014 que reelegeu Dilma Rousseff e o golpe parlamentar-jurídico-midiático, instaurado em 2016 no país.

As mobilizações que antecederam o golpe parlamentar-jurídico e midiático instaurado em 2016 e a sua concretização, que afastou a presidenta eleita democraticamente do seu cargo, foram articuladas por forças de grupos elitistas comprometidos com os interesses da elite em articulação aos ideais neoconservadores. A partir das mobilizações impulsionadas pela aliança desta também intitulada nova direita brasileira e do interesse do parlamento em concretizar o golpe, um processo de impedimento a presidente eleita foi aberto, como justificativa a referido ato, uma crise

econômica e medidas fiscais tomadas pela chefe de Estado, que conforme os autores do processo de impedimento, configuravam-se como ilegais. Todavia, por trás desse tal desejo de fazer “justiça”, haviam interesses destes grupos direitistas em arquitetar um golpe que tinha como um dos objetivos principais livrar protagonistas da corrupção no país das possíveis punições. Concordando com Jinkings (2016, p. 12),

A presidenta legitimamente eleita foi derrubada por um processo político baseado em leitura elásticas da Constituição e artimanhas jurídicas de diversos matizes, que tentam mostrar como lícito o conluio do judiciário com um parlamento em sua maior parte corrupto e uma mídia corporativa a serviço das elites financeiras.

O golpe representou o fim de muitos direitos conquistados ao longo das últimas décadas no país, levando ao desmonte do Estado democrático de direito e a interrupção da participação dos movimentos sociais no processo constitutivo das Políticas Educacionais. Para Frigotto (2017, p. 20),

O atual golpe instaurado no Brasil reitera, com novas sutilezas, as estratégias do passado da classe dominante brasileira para interromper duas conquistas, ainda que parciais, dos movimentos sociais, sindicatos, instituições científicas e culturais historicamente empenhadas na luta por uma sociedade mais justa: a Constituição de 1988 e a eleição, em 2002, do ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva.

O golpe e seus desdobramentos refletem a junção dos interesses para o mercado e para pautas conservadoras, que tem impactado as reformas educacionais no país. As políticas para as questões multiculturais no campo educacional têm ocupado poucos lugares e assumido sentidos pautados em abordagens mais conservadoras. Com o golpe, os grupos formados por fundamentalistas religiosos que objetivam desconstruir políticas para as multiculturalidades a partir de vertentes mais críticas, ganharam força. Quinalha (2016) alerta para o fato de que,

É verdade que Deus sempre frequentou o discurso da política brasileira. Também é fato que a bancada religiosa já ocupava um espaço significativo nos governos anteriores. No entanto, com o golpe, esses discursos e medidas iniciais são do ponto de vista simbólico e prático, ainda mais marcantes para compreender a relevância que o conservadorismo moral terá nas políticas de governo. O que antes parecia ser apenas uma agenda oculta agora escancara seus interesses e projetos com um braço forte no Executivo. (QUINALHA, 2016, p. 132).

Com a onda conservadora que emergiu a partir das manifestações de rua em 2013; a concretização do golpe parlamentar em 2016; o resultado do pleito eleitoral de 2018 e as consequências de referidos fatos, as políticas voltadas às multiculturalidades têm sido restritas, silenciadas e assumido vertentes que se enquadram dentro de uma perspectiva conservadora. Com a transição do governo, em 2016, as secretarias que compunham o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH) passaram a integrar o então denominado Ministério de Direitos Humanos, diminuindo significativamente os espaços que inserem as políticas multiculturais numa perspectiva mais progressista. Ao assumir a gestão, em 2019, o presidente Jair Bolsonaro, volta a modificar o título da pasta, o que não significa tão somente a mudança de um nome, mas a grande transformação de abordagens às políticas direcionadas aos grupos historicamente excluídos. O ministério passa a se chamar: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), assumindo a pasta, uma líder religiosa com valores conservadores, pautados no fundamentalismo cristão. Nesse sentido, se há lugares para as políticas multiculturais na atual conjuntura, estas têm assumido os sentidos mais reacionários conforme a perspectiva do Multiculturalismo conservador, discutida por McLaren (1997).

Cabe salientar ainda, a extinção da SECADI - secretaria que contemplava ações direcionadas à alfabetização bem como promovia processos formativos significativos para a diversidade. A pasta passa a se chamar A Secretaria de Alfabetização (SEALF), criada por meio do Decreto Nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019 e, traz uma orientação direcionada para a alfabetização, sem fazer menções às políticas específicas para as relações de gênero e sexualidade, nem direcionadas às relações étnico-raciais, conforme desenvolvia anteriormente.

A ascensão dos grupos neoconservadores e populistas autoritários tem impactado as políticas de formação de professores/as. O Multiculturalismo tem sido atribuído às abordagens mais conservadoras, reveladas por vezes no silenciamento das pautas para as multiculturalidades. Movimentos reacionários articulados a projetos neoliberais organizam-se para intervir em Reformas curriculares na atual conjuntura, buscando aliar os ideais de mercado às concepções de currículo “não-críticas”.

4.2 Lugares e Sentidos do Multiculturalismo em Tempos de Retrocessos: a força do discurso em defesa do Movimento Escola sem Partido e as Reformas Curriculares em questão

“[...] na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas.”

(Proposta de Plano de Governo – Bolsonaro 2018)

O discurso acima mencionado esteve inserido no programa de governo apresentado pelo presidente eleito - Jair Bolsonaro. Simbólico, reflete a ascensão dos grupos neoconservadores no país e suas possíveis intenções para o campo educacional. O peso de carregar o termo “expurgar” em uma proposta de governo representa os ideais antidemocráticos que ameaçam a atual conjuntura política. Na definição apresentada pelo dicionário, o termo “expurgar” quer dizer “1. Purgar completamente; purificar. 2. Livrar do que é nocivo ou imoral. 3. Limpar; Purificar. 4. Limpar-se, corrigir-se.” (FERREIRA, 2001, p. 307). Para os grupos reacionários, o pensamento de Paulo Freire se configura como ameaçador, posto que é pautado em princípios democráticos; tem um compromisso com a leitura crítica da realidade; evidencia a libertação das situações de opressões a partir da conscientização; representa justiça social e a educação dentro de uma perspectiva libertadora, reconhecendo os homens e as mulheres postas em situações de opressões como partícipes da história, portanto, como sujeitos de práxis política. Evidentemente, os pressupostos filosóficos do pensamento freireano distanciam-se das vertentes conservadoras almejadas pelos grupos reacionários que estão, atualmente, no domínio do poder público. Tendo em vista a representatividade da filosofia e da epistemologia freireana, o discurso de expurgá-lo é uma tentativa de apagamento das práticas que, de alguma forma, se aproximam dos seus ideais. Expurgá-lo é igual a mandá-lo novamente ao exílio. Trata-se de uma grave ameaça à democracia.

A atual conjuntura política caminha por um percurso que está na contramão dos avanços – discurso de um patriotismo exacerbado, carregado de intenções descomprometidas com a democracia; ausência de diálogo na produção das orientações curriculares; silenciamento dos grupos historicamente excluídos e, portanto, retrocessos quanto às políticas para a formação de professores/as. Os grupos que constituem o contexto de influência ameaçam as políticas multiculturais que são voltadas às vertentes

mais críticas. A onda conservadora que assola a nação oferece ao Multiculturalismo lugares restritos e/ou sentidos mais reacionários, conforme a perspectiva do Multiculturalismo conservador, discutida por McLaren (1997).

Os neoconservadores e populistas autoritários buscam mecanismos de disseminação de seus ideais, a partir de suas intervenções na construção dos textos políticos, bem como influenciando práticas curriculares e discursos de convencimento que chegam de forma bem acessível à população em geral. Uma das estratégias destes grupos que têm tomado uma dimensão preocupante é o intitulado Movimento Escola Sem Partido. Trata-se de uma organização que objetiva a produção de invisibilidades no campo das políticas multiculturais críticas, especificamente no contexto das políticas-práticas curriculares.

O Movimento Escola sem Partido foi criado pelo advogado paulistano Miguel Nagib e traz um discurso que tem por objetivo assegurar nas práticas curriculares uma suposta neutralidade. O movimento afirma ainda que há doutrinação partidária por parte dos/as professores/as nas suas práticas em sala de aula. Todavia, o que é chamado de doutrinação partidária pelos mentores do movimento são as discussões que coadunam com a busca da justiça social e, que questionam os privilégios dados a determinadas culturas em detrimento de outras. O movimento questiona as práticas curriculares que problematizam a discriminação de gênero, raça, orientação sexual, religiosidade, bem como outras formas de opressões que afetam alguns grupos que têm sido historicamente excluídos. Estes movimentos são fortemente representados pelos neoconservadores e populistas autoritários, grupos que constituem a nova direita mencionada por Apple (2003). O autor observa a intervenção destes grupos no contexto norte-americano e destaca que,

Os neoconservadores lamentam o “declínio” do currículo tradicional e da história, da literatura e de valores que dizem que ele representava. Por trás dessa preocupação está uma série de pressupostos históricos sobre “tradição”, sobre a existência de um consenso social em relação ao que deve ser considerado um saber legítimo e sobre a superioridade cultural. Mas, é crucial lembrar que o currículo “tradicional”, cujo declínio é lamentado de maneira tão fervorosa pelos críticos neoconservadores, “ignorava a maior parte dos grupos que compõem a população norte-americana, quer tenham vindo da África, da Europa, da Ásia, da América Central e do Sul, quer sejam as populações indígenas da América do Norte.” Seu enfoque principal – e muitas vezes único – era tipicamente apenas um leque bem estreito daquelas populações que descendiam de um pequeno número de nações da Europa Setentrional e Ocidental, a despeito do fato de as culturas e

histórias representadas nos Estados Unidos terem sido “forjadas com um número muito mais amplo e diversificado de povos e sociedades”. Os costumes e culturas desse leque estreito eram vistos como arquétipos da “tradição” para todos. Não eram apenas ensinados, mas ensinados como superiores a todos os outros conjuntos de costumes e culturas.” (APPLE, 2003, p. 59).

No Brasil, os movimentos que pensam a partir desta vertente passam a questionar como muita ênfase a inserção da cultura afro-brasileira nos currículos e, de modo bastante incisivo, atacam e tentam suprimir as discussões em torno das relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. De forma velada, parte-se do princípio em que há uma superioridade na cultura ocidental, ou seja, na branquitude e no cristianismo, bem como na cultura heteronormativa. “A ideia de brancura como neutralidade, como uma presença que não está presente, é o ideal para designar aquele grupo social considerado ‘um ser humano comum’”. (APPLE, 2003, p. 259). Portanto, é preciso que se questione o porquê desta suposta neutralidade estabelecida como padrão normativo cultural, bem como questionar ainda, o que faz o oposto a este padrão está em posições subalternas. Os neoconservadores apostam nesta ideia de que há uma cultura padrão legitimada socialmente e, que os desviantes a esta precisam se integrar a esse modelo em nome da manutenção de uma suposta ordem. Apple (2003, p. 58) enfatiza que,

por trás de grande parte da posição neoconservadora há um claro sentimento de perda – perda da fé, de comunidades imaginárias, de uma visão quase idílica de pessoas da mesma mentalidade que partilhavam normas e valores e em que a “tradição ocidental” reinava suprema. [...] As oposições binárias nós/eles dominam esse discurso, e a cultura do “Outro” inspira medo. Essa impressão de poluição cultural pode ser vista nos ataques cada vez mais virulentos ao multiculturalismo (que é, ele próprio, uma categoria muito ampla combinando múltiplas posições políticas e culturais).

O “outro” inquieta, perturba, subverte a ordem, mexendo com os padrões normativos e oferecendo possibilidades para a construção de uma sociedade mais justa, no intuito de revelar as diferenças de forma positiva. Embora a discriminação racial seja bem evidente e explícita, o “outro” que tem sido ainda mais perturbador aos grupos neoconservadores e fundamentalistas, tem sido a população LGBTQIA+. Viável ressaltar que “o movimento escola sem partido cresceu mesmo e angariou muitos adeptos quando começou a combater com bastante energia o que denominam de ‘ideologia de gênero’” (PENNA, 2017, p. 51). Isto se deve ao fato de o movimento ter forte apoio de instituições

religiosas, que vem intervindo nos textos políticos, através de suas atuações nos espaços de poder político. Estes grupos desconsideram a laicidade do estado prevista na Constituição Federal e fundamentam seus argumentos contrários à inserção das discussões das relações de gênero e sexualidade em contextos educacionais, utilizando de suas várias interpretações fundamentadas no livro sagrado cristão – a denominada bíblia. Assim, é possível afirmar que o Movimento Escola sem Partido tem responsabilidade nas invisibilidades do Multiculturalismo nos documentos curriculares que vêm sendo produzidos.

Embora pensado em 2004, o Movimento ganhou muita força a partir da onda conservadora que se alastrou com as manifestações de 2013, bem como as manifestações de rua que objetivavam afastar do cargo a presidenta eleita, Dilma Rousseff. (PENNA, 2017). Nos cartazes expostos em referidas manifestações, eram perceptíveis os discursos de ódio ou equivocados no que concerne às pautas de lutas por reparação histórica e justiça social, que vêm sendo defendidas pelos movimentos sociais ao longo da história.

Em 2015, o Movimento Escola Sem Partido buscou espaços mais contundentes de intervenção e seus ideais se transformaram no Projeto de lei (PL nº 867/2015), que busca incluir o Escola sem Partido nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, proposto por um parlamentar que compõe a bancada evangélica na câmara. No *site* do movimento, há proposituras para as esferas municipais e estaduais, que inspiram vereadores/as e deputados/as a apresentarem em suas localidades, nos municípios e estados brasileiros, projetos semelhantes. Muitos destes sujeitos compõem as bancadas religiosas ao redor do país, e são fortes ativistas defensores de uma retórica equivocada que braveja em defesa da dita família tradicional brasileira, levando ao Estado suas convicções religiosas.

Para os evangélicos conservadores, a religião não é uma questão privada. É necessária para ampliar sua voz e chegar aos debates públicos sobre práticas e propostas culturais, políticas, econômicas e corporais. Embora possa se basear, no caso de alguns evangélicos, num paternalismo relativamente inconsciente, sua postura está claramente ligada a um sentimento extremamente forte de missão social. (APPLE, 2017, p. 164).

Penna (2017) preocupa-se com o impacto deste projeto não somente no campo da constitucionalidade, da discussão legal, mas o autor chama atenção ao fato de que “talvez o mais importante de tudo seja uma disputa pela opinião pública, o debate no espaço público, e como essas ideias estão ganhando força dentre alguns segmentos da

sociedade civil. ” (PENNA, 2017, p. 35). Nesse sentido, ainda que o projeto encaminhado não tenha sido aprovado para integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme se propunha inicialmente e, ainda que tenha sido reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal (STF) como inconstitucional, as ideias que constituem o projeto movida por ideais de grupos neoconservadores e populistas autoritários com forte representatividade de fundamentalistas cristãos, impactam a construção de outros textos políticos, bem como influenciam cotidianos curriculares. Referidas influências tiveram impacto, por exemplo, no que se refere ao processo de construção do PNE e nos desdobramentos dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, bem como na BNCC, quando todos os discursos que evidenciavam as relações de gênero foram suprimidos dos documentos, antes mesmo que o Projeto de lei obtivesse alguma aprovação legal.

No contexto das reformas curriculares, esse movimento vem ganhando força, buscando estratégias para que seus ideais sejam incorporados nos documentos direcionados ao campo do currículo. Ideais grávidos de intencionalidades políticas, longe da suposta neutralidade anunciada, posto que não há neutralidade em processos educativos. “Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde. ” (FREIRE, 1991, p. 44). O autor aprofunda ainda, anunciando em obras posteriores:

[...] não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico ou o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem? (FREIRE, 2011, p. 75).

Contra quem e contra o quê estão os grupos que estão articulados em prol da denominada Escola sem Partido? A indagação é mais que uma questão a ser respondida, mas uma provocação, tendo em vista que o lado assumido por estes grupos é bem explícito. Estes estão numa posição que se coloca a favor da manutenção dos padrões normativos estabelecidos pelas estruturas de dominação e, portanto, não é o lado dos

grupos que vêm sendo silenciados e postos em lugares subalternos ao longo da história. O Movimento Escola sem Partido assume um lado que não favorece políticas multiculturais pautadas em vertentes críticas, muito pelo contrário, o movimento toma partido para silenciar ou pensar o multiculturalismo a partir de perspectivas assimilacionistas e conservadoras, com um posicionamento muito claro sobre quais são seus objetivos. Sobre este lado político do movimento, Espinosa e Queiroz (2017, p. 61) concordam que

não passa de uma grande armadilha a preconização de que o Escola Sem Partido possui natureza apartidária, e que não possui “qualquer espécie de vinculação política, ideológica”. [...] Há relações nitidamente partidárias entre os ideólogos do Escola sem Partido com parlamentares com posições políticas retrógradas e conservadoras, nos três níveis da federação brasileira. Também pôde ser destacado o forte vínculo do Escola Sem Partido com partidos ligados a segmentos religiosos, como por exemplo o PSC, cujo presidente é um pastor evangélico. [...] Assim, conclui-se ser óbvio que o Escola sem Partido se coloca como uma ferramenta para que, neste momento conturbado por que passa a política e a sociedade brasileira, seja implementado um projeto de um forte retorno ao conservadorismo após treze anos de governos progressistas no Brasil.

A ascensão do conservadorismo articulado aos projetos neoliberais tem impactado as reformas curriculares na atual conjuntura política. Reformas que ameaçam os avanços obtidos em décadas anteriores e, portanto, ocultam pautas voltadas às multiculturalidades a partir das perspectivas mais críticas. As reformas curriculares em questão distanciam-se das vertentes progressistas ao campo da Educação. Com a ascensão dos grupos conservadores no poder, especificamente após o golpe parlamentar – jurídico e midiático instaurado em 2016, medidas específicas ao campo curricular foram tomadas, a saber - a Reforma do Ensino Médio, por intermédio da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que teve origem na medida provisória nº - 746, de 22 de setembro de 2016, bem como a aprovação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e da BNCC do Ensino Médio através da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

A aprovação da BNCC para a Educação Básica desencadeou alterações na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. As adequações foram determinadas para incorporar as competências e os

supostos direitos de aprendizagens apresentados na Base. Assim, conforme mencionam Bazzo e Scheibe (2019)

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (BAZZO E SCHEIBE, 2019, p. 673).

Estes movimentos de inserção das orientações da Base Nacional Comum Curricular, resultaram na aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que consonante seu artigo 30º, revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, bem como da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). A aprovação de referidas diretrizes, que não foi amplamente dialogada com os movimentos que vêm lutando em prol da valorização dos trabalhadores/as da Educação, configura um grande retrocesso no campo das discussões para o contexto da formação de professores/as.

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, no entanto, representou uma conquista significativa para a militância comprometida com o tema da formação docente há décadas. Seu conteúdo reflete a síntese das lutas histórias de trabalhadores/as da Educação sendo este amplamente discutido entre a comunidade educacional. (BAZZO e SCHEIBE, 2019). Portanto, a sua revogação reafirma o descompromisso das atuais políticas com perspectivas progressistas para o campo educacional, evidenciando as intenções de alinhamento de seus projetos aos interesses do mercado. Consonante os autores supracitados,

Todo o processo, que culminou com a aprovação intempestiva e apressada das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, no CNE/MEC, precisa ser entendido a partir da compreensão das políticas educacionais de países como o nosso que defendem a manutenção das premissas neoliberais, as quais apostam, ainda, em um capitalismo que cada vez mais revela sua impossibilidade de ordenar uma nação com padrões de igualdade social e de justiça. Assim, confiam na privatização como a grande estratégia para solucionar o problema da equidade social, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, os fatos mundiais revelam, cada vez mais, a riqueza de poucos em confronto com a pobreza da grande maioria da população. Dessa forma, as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades. (BAZZO E SCHEIBE, 2019, p. 681).

A aprovação das Resoluções CNE/CP Nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020 trata-se de mais uma iniciativa desta atual conjuntura que evidencia a aliança dos projetos neoliberais aos ideais neoconservadores, tendo em vista o discurso direcionado especificamente às habilidades e competências numa lógica empresarial, com exaltação ao currículo padronizado, bem como o silenciamento quanto às pautas que visibilizam as políticas para as diferenças. Enquanto na resolução anterior era perceptível a preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico e a visibilidade de temáticas relacionadas às relações étnico-raciais, às questões de gênero, sexualidades e as religiosidades, nesta, todas estas pautas foram reduzidas a uma menção muito tímida de valorização e respeito às diversidades, de forma geral. Acompanhando a BNCC da Educação Básica, todos os termos que fazem referência às questões de gênero e sexualidades foram também suprimidos. Este silenciamento é muito barulhento e representa os anseios dos grupos neoconservadores à homogeneização cultural. A favor de quem e de quê estas reformas curriculares se posicionam, afinal?

A construção curricular reflete a construção de um projeto de sociedade estando, portanto, permeada por relações de poder e por isso jamais será neutra, visto a dada relação íntima com a política cultural. Em consonância com Apple (2000, p. 53),

A Educação está profundamente implicada na política cultural. O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita

por alguém da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (...) A decisão de definir o conhecimento detido por alguns grupos como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, enquanto o de outros grupos dificilmente chega a ver a luz do dia, revela algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade.

Na atual conjuntura, os grupos direitistas com forte representatividade dos neoliberais, neoconservadores e populistas autoritários estão muito empenhados em processos formativos direcionados à mão de obra e a silenciar os grupos historicamente excluídos, em nome do “bem” da família e da romantização do lar. A dita onda conservadora é uma ameaça às políticas para as multiculturalidades. Conforme afirma (SÜSSEKIND, 2018, p. 8), trata-se de um “tsunami neoliberal global de fortes tendências conservadoras que inspira retrocessos (inclusive legais) em todos os campos da sociedade, entre estes, uma espécie de reformismo na educação.”.

A supressão dos conceitos relacionados as relações de gênero na BNCC, os debates para a retirada do ensino religioso e os poucos espaços oferecidos às ciências humanas na Reforma do Ensino Médio revelam como os discursos pautados em uma perspectiva mais conservadora em torno do Multiculturalismo tem ascendido no contexto das atuais reformas curriculares. McLaren (1997, p. 115) enfatiza que,

O Multiculturalismo conservador deseja assimilar os estudantes a uma ordem social injusta ao argumentar que todo membro de todo grupo étnico pode colher os benefícios econômicos das ideologias neocolonialistas e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes. Mas, um pré-requisito para “juntar-se à turma” é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura.

As reformas curriculares na atual conjuntura política brasileira têm se alinhado a esta perspectiva mais conservadora e uma das maneiras encontradas têm sido a defesa de uma cultura comum nacional. Na Base Nacional Comum Curricular busca-se a construção de um currículo comum nacional, mas que silencia vozes. Justifica-se essa busca do comum como uma forma de fazer justiça social do ponto de vista do conhecimento, todavia, nega-se a importância de atribuir protagonismo ao que é produzido localmente no cotidiano curricular. Trata-se de um documento que define quais conteúdos serão válidos socialmente, mas que estabelece uma hierarquia entre os conhecimentos, na medida em que não considera a legitimidade dos conhecimentos produzidos localmente para a construção do currículo. A ideia da construção de um

currículo comum nacional se afina ainda com o sistema nacional de avaliação, que tradicionalmente tem se configurado como instrumento que supervaloriza os resultados, sem levar em consideração as trajetórias de aprendizagens dos avaliados, nem tampouco as suas singularidades. Também é mais um mecanismo de controle do trabalho docente e de culpabilizá-lo pelos possíveis fracassos dos/as educandos/as. Nas reformas curriculares que têm sido impostas nesta fase política, há um distanciamento acentuado das perspectivas mais críticas do Multiculturalismo. Vê-se uma necessidade de suprimir todos os conhecimentos que possam construir reflexões em torno das injustiças sociais. Contrapondo-se a este modelo de reformulação curricular, McLaren (1997, p. 145) defende que,

Reformar o currículo significa afirmar as vozes das pessoas oprimidas: as educadoras precisam dar aos marginalizados e aos sem-poder uma opção preferencial. Semelhantemente, os estudantes devem ser encorajados a produzir suas próprias leituras de oposição do conteúdo curricular. (...) Reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos.

Enquanto em décadas anteriores, as críticas se davam em torno dos sentidos contraditórios que as políticas para as diferenças assumiam – entre perspectivas humanistas liberais às mais críticas, na atual conjuntura política, as pautas direcionadas às multiculturalidades assumem posicionamentos bem explícitos favorecendo abordagens reacionárias e homogeneizadoras. Os avanços das décadas anteriores estão sob ameaças e estes recuos perigosos, no contexto educacional, afetam diretamente o processo formativo de professores/as. Sociedades multiculturais com especificidades históricas como a do Brasil exigem a construção de políticas voltadas às estratégias de combate às injustiças sociais. Para Moreira (1999, p. 85)

Mesmo que as reflexões sobre o currículo e sobre formação de professores desconsiderem a multiculturalidade, ela estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos.

As diferenças estarão presentes. Corpos com todas suas singularidades seguirão circulando no âmbito escolar. A omissão das políticas não apaga as multiculturalidades, mas o apagamento destas políticas irá contribuir para acentuar ainda mais as

desigualdades. A atual conjuntura marcada pela ascensão dos grupos reacionários mostra-se desafiadora aos grupos historicamente excluídos. Parafraseando um verso buarqueano: esta é uma página infeliz da nossa história.

Esta seção faz um resgate histórico do Multiculturalismo na trajetória das políticas nacionais, evidenciando os possíveis consensos, conflitos e as disputas por lugares e sentidos. As políticas nacionais que também estão articuladas a movimentos globais, orientam a construção de outras políticas em contextos locais, todavia estas ganham nuances diversas no processo de recontextualização. As políticas são reinterpretadas a partir das atuações dos que as fazem acontecer no contexto da prática. Por isso, outros significados são propícios a serem produzidos, tendo em vista que os sujeitos atuantes movimentam-se, inquietam-se e podem ir além das proposições oficiais, assim como também podem negá-las.

No contexto local é possível que movimentos de Resistência Multicultural aconteçam através de diferentes ações no processo formativo de professores/as. Todavia, este estudo se detém a investigar e anunciar, especificamente, a atuação dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão da UFPB que buscam fortalecer as discussões referentes às multiculturalidades no processo formativo de professores/as, a partir da articulação do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

5 RESISTÊNCIA MULTICULTURAL À LUZ DE UMA TRAMA CONCEITUAL FREIREANA: UM ANÚNCIO DAS INTERVENÇÕES DE GRUPOS E NÚCLEOS DE ESTUDO, PESQUISA E EXTENSÃO NO CONTEXTO DO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES/AS NA UFPB

À luz de uma trama conceitual freireana, os dados construídos neste estudo foram analisados, a fim de investigar as possíveis proximidades entre as intervenções dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão, aqui anunciados, e o conceito de Resistência Multicultural, defendido por McLaren (1997) em diálogo com os pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos freireanos.

As tramas conceituais freireanas são representações gráficas que se assemelham e ao mesmo tempo diferenciam-se dos mapas conceituais. A semelhança se dá pela articulação de conceitos que propicia uma compreensão das temáticas por intermédio das relações estabelecidas entre um conceito e outro, sendo um recurso didático pedagógico significativo para auxiliar na compreensão de determinados conhecimentos. As distinções são perceptíveis na medida em que, nos mapas conceituais há uma linearidade entre os conceitos destacados. Nas tramas conceituais freireanas, a representação gráfica rompe com a linearidade e hierarquização entre os conceitos, visto que aparecem de modo relacional e dialógico, consonante a base do pensamento freireano. O conceito central movimenta-se em direção aos demais conceitos – no sentido de ir e/ou vir.

A representação gráfica da trama auxilia a compreensão dos conceitos freireanos, sem que os mesmos sejam postos em uma escala de valor ou de importância. A proposta de ter um conceito central na representação da trama diz da intenção de encontrar os elementos constitutivos desse conceito, e por isso, a ideia de confluência dos demais conceitos em redor do centro está presente. As conexões entre os conceitos são representadas por setas e palavras que buscam dizer, de forma sintética, da relação que existe entre eles, na perspectiva do autor da trama. (SAUL; SAUL, 2018, p. 1150).

As tramas conceituais freireanas foram criadas pela Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), desde 2001, e têm sido utilizadas como um recurso metodológico de análises em Pesquisas Educacionais por grupos de estudos e pesquisas vinculados à Rede Freireana de Pesquisadores⁶. A Rede

⁶ A Rede Freireana foi criada em 2010, articulada em torno do projeto "O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira." A Rede reúne pesquisadores e pesquisadoras vinculadas a instituições de diversos

vem desenvolvendo pesquisas com foco na reinvenção do pensamento de Paulo Freire, buscando aprofundá-lo, tomando-o como referencial teórico-metodológico em estudos acadêmicos.

Em Pesquisas que focaram as análises à luz das tramas conceituais freireanas é pertinente destacar o trabalho de Alexandre Saul (2011), que objetivou responder como o teatro pode ser uma prática artístico-educativa que estimula a reflexão crítica, na intenção de propiciar a uma comunidade escolar uma compreensão de suas situações-limite para superá-las, mobilizando-se. Para analisar os dados construídos, o autor pensou numa trama conceitual freireana estabelecendo como ponto fulcral – o diálogo, estabelecendo uma relação entre a proposta freireana e a construção de uma prática teatral dialógica. No contexto local é viável destacar que no GEPPF/UFPB, para além deste estudo, também houve uma outra pesquisa que buscou desenvolver sua análise a partir de uma trama conceitual freireana. Em dissertação de Mestrado, Lima (2015) teve como objetivo investigar os pressupostos teórico-metodológicos de formação permanente de educadores e educadoras em Paulo Freire na formulação das políticas de formação continuada de professores/as da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB. Para tanto, sua trama teve como conceito central a categoria da obra freireana – formação permanente, que a autora estabelece relações entre alguns dos conceitos freireanos, articulando-os da seguinte forma: implica unidade teoria-prática; necessita de diálogo; requer reflexão crítica; parte da leitura da realidade e possibilita práxis.

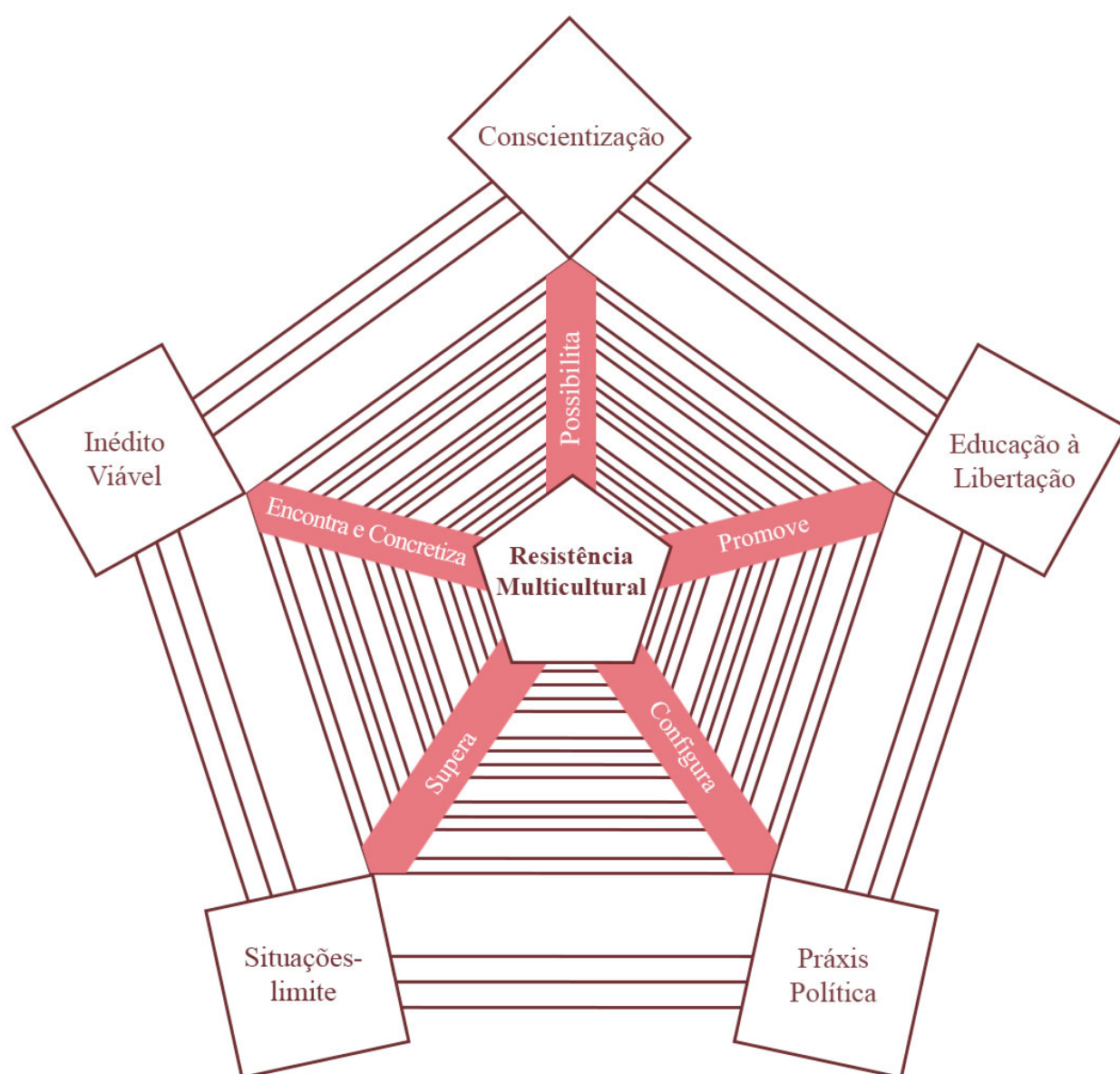
Nesta tese, Resistência Multicultural foi o conceito central elencado para mover a trama conceitual freireana. O conceito de Resistência Multicultural defendido por McLaren (1997), já discutido em seções anteriores, consiste, de forma geral na produção de reflexões e ações caminhando de forma indissociáveis, fundamentadas no Multiculturalismo Crítico, buscando resistir à dominação que se dá por meio de estruturas sobredeterminadas de diferença de raça, classe e gênero. O desenvolvimento destas ações encontra enlaces nas categorias freireanas, tendo em vista que os autores compartilham da mesma base teórica fundamentada na Pedagogia Crítica para a produção de reações contra-hegemônicas, a favor de práticas comprometidas com a justiça social.

A Resistência Multicultural estabelece proximidades com o pensamento de Paulo Freire na medida em que se configura como um movimento que cria estratégias abrindo caminhos propícios à **conscientização**; requer e, portanto, se faz na/para

lugares do país, abrangendo ainda pesquisadores internacionais. Tem como objetivo principal analisar a influência de Paulo Freire em sistemas públicos de educação.

Educação à Libertação; estimula a **superação das situações-limite**, bem como inspira **encontros e concretizações de inéditos viáveis**, configurando-se assim em **práxis política**. As categorias em destaque fazem parte da composição dos pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da obra freireana. A partir delas, foram analisadas neste estudo as ações de Resistência Multicultural desenvolvidas na atuação dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão que fortalecem as discussões das Multiculturalidades na UFPB. As análises se deram em torno da trama conceitual ilustrada a seguir:

Figura 1: Trama Conceitual Freireana centrada na Resistência Multicultural



Fonte: ANDRADE, Raisia A. 2020.

A trama sintetiza os pontos que conectam as categorias freireanas ao conceito de Resistência Multicultural. As categorias estão relacionadas em um movimento não hierarquizado, tendo em vista que a trama é um esquema aos moldes de um círculo, onde os conceitos dialogam e se complementam. Partindo do pressuposto de que as intervenções dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão revelam um movimento de Resistência Multicultural na UFPB, o esquema foi utilizado para revelar as possíveis proximidades entre referidas intervenções com os enlaces estabelecidos entre o conceito central – Resistência Multicultural – e os conceitos freireanos elencados.

5.1 Resistência Multicultural como superação de situações-limite e como inspiração aos encontros e concretizações de inéditos viáveis: criações e recriações dos Grupos e Núcleos

As situações-limite, sob a ótica freireana, são os impasses, os desafios a serem superados. O desvelamento dessas situações tem a ver com os encontros dos denominados “percebidos destacados”, que na medida em que são identificados como tais são suscetíveis à transformação. Freire (2011, p. 125) aponta que:

Ao se separarem do mundo que objetivam, ao separarem, sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limite”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limite” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva.

O movimento de decifração das situações-limite impulsiona a criatividade para pensar em estratégias de superação. “É a ‘leitura do mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limite’, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’” (FREIRE, 2011, p. 147). O inédito viável é o desvelamento das possibilidades, e encontrá-las, segundo Freire (2011) é tarefa do educador e da educadora progressista, independente dos obstáculos.

Entre criações e recriações, os Núcleos e Grupos de Estudos e Pesquisas aqui investigados nascem e vão refazendo-se, ao longo da história, a partir da superação de situações-limite e nos encontros e concretizações de inéditos viáveis. Ambos têm em comum o compromisso com o engajamento nas lutas dos grupos historicamente excluídos – os ditos minoritários, e por isso buscam desvelar os impasses, os desafios, as ausências, as injustiças sociais e as situações de opressões as quais estes grupos são submetidos. Estes percebidos destacados originaram a organização destes coletivos no interior da universidade, portanto, o próprio ato de criação destes espaços já se configura como a concretização de um inédito viável. Intervindo e resistindo, estes coletivos sonharam e sonham permanentemente com a concretização de outros tantos inéditos viáveis.

O Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) e o Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares (SEAMPO) decifram situações-limite e encontram seus primeiros inéditos viáveis no mesmo contexto temporal – final da década de 80 – período marcado pela redemocratização no Brasil. Em consequência de referido fato, emergem os debates acerca das discussões para os direitos humanos nos espaços institucionais. Consonante Engelmann e Madeira (2015, p. 627),

Já ao longo dos anos 1980, os ativistas de direitos humanos encontraram vários canais de articulação com o Estado brasileiro, seja através da montagem de Comissões de Direitos Humanos no âmbito dos poderes legislativos, seja pela fundação do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH) em 1982. Se a causa de direitos humanos no Brasil foi constituída ainda sob a égide da ditadura militar, tendo como marca a luta contra o regime autoritário e suas frequentes violações às garantias fundamentais, é no retorno ao regime democrático que assume, progressivamente, um viés de “causa de Estado”.

As raízes do NCDH são atribuídas, portanto, às mobilizações do período de redemocratização do Brasil e aos reflexos desse movimento no âmbito universitário. A criação da Comissão de Direitos Humanos na UFPB, no ano de 1989, e instituída oficialmente através da Resolução nº 25/90 do Conselho Universitário (Consuni) com o nome de Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão (CDHC)⁷, impulsionou o desenvolvimento de ações por grupos comprometidos com a questão dos direitos humanos na Universidade, inspirando a criação de Núcleos, que são consolidados

⁷ Mais informações sobre a comissão são disponibilizadas através do endereço: <<http://www.dhnet.org.br/w3/cdhp/texto/oquee.html>>

posteriormente como tais, devido à necessidade de ampliação de suas atuações na UFPB, e para além dela. De acordo com a integrante entrevistada do NCDH,

Houve um momento muito propício à discussão de direitos humanos, democracia...Era uma conjuntura que o tema da democracia, ela vinha com muita força. [...] Era pós 89, isso era pós a Constituição democrática. A sociedade brasileira tava se abrindo pra o exercício de uma cidadania mais democrática, os novos sujeitos estavam em efervescência. A gente via o movimento das pessoas com deficiência, o movimento negro muito forte - Balula aqui dentro da Universidade fazia muita zoadá. O pessoal da pessoa com deficiência criou o NEDESP. Então, quer dizer, se a gente for atrás de cada núcleo desse, vai ter essa relação. Alguns professores que estabeleceram um vínculo de apoio, assessoria, e trabalharam junto com certos movimentos sociais, e desse encontro – vamos dizer assim – desse encontro, teve produção de conhecimento, teve intervenção social. Nesse processo, em 89 foi criado, aqui na UFPB, uma Comissão de Direitos Humanos e, essa Comissão de Direitos Humanos, ela começa justamente desenvolvendo ações de formação, mas não era só de professores. Inicialmente ela começou com formação mais de policiais, militares e policiais civis ou formação de movimentos sociais [...] (Professora integrante - NCDH, 2020).

A narrativa aponta que a criação da Comissão de Direitos Humanos na Universidade viabilizou os encontros e a concretização de muitos inéditos viáveis, a saber: maior proximidade e diálogo com os movimentos sociais; produções de conhecimentos; intervenções sociais; cursos de aperfeiçoamento e especialização e a criação de organizações, que posteriormente tornaram-se Núcleos de Pesquisa e Extensão na UFPB, dentre eles - o NCDH. Os núcleos são criados a partir da Resolução nº 26/96 do CONSEPE/UFPB. Conforme prevê a Resolução, em seu Art. 3º, cabe aos Núcleos, como órgãos suplementares, “apoiar, planejar, organizar, elaborar e executar programas e projetos relativos à pesquisa e extensão, de forma articulada com o ensino, em complementaridade às atividades dos departamentos” (p. 02).

O NCDH assume o posto de Núcleo somente em 2006, a partir da aprovação da Resolução nº 09/2006 do Consuni, devido às necessidades de ampliação de suas atuações, que conforme narrativa da professora entrevistada, fez-se necessário principalmente pelas necessidades de desenvolver ações em nível de pós-graduação.

A Comissão podia fazer extensão, podia fazer pesquisa, mas ensino não podia. Aí quando a gente cria o Núcleo... Porque a gente começa a ter demandas de pós-graduação. Então, a gente teve demanda de especialização. A primeira especialização que a gente fez foi pra Movimentos e Direitos Humanos do Nordeste. A gente recebia gente

de todo os estados do Brasil, aqui na Paraíba, pra fazer formação de Direitos Humanos nos movimentos sociais. (Professora Integrante - NCDH, 2020).

Ainda enquanto Comissão, o coletivo responsável pela criação do órgão assume um compromisso com a inserção da temática dos direitos humanos na Universidade e para além da universidade. As narrativas a seguir revelam uma das primeiras ações citadas. Diz respeito à concretização de um inédito viável no contexto local, a partir de intervenções internacionais e nacionais – que são cursos direcionados à formação dos/as formadores/as para a inserção das temáticas dos direitos humanos nas políticas-práticas curriculares dos cursos de Graduação na UFPB:

[...] Então aqui na UFPB, quando era ainda Comissão em 89, quando chega na década de 90, a UNESCO se aproxima da gente. A gente tinha, em 94, quando a gente cria uma resolução, que pra o ensino de direitos humanos como um tema complementar e obrigatório em 94 e 95. E aí, a primeira estratégia era: ‘como é que a gente ia formar pra dentro da UFPB?’ Então, a gente começa com o apoio da UNESCO. A gente desenvolve o primeiro Curso de Formação de Direitos Humanos na Universidade, que era para professores universitários. A UNESCO, na época, conseguiu financiar com vinte mil reais. Na época ainda deu pra a gente realizar um livro. A gente trazia os professores de Areia, Bananeiras, Patos, Souza, Cajazeiras, Campina Grande – que a UFPB era os sete Campis. Então, a gente tinha o dinheiro para hospedagem, alimentação dos professores e, uma vez por mês, eles vinham para a UFPB. Então, a gente fez modular: um primeiro módulo, História e Filosofia dos Direitos Humanos; o segundo, Cultura, toda a parte multicultural, Direitos Humanos e Diversidade; a Dimensão da Educação e Direitos Humanos; e a dimensão da parte Jurídica e dos Direitos Humanos. Nesse início, a gente não tinha professores formadores em direitos humanos. [...] Nós não tínhamos professores de direitos humanos, a gente ia convocando professores de várias áreas do conhecimento e, chamando eles pra a discussão dos direitos humanos, e esses professores começaram a se aproximar dos direitos humanos. Geralmente nesses cursos, a gente nunca fazia uma mesa disciplinar, fazia sempre numa perspectiva interdisciplinar. Foi assim que a gente foi, vamos dizer assim, nos constituindo como equipe. Com o tempo, esse pessoal vai se engajando na Comissão de Direitos Humanos e de lá pra cá, essas pessoas foi que formaram o que a gente chama de um Núcleo de Direitos Humanos hoje. [...] Interessante, que depois quando eu fui fazer a Pesquisa da Tese de Doutorado, eu consegui falar com a professora de Bananeiras, e ela disse que de fato, no Curso de Agroindústria – pra você ver... De Agroindústria - foi introduzida a disciplina de Direitos Humanos, depois desse Curso com a UNESCO. Então, houve um desdobramento. E aqui, no Campus de João Pessoa/.../Direito, CCJ, introduz a primeira disciplina/.../ é/.../ mas pra ensino de graduação, tá? Serviço Social, Filosofia, hoje nós temos Comunicação, hoje nós temos Psicologia, Filosofia, Serviço Social, Pedagogia [...] (Professora Integrante - NCDH, 2020).

Esta ação, conforme narrativa da entrevistada é um desdobramento da Resolução 49/184/1995, que proclama a Década da Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas. Conforme menções no capítulo quarto deste estudo, durante a década de 90, a ONU estava mobilizada em desenvolver ações direcionadas à promoção de uma “cultura da paz”. O termo “tolerância” era forte palavra-chave no período em questão. Na UFPB, a concretização deste inédito viável impulsionou decifrações e superação de algumas situações-limite, dentre elas, a ausência de professores/as com formação em Direitos Humanos para ministrar os cursos, tendo em vista que as discussões referentes ao tema eram novidades naquele contexto. Os/as professores formadores/as de diversas áreas de conhecimento organizaram-se coletivamente e construíram uma estrutura curricular para o curso evidenciando os direitos humanos com base em uma perspectiva interdisciplinar, que impactou não tão somente os currículos das graduações na UFPB, como também representou o início de uma ação coletiva que futuramente se transformara em Núcleo de Pesquisa e Extensão. Estes/as professores/as superaram desafios e encontraram o inédito viável – formando, formaram-se. O encontro deste inédito viável impulsionou a criação e recriação de tantos outros inéditos viáveis durante esta trajetória que já ultrapassa três décadas de atuação.

Hoje, enquanto NCDH, cursos de extensão e de aperfeiçoamento ainda resistem e para além deles, são oferecidos cursos em níveis de Especialização e Mestrado, conforme narrativa a seguir:

Quando a gente cria o Núcleo é porque a gente começa a ter demandas de pós-graduação. Então, a gente teve demanda de especialização. A primeira especialização que a gente fez foi pra Movimentos e Direitos Humanos do Nordeste. A gente recebia gente de todo os estados do Brasil, aqui na Paraíba, pra fazer formação de direitos humanos nos movimentos sociais. Depois, a gente vai fazer formação em direitos humanos. Aí a gente começa para policiais, pra rede de educação. A gente só vai ter cursos de especialização pra educação básica, já com o Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos, quando o MEC vai financiar cursos de especialização e a Secretaria de Direitos Humanos... Aí a gente vai obter apoio financeiro do MEC, e aí a gente vai realizar vários cursos de especialização presencial e a distância para a formação de professores. Um curso, a gente conseguiu realizar com o Estado da Paraíba, com as 14 Regionais de Ensino [...] (Professora Integrante - NCDH, 2020).

Referidos cursos vêm impactando tanto a formação inicial, quanto a formação continuada de professores/as. No contexto da formação inicial é possível destacar a

atuação do Núcleo quando propicia a aproximação dos estudantes com a Extensão, evidenciando a função da Extensão como caminho para articulação entre Pesquisa e Ensino. Referida premissa pode ser constatada através das memórias reveladas em carta pedagógica do estudante egresso do Núcleo, que hoje atua como colaborador. Compartilhando suas vivências e o impacto destas em sua atuação como pesquisador e professor, o estudante destaca o seu engajamento em alguns dos projetos desenvolvidos pelo próprio NCDH e em parceria com outras instâncias:

A participação no “Projeto Escola que Protege” foi muito importante para minha atuação profissional, já que essa experiência me possibilitou a atuar na formação de professores, tendo em vista que o público beneficiário do projeto eram os profissionais da educação básica de diversas regiões do estado. Daí, surgiu o meu interesse em lecionar no ensino superior, em especial nos cursos de licenciatura. Coincidentemente, foi o que fiz quando terminei o Curso de Pedagogia e já tive a oportunidade de ser professor substituto na própria UFPB, especificamente no campus III - Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), na cidade de Bananeiras/PB e em outras instituições privadas de ensino superior, em João Pessoa/PB. Esse projeto ainda me possibilitou a escrita do meu primeiro artigo publicado em um livro. No ano de 2011, sistematizei a experiência do projeto e escrevi o capítulo “O uso do vídeo na prevenção da homofobia: a experiência no Projeto Escola que Protege” que fez parte da publicação “A importância do ato de ver”, organizado por Erenildo Carlos e Dafiana Vicente. Depois dessa ação ainda participei no NCDH de um outro projeto semelhante do Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos, o “Projeto Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos, executado em 2008 e coordenado pelo professor José Baptista de Mello Neto. Em 2011, o NCDH aprovou no Programa de Extensão Universitária (PROEXT), o “Programa Diversidade Sexual e Direitos Humanos na Paraíba: novos olhares e ações entre movimentos sociais, agentes públicos e universidade”, coordenado pela professora Silvana Nascimento com três eixos temáticos em formato de projetos, em que mais uma vez participei da ação voltada para formação de professores que foi realizada em João Pessoa e Campina Grande, dentro projeto “Pelo direito ao respeito e pelo respeito aos direitos: construindo a Escola sem Lesbo-Homo-Bi-Transfobia”. [...] Todas essas vivências que tive a oportunidade de experimentar no decorrer da minha passagem no NCDH foram essenciais para que eu me tornasse o pedagogo que sou hoje. Os projetos de extensão que fui estagiário no NCDH e também no Centro de Educação, a exemplo do “Projeto de Apoio Pedagógico” que era desenvolvido nas escolas municipais subsidiaram a elaboração do meu trabalho de conclusão de curso em 2013 e me mostraram a importância em pautar a discussão de gênero, sexualidades, diversidade sexual, inclusão e direitos humanos na minha prática docente, já que a desconstrução dos estereótipos e preconceitos devem ocorrer na formação inicial e continuada dos profissionais da educação (Estudante Egresso - NCDH, 2020).

As memórias do estudante representam a importância que o NCDH exerceu no seu processo formativo inicial – formou-se um professor pesquisador engajado com a extensão. O engajamento nas atividades de extensão ampliou suas possibilidades enquanto licenciando na UFPB, impulsionando sua curiosidade epistemológica para as questões de gênero e sexualidade no contexto da formação de professores/as, bem como inquietando-o para a construção de práticas comprometidas com a Educação em e para os Direitos Humanos. Ao mesmo tempo em que as vivências no Projeto “Escola que protege”⁸, por exemplo, potencializava a formação do estudante, exercia ainda a sua função de atender aos anseios da sociedade. O Projeto foi um dos cursos de extensão voltados à formação continuada de trabalhadores/as da Educação e de outros/as profissionais ligados à Rede de Proteção e Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes, desenvolvido pelo NCDH, através de uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio de uma ação da extinta SECADI.

Para além do Projeto “Escola que Protege”, outros cursos de extensão, aperfeiçoamento e de especialização assumiram, no Núcleo, esta função de formação continuada de professores/as da Educação Básica localmente, nas Redes Municipais e Estaduais, dentre eles, o Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos. As ações de formação continuada desenvolvidas pelo NCDH também se estendem para além do nosso estado, conforme declaração da professora entrevistada:

Já realizamos um curso de formação de professores pro Brasil. A gente já fez com 25 universidades do Brasil, a gente já fez um curso com 25 estados do Brasil. Em cada estado, a gente tinha uma equipe de professores de universidade, e esse pessoal ia ser formador da rede básica. Trabalhamos com 7500 educadores do Brasil todo. Era para trabalhar em escolas estaduais e municipais. Foi a UFPB... A gente encampou isso. E desse material, a gente fez – até hoje tá vivo esse site – a gente criou/.../ que chama, Rede/.../ REDH Brasil, REDH Brasil. O site é: www.redhbrasil.org. E nesse site, a gente tem os livros, os *Power Points*, os DVD's, os documentários. Até hoje muita gente usa. Alagoas usa direto. Já pediu até para imprimir. A gente dá a autorização pra eles imprimirem. Então, o material ele é reimpresso, reutilizado e a gente autoriza as pessoas usarem. (Professora Integrante - NCDH, 2020).

O núcleo tem contribuído com formação de professores/as em parceria com instituições de Ensino Superior em todo o país – desde a oferta de material à formação de

⁸ Mais informações acerca do Projeto podem ser localizadas acessando o endereço: < <http://portal.mec.gov.br/projeto-escola-que-protege/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17453-projeto-escola-que-protege-novo> >

multiplicadores/as que se comprometem em levar os conhecimentos adquiridos à Educação Básica. Importante destacar que, para além da realização dos cursos, o núcleo tem preocupação com o registro e a sistematização de suas ações, pesquisas e estudos através da publicação de livros, bem como tem contribuído ainda com a publicação de material didático com temáticas específicas à questão dos direitos humanos direcionadas à formação de professores/as.

Ainda cumprindo uma função de formação continuada, vale destacar a criação Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, em nível de Mestrado Acadêmico, através da Resolução nº 15/2011. Sobre a criação do mestrado, a professora declara que:

[...] O Mestrado da gente não surgiu do nada, ele surgiu porque tinha uma história de Extensão, de Especialização, de Aperfeiçoamento. Aí tem um mestrado [...]. No mestrado, nós temos professores da Rede Básica, nós temos militantes dos direitos humanos. Então, o mestrado é um espaço de formação para o ensino, vamos dizer assim, dentro da Universidade. A gente integra aí pessoas que vem da militância, de movimentos, pessoas que vem da rede básica e pessoas que vem da rede superior. Tem gente que é professor em Cajazeiras, de uma Universidade Particular, tem gente que é professor da UEPB, vem fazer Mestrado em Direitos Humanos. [...] O mestrado tem a linha de Educação; tem a linha de Teoria e História e tem a linha de Território e Diversidade, porque pega o movimento do campo, pega indígena, pega o movimento feminista, movimento LGBT [...] (Professora Integrante - NCDH, 2020).

O Mestrado é a concretização de um inédito viável resultante da concretização de outros inéditos viáveis, representa as recriações constantes do NCDH ao longo de sua história. O Mestrado foi e é significativo, não tão somente para o desenvolvimento acadêmico da UFPB, como representa uma conquista para os/as ativistas dos direitos humanos. Entre as recriações permanentes do Núcleo, importante destacar ainda sua aproximação com a Socioeducação:

A gente também trabalhou por mais de 100 professores da Socioeducação. Primeira vez na Paraíba, que o pessoal da Socioeducação faz um curso de direitos humanos. Isso é uma coisa que foi importante. A gente tava fazendo um trabalho de pesquisa junto com a FUNDAC. (Professora Integrante - NCDH, 2020).

A atuação junto à Socioeducação reafirma o compromisso do NCDH com a Educação Básica para além da escola regular, e confirma que o núcleo, através do seu

coletivo organizado e comprometido com os anseios da sociedade, tem lido criticamente a realidade em um movimento permanente, contextualizando as demandas a partir dos anseios sociais, temporais e locais.

Ao longo destes 31 anos de trajetória, este coletivo, que hoje denomina-se como Núcleo de Pesquisa e Extensão, tem fortalecido a inserção das temáticas dos direitos humanos não tão somente através de sua atuação no espaço acadêmico, que tem sido bastante significativa, mas também pela sua proximidade com os movimentos sociais – movimento LGBTQIA+, movimento de mulheres, movimento de luta pela terra, movimento de indígenas e quilombolas, dentre outros. Suas intervenções pautadas em um movimento de práxis política ultrapassa os muros institucionais, de modo que a solidariedade política deste coletivo direcionada aos movimentos de diversos segmentos da sociedade é uma referência dentro e fora da Universidade. O NCDH tem um compromisso em denunciar as violações de direitos humanos, bem como de promover ações para construção de uma cultura da paz, a partir do que defende como Educação em/para os Direitos Humanos. Para aprofundar as discussões e desenvolver ações observando as especificidades das temáticas e singularidades dos sujeitos, o núcleo organiza-se em Grupos Temáticos, a saber: 1. Educação e Cultura em Direitos Humanos; 2. Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos; 3. Teoria e História dos Direitos Humanos e da Democracia; 4. Território, Etnicidade e Direitos Humanos; 5. Instrumentos Jurídicos de Proteção e Defesa dos Direitos Humanos; 6. Direitos da Criança e do Adolescente; 7. Diversidade Sexual e de Gênero e Direitos Humanos; 8. Migrações e Direitos Humanos.⁹

As inserções mais específicas das Multiculturalidades nos processos formativos de professores/as são desenvolvidas através do GT – 1: Educação e Educação em Direitos Humanos, que em diálogo com as pautas dos demais grupos temáticos traça ações direcionadas ao contexto educacional contemplando as questões raciais, étnicas, de diversidade de gênero e sexual, assim como se responsabiliza pela realização dos Cursos de Especialização e Extensão em Educação em Direitos Humanos.

As ações desenvolvidas pelo NCDH abrangem as diversas áreas de conhecimento no interior na Universidade, modificando currículos, formando os/as formadores/as, estabelecendo diálogo com os movimentos sociais e demais instâncias do Estado, buscando articular Ensino, Pesquisa e Extensão a partir de uma compreensão de

⁹ Mais informações poderão ser obtidas através do endereço: < <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/> >

Universidade Popular, portanto intencionada em atender a resolução dos problemas de exclusão dos grupos historicamente excluídos. Entre criações e recriações, o NCDH resiste multiculturalmente, encontrando e concretizando inéditos viáveis por intermédio de suas ações pautadas nas abordagens mais críticas e interculturais do Multiculturalismo. O movimento de Resistência Multicultural tem se fortalecido ainda através da atuação do núcleo, pela forma como o espaço se articula coletivamente com outras instâncias e instituições.

Conforme menções anteriores, o SEAMPO nasce no mesmo contexto temporal que o NCDH, durante a década de 80. Criado em 1985, o setor surge a partir do projeto de Educação Rural integrado, realizado na comunidade rural, hoje assentamento JAQUE, localizado no município de Cruz do Espírito Santo. O SEAMPO não se tornou um núcleo, tal e qual o NCDH, e por isso tem atuado especificamente no desenvolvimento de atividades de extensão. Hoje, está sob a coordenação de um colegiado composto por três servidores técnicos administrativos da Universidade, cada um deles responsável por um Grupo de Trabalho, sendo estes: Grupo de Trabalho Indígena; Grupo de Trabalho, Renda e Economia Solidária e Grupo de Trabalho Rural. Engajando-se recentemente no SEAMPO, o servidor entrevistado que concedeu referidas informações coordena o Grupo de Trabalho indígena e revela em suas narrativas, memórias e vivências do setor com recorte temporal para a atual conjuntura. As ações desenvolvidas, atualmente, têm sido voltadas, predominantemente, às questões dos povos indígenas no estado da Paraíba, embora também tenha desenvolvido nos últimos anos assessoria aos movimentos populares com um recorte para o empoderamento feminino, conforme declarações do entrevistado. O mesmo afirma que,

o setor é de estudos e assessoria aos movimentos populares. Então ele presta muito trabalho nesse sentido, de prestar assessoria a movimentos populares. O que eu acompanhei mais próximo foi justamente um trabalho que ele desenvolveu com a Associação Mulheres Casa do Oleiro que é a AMCO que fica aqui no bairro de Jaguaribe em João Pessoa. E aí, ele estava justamente desenvolvendo o trabalho de economia solidária com algumas mulheres que estavam se organizando e querendo dar um aspecto mais profissional ao artesanato que elas estavam começando a desenvolver. Ele também acompanha as mulheres daqui da Ecolanches, que é outro grupo de mulheres que trabalha na perspectiva da Economia Solidária. (Servidor integrante-SEAMPO, 2020).

Assim como o NCDH, o SEAMPO também vem ao longo da história construindo sua trajetória em diálogo junto aos movimentos sociais, e contribuindo para o acolhimento dos povos indígenas no *Campus I* da UFPB, bem como atuando junto às aldeias indígenas no estado da Paraíba – nos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto. O setor tem pensando a extensão universitária a partir de uma perspectiva de Educação Popular, desenvolvendo um trabalho bem direcionado ao resgate e valorização da cultura indígena, a partir de práticas comprometidas com a tomada de consciência aliada às ações transformadoras. O SEAMPO têm sido uma referência para os povos indígenas que chegam ao *Campus I*, conforme as memórias escritas reveladas a seguir pelo estudante egresso:

Sou da cidade de Baía da Traição e indígena da etnia Potiguara. Sempre tive essa compreensão e fui aprovado no Sisu pelas cotas étnico-raciais. Ao chegar em João pessoa, tudo era muito novo, mesmo já tendo um certo contato com a capital, a mudança de rotina, de clima, de ambiente, já foi sentida logo de início. [...] A partir do 2º período comecei a participar de atividades de extensão, palestras, cursos, seminários, sempre na condição de ouvinte. Na minha turma, além de mim, conheci outra conterrânea, e também Potiguara, minha amiga Pâmela. A mesma me informou da existência do SEAMPO, que este era um grupo de estudos que trabalhava com a questão indígena, e me convidou para participar. Assim, aceitei o convite e comecei a participar das reuniões do SEAMPO- GT Indígena. [...] Percebi que aquele espaço era o que eu realmente buscava, em me encontrar no espaço acadêmico, refletir sobre a minha realidade. O GT Indígena é um grupo de trabalho do SEAMPO- que discute, estuda, e assessora o movimento indígena na Paraíba, buscando fomentar o debate da identidade indígena e luta social por direitos. Há um certo tempo, o GTI vem dialogando especificamente com os estudantes indígenas potiguara, construindo debates e incentivando a participação social dos estudantes indígenas em processos decisórios dentro e fora da universidade. (Estudante Egresso - SEAMPO, 2020).

O SEAMPO tem contribuído no acolhimento de estudantes indígenas, no sentido de garantir a permanência destes sujeitos na Universidade, bem como buscando engajá-los nos seus estudos e atividades de extensão. No contexto do processo formativo inicial de professores/as na Universidade, pode-se afirmar que o setor tem contribuído na medida em que os/as estudantes em formação, sendo de identidade indígena ou não, aproximam-se das atividades atuando enquanto extensionistas nos Projetos – alguns destes direcionados à Educação Básica, especificamente em escolas localizadas nas aldeias.

O SEAMPO tem encontrado e concretizado inéditos viáveis ao longo de sua trajetória na UFPB. Embora não tenha a abrangência do NCDH quanto à dimensão

formativa, as ações de extensão desenvolvidas pelo setor se aproximam dos ideais de Universidade Popular, na medida em que dialoga com os movimentos populares e, de forma bem acentuada, estabelece uma articulação com a população indígena no estado da Paraíba, contribuindo com o acesso e permanência destes sujeitos no Ensino Superior.

Tomando como inspiração a concretização de outro inédito viável na instituição – o Projeto “Ocupa Praça” - desenvolvido pelo CCHLA, o setor recriou ações através das denominadas rodas de diálogo na praça, conforme narrativa a seguir:

No ano passado a gente conseguiu dinamizar uma perspectiva de trabalho, o que a gente chama de rodas de diálogos do SEAMPO, em que ela começou a tomar cada vez mais, maior quantidade de gente circulando. A gente começou a fazer rodas de diálogos em locais mais fechados, como salas de conferência, salas de reuniões e a gente expandiu para fazer as duas últimas na própria Praça da Alegria, dentro da perspectiva de um outro projeto de extensão que já acontece aqui no CCHLA que é “extensão *Ocupa Praça*”. A gente inspirado nessa perspectiva, começou a fazer essas rodas de diálogo do SEAMPO nesse espaço da Praça da Alegria. Então, a gente vendo a dinamicidade desse projeto e como ele envolveu as pessoas, a gente pensou em formalizar através de um projeto de extensão. O edital hoje ainda está aberto, do PROBEX, ele vai até segunda para pessoas que estão interessadas em enviar um projeto. Então esse é um dos projetos, que já foi enviado. [...]Nós tivemos 4 rodas de diálogo até o momento e a primeira foi especificamente com um grande colaborador da discussão da extensão universitária popular que é o Professor Francisco de Melo Neto, que é um grande teórico da área também. Então, ele falou justamente da extensão popular e a roda de diálogo foi justamente pra discutirmos essa pauta. A segunda foi com um jornalista, e ele trabalhou a perspectiva da comunicação com a educação popular. A terceira foi falando sobre a conjuntura atual do trabalho sem-terra. Do trabalho na terra. Tivemos algumas pessoas convidadas, representações de pessoas que trabalham com a terra, MTST, Pastoral da Terra[...]E aí, para essa terceira roda de diálogo, a gente já pensou em fazer na praça da alegria. Pessoas que sabiam do evento estariam lá e pessoas que transitam pela praça da alegria poderiam ouvir uma fala ou outra se interessar e ficar, como aconteceu. Então como a gente gostou da ideia e ela deu certo, a gente pensou na quarta roda de conversa também lá. [...]Então a ideia é justamente convergir as pessoas que trabalham com extensão, não só do CCHLA, mas pra falar sobre. [...]E pra contagiar pessoas que talvez estejam passando e não se sintam tocadas mas acontece de às vezes serem tocadas. E a quarta e última roda de diálogos foi justamente de mulheres e religiosidades. Chamamos algumas mulheres de diferentes religiões para falar de suas vivências, discutindo com a pauta do que é ser mulher nessas religiões. (Servidor Integrante - SEAMPO, 2020).

A ideia é de buscar meios democráticos e acessíveis para socializar os estudos realizados no SEAMPO. O encontro deste inédito viável é significativo e representa o compromisso do setor em aproximar os conhecimentos acadêmicos dos movimentos

populares, bem como trazer para a Universidade a contribuição dos grupos que estão fora do espaço institucional, mas que carregam narrativas, vivências, inquietações e demandas que muito podem contribuir com processo formativo de estudantes. Trata-se de uma relação horizontal de compartilhamento e construção de conhecimentos, portanto, pautada no diálogo numa perspectiva freireana. A iniciativa objetiva ainda, ampliar o acesso às discussões que são realizadas pelos grupos de trabalho internamente, de modo que atinjam também os transeuntes que circulam pela praça.

Encontrando e concretizando inéditos viáveis a partir das atuações no campo da extensão popular, favorecendo práticas dialógicas, é possível pontuar ainda a contribuição do SEAMPO através do Projeto “A questão indígena na Paraíba”, que é desenvolvido há mais de duas décadas. O servidor entrevistado declara que:

Esse projeto já existe desde 1998 e na versão do ano passado (2019) e nas dos últimos dois ou três anos, a gente vinha justamente desenvolvendo interfaces dos estudantes indígenas e não-indígenas aqui no *Campus I* com estudantes indígenas em escola básica[...] Então, o trabalho era muito na ideia de desmistificar desde a ideia daqueles estudantes que estão na escola básica... A ideia de Universidade, porque eles conhecem alguém que é de lá e eles sabem que a realidade de um ensino superior não é tão distante assim, e também dialogar com aquelas pessoas que já sabem qual o curso que querem no Ensino Superior. [...] Ano passado, a gente tava numa escola em Três Rios, Pedro Índio Máximo... E ano retrasado, a gente tava numa outra escola que não me lembro o nome, que ficava na aldeia Alto do Tambar em Baía da Traição. [...] De um modo geral, os estudantes indígenas que estão aqui no Ensino Superior, quando chegam para esses estudantes que estão no Ensino Básico, eles estão desmistificando a sua própria vivência. *Olha, quando eu vou pra universidade em João Pessoa acontece assim e assado. Tem dificuldade? Tem preconceito? Tem, mas dá pra fazer. Estou aqui, eu sou um exemplo vivo que tá falando pra você que dá pra fazer ensino superior.* ‘grifo do autor’ (Servidor Integrante - SEAMPO, 2020).

O Projeto contempla ações mais específicas direcionadas à formação de professores/as, e as versões mais recentes vêm buscando dialogar junto aos adolescentes indígenas – estudantes da Educação Básica em escolas indígenas, sobre acesso e permanência no Ensino Superior. A ideia é que os/as estudantes extensionistas possam estar nas aldeias compartilhando suas vivências na Universidade, apontando as conquistas e os desafios enfrentados, mas evidenciando o acesso e a permanência na Universidade como possibilidade real. Trata-se de um projeto que impulsiona a decifração de situações-limite e inspira os encontros e a concretização dos inéditos viáveis.

O SEAMPO tem sido um espaço formativo de referência às questões indígenas na Universidade e vem refletindo na atuação profissional dos sujeitos que já estiveram contribuindo com o setor em outros momentos. O servidor entrevistado relata:

O que a gente consegue ver realmente? Pessoas que já passaram pelo SEAMPO, enquanto estudantes, desenvolveram ações de extensão e que hoje são professores de curso superior e trabalham com o povo Potiguara no Campus IV, no curso de antropologia. (Servidor Integrante - SEAMPO, 2020).

Conforme menções, professores/as formadores/as, que são egressos/as do setor, vêm desenvolvendo trabalhos significativos no *Campus IV* da UFPB. Referido *Campus* está localizado nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto, e devido à territorialidade próxima às aldeias indígenas, tem um número significativo de estudantes indígenas matriculados/as, o que exige dos/as profissionais comprometimento e sensibilização com as demandas das referidas populações, observando suas contribuições históricas, sociais e epistemológicas na construção do país, bem como viabilizando seus protagonismos na construção de outras narrativas. Nesse sentido, o SEAMPO não tão somente decifra situações-limite e encontra inéditos viáveis a partir de suas ações, como também é um espaço de inspiração à concretização de outros inéditos viáveis, a partir das criações e recriações permanentes dos/as seus estudantes egressos/as.

As discussões voltadas às questões indígenas no processo formativo de professores/as na UFPB, também vêm sendo fortalecidas a partir da atuação do Abaiara – Grupo de Estudos Indígenas na Paraíba - que tem um foco específico à formação dos/as estudantes do curso de Licenciatura em História. O Abaiara emerge a partir de um percebido destacado – as ausências de componentes curriculares direcionados de forma mais precisa à história das populações indígenas na Paraíba. A narrativa da professora entrevistada revela o primeiro percebido destacado que impulsionou o encontro do primeiro inédito viável:

O Abaiara surgiu em dois mil e dezessete porque eu trabalhava com as disciplinas de história do Brasil, trabalhava também com pré-história, depois comecei a trabalhar com questões indígenas e a partir do movimento de alunos e de uma falha que tinha na própria estrutura curricular da disciplina, que é a falta dessa constante discussão sobre história indígena. Então, começou a se formar um grupo de várias atividades. Eram projetos de pesquisa, ensino e extensão. Até que então, a gente viu a necessidade de começar um grupo mais coeso. Aí foi mais ou menos em dois mil e dezoito que aí nós criamos o Abaiara, e o

Abaiara surgiu da ideia da gente trabalhar, principalmente a ideia do ensino de história indígena no ensino básico de modo geral. (Professora integrante – Abaiara, 2020).

Consolidando-se oficialmente como grupo a partir de 2018, o Abaiara vem desenvolvendo um trabalho significativo, embora não tenha a dimensão de um núcleo ou setor, nem tampouco o mesmo tempo de atuação que o NCDH e SEAMPO, na instituição. Todavia, assim como referidos espaços, o grupo também vem mantendo um diálogo junto aos movimentos sociais, buscando através da extensão e das intervenções no interior da Universidade, visibilizar os povos indígenas do estado da Paraíba, ressaltando a importância de políticas-práticas curriculares para a história destas populações no contexto da Educação Básica e no Ensino Superior.

Dentre as ações significativas do Abaiara, cabe destacar sua intervenção durante os debates para a aprovação do novo Projeto Pedagógico do Curso de História, que resultou no acréscimo de um componente curricular importante à visibilidade das discussões indígenas na estrutura do curso. A professora entrevistada declara:

Nós, recentemente, fizemos a reformulação do projeto do PPC do curso de história... E a gente conseguiu corrigir uma falha que havia nos currículos anteriores, que era a falta da disciplina de História Indígena. [...] Nós conseguimos incluir, na verdade, duas disciplinas importantes: uma que era obrigatoriedade em todos os cursos, que é Educação para as relações étnico-raciais, que entra a questão indígena, a outra é exatamente a disciplina Povos Originários das Américas, que aí vai trabalhar povos indígenas das Américas como um todo - desde os primeiros habitantes das Américas, passando principalmente para o período de colonização, a ocupação, a questão das políticas indigenistas atuais e assim por diante. (Professora Integrante - Abaiara, 2020).

O Projeto Pedagógico mencionado foi aprovado através da Resolução nº 02/2020 do CONSEPE/UFPB, e o componente inserido – História dos Povos Originários das Américas – foi incorporado como conteúdo obrigatório, numa carga horária de 60h. A ementa contempla discussões acerca dos aspectos históricos e culturais dos povos originários das Américas; as resistências e os conflitos destes povos – desde o processo de conquista dos territórios às demandas atuais; as políticas indigenistas, etc. A professora menciona ainda um outro componente curricular, que para a mesma também foi significativo para a inserção das temáticas relacionadas às populações indígenas - Educação para as Relações Étnico-raciais – que é também conteúdo obrigatório, com a mesma carga horária. Este, foi inserido a partir da Resolução Nº 16/2015 do

CONSEPE/UFPB, que aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba. Conforme consta em seu Art. 26,

Art. 26 A composição curricular de todos os Cursos de Graduação, presenciais e a distância deve contemplar o componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Graduação, modalidades Bacharelado e Licenciatura da UFPB.

§ 1º O componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais deve ser inserido como componente complementar obrigatório em todos os Cursos de Graduação da UFPB, considerando a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

§ 2º. O componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais será desenvolvido por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e deve ser inserido como Seminário Temático ou oficina ofertada em tempo integral ou em horário livre, no tempo do calendário acadêmico ou fora do calendário, ou como conteúdo transversal por determinação do Colegiado de Curso.

§ 3º. A forma de oferta do componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais deve estar definida no Projeto Pedagógico do Curso. (UFPB, p. 19, 2015).

A inserção deste componente específico às questões étnico-raciais é um desdobramento da legislação nacional – conquista dos movimentos sociais a partir das decifrações que fizeram das situações-limite, encontrando e concretizando inéditos viáveis. Suas lutas organizadas coletivamente representam um movimento de Resistência Multicultural e inspiram outros encontros e outras concretizações de inéditos viáveis em variados contextos, como é possível observar no exemplo desta conquista local.

Localmente, a inserção de referidos componentes curriculares no curso de Licenciatura em História é resultante da organização coletiva de professores/as, que também são ativistas, e vem desenvolvendo este movimento de Resistência Multicultural a partir dos seus espaços de atuação. Consonante Freire (2014, p. 45), “é possível, em qualquer sociedade, fazer algo institucional e que contradiz a ideologia dominante. Isso é o que eu chamo de uso dos espaços de que a gente dispõe.”.

Dispondo desses espaços, a partir da iniciativa de tornar-se um grupo de Estudo e Pesquisa, o Abaiara tem utilizado estes meios institucionais para resistir multiculturalmente, quando vem propiciar ainda o estímulo à produção acadêmica voltada às questões indígenas e buscando incentivar também professores/as indígenas a ingressarem numa carreira acadêmica, conforme narrativa a seguir:

Agora nós temos o mestrado profissional - o ProfHistória... E nós temos um trabalho já, de uma aluna, voltado para a questão das populações indígenas e nós vamos fazer novamente contato com os professores indígenas para que eles participem da seleção. [...] A seleção esse ano do ProfHistória. Dentro do ProfHistória, como qualquer programa, há cotas para professores indígenas. (Professora Integrante - Abaiara, 2020).

O mestrado citado é voltado aos professores e professoras de História que atuam na Educação Básica e foi aprovado através da Resolução nº 28/2019, que cria o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, PROFHistória, em nível de mestrado profissional, em sistema de rede com o PROFHistória/UFRJ, sob responsabilidade do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA). O mestrado possui uma área de concentração, denominada Ensino de História, com três linhas de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar; Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão; e Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória. A Estrutura curricular do curso está distribuída em 420 horas, sendo 255 horas de componentes obrigatórios, o que corresponde a 17 créditos. Os componentes curriculares obrigatórios evidenciam aspectos mais gerais da Teoria e Ensino da História, Seminários e a Dissertação. Para além destes, o/a mestrando/a deverá cumprir outros 11 créditos em componentes curriculares optativos. Os componentes optativos oferecidos abrangem temáticas relacionadas ao patrimônio, aos direitos humanos, às memórias, identidades, diferenças, às relações étnico-raciais e às questões de gênero. O Mestrado Profissional é uma oportunidade para fortalecer o diálogo entre a Universidade e a Educação Básica, contribuindo com a formação continuada de professores/as de História. A iniciativa do Abaiara em buscar viabilizar meios de incentivo à pesquisa, bem como ao acesso de professores e professoras indígenas, configura-se como mais um movimento que reflete o compromisso do grupo com o processo formativo de professores/as, aliando Pesquisa, Ensino e Extensão.

As ações desenvolvidas para contribuir com a formação de professores/as de História articulando Pesquisa, Ensino e Extensão são executadas também através do Programa de Licenciatura (PROLICEN). Em suas narrativas, a professora entrevistada menciona:

Nós tivemos o projeto PROLICEN, e trabalhava especificamente com povos indígenas e nesses projetos PROLICEN, a gente tinha uma programação de oficinas e palestras que era ofertada aos alunos do curso. Nessas oficinas, então, a gente trabalhava exatamente a questão,

principalmente, de como trabalhar a história indígena em sala de aula a partir de, por exemplo a contação de história; como analisar o livro didático a partir do uso de imagens [...] A gente tem um outro projeto, que ele ainda não começou, exatamente por conta da pandemia, que é trabalhar a partir do uso de tecnologias. [...] É uma continuação de um outro projeto em que os alunos desenvolveram um jogo e essa segunda fase do projeto é exatamente trabalhar com os povos indígenas, e aí não só com povos indígenas do Brasil, mas povos indígenas nas Américas como um todo, então esse é um projeto que tá no prelo, vamos dizer assim, mas vai ser encaminhado, a gente vai dar segmento logo que a gente retorne nossas atividades. (Professora Integrante - Abaiara, 2020).

Os encontros e concretizações de inéditos viáveis a partir dos projetos desenvolvidos e planejados, representam as criações e recriações do Abaiara, que emergem na leitura crítica da realidade realizada permanentemente pelo grupo, observando demandas e possibilidades concretas de realização.

Além de protagonizar encontros e concretizações de inéditos viáveis, o Abaiara também inspira outros encontros e concretizações de outros inéditos viáveis em outras localidades, a partir do trabalho significativo que vem desenvolvendo junto aos/as estudantes do curso de Licenciatura em História na UFPB. A atuação do grupo reflete na produção acadêmica e nas práticas curriculares dos/as estudantes engajados/as. Através das narrativas escritas em carta, a estudante egressa reafirma esta premissa:

Toda a produção acadêmica da minha graduação foi norteada pelas discussões na Abaiara, o que me rendeu um TCC maravilhoso sobre o curso oferecido pela UFCG, o PROLIND, que oferece graduação para indígenas Potiguara. O ciclo acadêmico foi finalizado com uma bagagem de aprendizagem muito valiosa, que foi de grande serventia para meu ofício de historiadora e professora, durante e depois da graduação. [...] Outros desafios surgiram depois da graduação e a sala de aula continuou a me desafiar o tempo todo, mas sempre me senti segura daquilo que estava fazendo devido a todo o preparo que as reuniões, colóquios, seminários, monitorias que o Abaiara propunha, me deram aporte para cumprir com as exigências da sala de aula. Um dos meus propósitos pessoais em sala de aula era desconstruir a imagem indolente e secundária dos povos indígenas no cotidiano escolar, uma tarefa que transpassava as paredes da minha sala de aula, afinal de contas, o problema era estrutural. Me refiro ao conhecimento geral que os profissionais da escola ainda tinham sobre a historiografia indígena. A direção e coordenação da escola, a princípio, se mostraram resistentes às mudanças nos dias comemorativos da escola, isso devido à tradição dos alunos dos ciclos iniciais pintarem os rostos e se vestirem (ambos de maneira equivocada) como a figura criada nos livros didáticos e que eu, estava disposta a desconstruir. Nos primeiros anos, não tive muito sucesso, pois os pais perguntavam pelos cocares e pinturas no rosto, foi então, que a escola sugeriu aos professores dos ciclos finais, passarem a oferecer oficinas para as

professoras dos ciclos iniciais sobre os dias comemorativos do calendário escolar. Percebi que chance iria proporcionar um efeito mais palpável ao meu objetivo, do que simplesmente dizer que não pintasse os alunos, nem colocasse cocares neles. As oficinas foram as mais variadas, iniciei pela desconstrução do mito de João Pessoa (trabalho apresentado em outra monitoria da UFPB) até enfim, chegar na data que eu tanto queria: 19 de abril. Para esse momento de interação com outras colegas professoras, apresentei um material que foi elaborado para uma das muitas, Sala de Conversatório promovidas pelo Abaiara. Rhanna e eu – outra integrante inicial do Abaiara – desenvolvemos em conjunto um material expositivo sobre a imagem do índio brasileiro. Rhanna ficou responsável em abordar a imagem dos povos indígenas na historiografia brasileira e eu, fiquei responsável em abordar a imagem dos povos indígenas nos livros didáticos. Com esse material em mãos reestruturei a minha parte para a oficina na escola. A apresentação rendeu bons frutos, pois a partir dela, pude perceber que o caminho a ser percorrido seria muito mais fácil, pois agora o compartilhamento das novas perspectivas tinha sido bem absorvidas - com algumas exceções- pelas colegas professoras. Mas o projeto escolar que mais me encheu de orgulho foi: 19 de abril, sem estereótipos. Esse projeto consistia em trabalhar com todas as turmas dos ciclos finais, contando com a colaboração de algumas disciplinas nos moldes da interdisciplinaridade do ensino-aprendizagem. A mobilização de todas as turmas demandou um esforço que ao final do projeto se mostrou recompensador. (Estudante Egressa - Abaiara, 2020).

As revelações da estudante apontam que a sua inserção no grupo foi de significativa importância para o aprofundamento de sua curiosidade epistemológica no que tange às pesquisas comprometidas com as questões indígenas, bem como vem impactando sua atuação profissional no contexto da Educação Básica. A sistematização de suas experiências, enquanto extensionista, resultou na construção do seu trabalho de conclusão de curso e, este acúmulo de estudos e vivências vem contribuindo com a construção de sua práxis pedagógica – uma práxis política, portanto comprometida com reflexões críticas e ações transformadoras. A partir das influências propiciadas pelo Abaiara, a estudante tem buscado desconstruir práticas que reforcem estereótipos negativos referentes à história e cultura das populações indígenas, propondo outras narrativas, evidenciando a contribuição histórica, epistemológica e cultural destas populações, a partir de vertentes críticas e interculturais. O movimento de decifração das situações-limite em prol dos encontros e concretizações dos inéditos viáveis, em seu espaço de atuação, é reflexo do impacto do Abaiara em seu processo formativo inicial no curso de História. Os escritos da estudante demonstram que o Abaiara tem desenvolvido um movimento que impulsiona a construção de práticas comprometidas com as abordagens mais críticas e interculturais do Multiculturalismo. Assim como o NCDH e o

SEAMPO, o grupo tem sido um espaço de Resistência Multicultural, não tão somente pela sua atuação no interior da Universidade, mas pelas suas intervenções que também ultrapassam os muros institucionais.

As temáticas referentes às populações indígenas vêm sendo fortalecidas ainda na Universidade, através da atuação do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), que para além das discussões relacionadas às questões étnicas, vem se destacando por ser, na instituição, um órgão de referência quanto ao desenvolvimento de estudos afro-brasileiros. Os NEABIs são núcleos espalhados por todas as regiões do país, que objetivam desenvolver Estudo, Pesquisa e Extensão comprometidos com as questões étnico-raciais. A origem dos Núcleos se deu na criação do Centro de Estudos Afro-Ocidentais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia, no ano de 1959. Desde então, outras instituições passaram a criar órgãos semelhantes, em articulação com a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), inicialmente utilizando a sigla NEAB, pois contemplava apenas estudos no campo da história e cultura afro. Com o passar dos anos, estes espaços passaram atuar também no desenvolvimento de estudos relacionados às populações indígenas, adotando então a sigla NEABI.¹⁰

Na UFPB, a criação do NEABI se deu a partir da aprovação da Resolução nº 07/2012 do Consuni, sendo este vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, *Campus I* da UFPB. Todavia, é importante destacar que mesmo antes desta oficialização, os/as integrantes do Núcleo já vinham fortalecendo estas temáticas na instituição, assim como menciona o professor entrevistado:

O Núcleo inicial do NEABI, o grupo que participou da fundação, já vinha trabalhando com a temática há muito tempo na UFPB. Foi a partir de articulações com a ABPN que nos articulamos e fundamos o NEABI. Na maioria das vezes, novos integrantes se aproximam por terem interesse pela temática. No Núcleo, há espaço tanto para o discente quanto para o docente e o que basta é o interesse em trabalhar a temática de formas a termos o tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão. Nosso NEABI tem sido muito ativo nestes três campos, e já tivemos a oportunidade de contribuir com discussões para a fundação de pelo menos um outro NEABI. (Professor Integrante – NEABI, 2020).

O Núcleo está estruturado em seis áreas de atuação, a saber: Identidades, Territórios e Relações Étnico-raciais; Educação, Ações Afirmativas e Relações Étnico-

¹⁰ Mais informações poderão ser obtidas através da página:
<<https://eventos.unipampa.edu.br/forumneabis/historia-dos-neabis/>>

raciais; Direitos Humanos, Movimentos Sociais, Violência e Relações Étnico-raciais; Gênero, Corpo, Geração e Relações Étnico-raciais; Saúde da População Negra; História, Literaturas e Narrativas Negras; Estudos sobre África e Diáspora Africana. Embora seja vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), o Núcleo tem buscado desenvolver um trabalho interdisciplinar, articulando professores/as de diversos cursos, para além das humanidades, como é o caso do professor entrevistado, licenciado em Biologia, com mestrado e doutorado na mesma área. Ao falar sobre o alcance do NEABI, o professor menciona:

Trabalhamos de forma ampla e interdisciplinar. Temos docentes na Biologia, Letras, História, Direito, Antropologia, Agronomia. E isto permite que tratemos as questões de forma transversal trazendo o racismo de forma estrutural e estruturante. [...] A participação do Neabi mostra que da saúde, passando pela humanas e chegando as tecnológicas temos temas e assuntos que permitem que a população negra seja apresentada de uma forma positiva e participativa. Se pensarmos nos cursos da área de saúde, podemos abordar as doenças prevalentes na população negra, se formos para o CT temos como discutir sobre metalurgia e grandes construções. Eu, como sou da biologia, realizo, com minhas turmas um evento, com apresentação de trabalhos, no qual apresento ao longo de minha disciplina cientistas negr@s e a base biológica de várias das doenças que são prevalentes na população negra. (Professor Integrante - NEABI, 2020).

Através desta articulação entre as diversas áreas do conhecimento, o NEABI busca dar visibilidade às contribuições epistemológicas, filosóficas e pedagógicas das populações indígenas e afro-brasileiras. O Núcleo tem desempenhado um papel importante na construção de narrativas antirracistas e na desconstrução de estereótipos negativos atribuídos à cultura africana. A atuação do NEABI na UFPB, desde o seu processo de criação, está comprometida com a formação inicial e continuada de professores/as. Os primeiros inéditos viáveis encontrados e concretizados pelo Núcleo afirmam referido comprometimento, conforme declaração do professor entrevistado:

Logo após nossa fundação aprovamos Proext por meio do qual elaboramos material didático, bem como ministramos um curso de formação com praticamente todos/as os/as docentes do núcleo. Foi um curso amplo, financiado com verbas do Proext/MEC. O público era bem diversificado, discentes da UFPB, servidores e servidoras, integrantes do Movimento Social, docentes da rede pública de ensino. Dentro das ações do mesmo tivemos, por exemplo: saúde da população negra, Tecnologia no mundo africano pré-diaspórico, Intelectuais negros e negras. Atendemos, num primeiro momento, cerca de 100 pessoas. [...] A partir de nosso projeto do Proext trabalhamos com a

formação de professores/as. Temos participado de equipes e de projetos de outros colegas e outros NEABIS que desenvolvem esta atividade de formação. Por exemplo já atuamos em parceria com o NEABI da UEPB na formação de professores. (Professor Integrante - NEABI, 2020).

O Projeto de Extensão referenciado foi denominado de: “Projeto Formação Docente e Educação Antirracista: Currículo e Diversidade Cultural”. Este contemplou trabalhadores/as da educação – professores/as, coordenadores/as e demais atores educacionais - que estavam atuando na rede pública de João Pessoa e região; estudantes de graduação e pós-graduação e ativistas de movimentos sociais. O projeto teve por objetivo oferecer aos professores e às professoras, assim como a ativistas e estudantes de licenciatura da Universidade Federal da Paraíba, subsídios teóricos para as discussões acerca das relações étnico-raciais e acesso a conhecimentos que possam ser inseridos no contexto do Ensino Fundamental e Médio, a partir das exigências trazidas pela Lei 10639/03. O projeto foi, portanto, um desdobramento da legislação nacional no contexto local. Concretizando este inédito viável, o NEABI se comprometeu em criar mecanismos para garantir a aplicabilidade da lei, sendo esta, também resultante de ações de Resistência Multicultural, a partir das intervenções e articulações do movimento negro a nível nacional. Outras ações desenvolvidas pelo núcleo para fortalecer as discussões das relações étnico-raciais no currículo real foram as criações e recriações de outros inéditos viáveis para viabilizar a inserção e também aplicabilidade do Artigo 26 da Resolução N° 16/2015 do CONSEPE/UFPB, mencionado anteriormente. Conforme o professor entrevistado,

A partir da aprovação da Resolução 016 de 2015, do CONSEPE da UFPB, passamos a contribuir com os diferentes cursos de graduação no que tange a introdução da temática racial juntos aos diferentes cursos de graduação da UFPB. Quando da elaboração de minuta de resolução visando a aprovação das cotas nos cursos de pós de nossa instituição, o NEABI desempenhou um papel de relevância, pois ao mesmo tempo que dialogou e contribuiu para a elaboração da minuta, também se fez presente no dia de sua votação contribuindo com informações e debatendo o que culminou com adoção desta ação afirmativa em todos os cursos de pós da UFPB. [...]A partir dele tem-se a obrigatoriedade de todos os cursos de graduação terem temas voltados para a população negra. Assim o NEABI foi procurado ou por coordenações de curso ou por docentes que desejam inserir a temática, porém como ainda é algo novo sentem dificuldades trazer o assunto para a sala de aula. A participação do NEABI tem sido importante no sentido de mostrar que temos a população negra e suas contribuições em todas as áreas do conhecimento. [...]Em diferentes ocasiões, o NEABI foi convidado a discutir as temas e assuntos que este ou aquele curso poderiam passar a

trabalhar em sala de aula visando a educação voltada para as relações raciais. Nosso curso de extensão, previamente citado, também trabalhou com formadores e formadoras. Tendo oportunidade atuamos desta forma. (Professor Integrante - NEABI, 2020).

As intervenções do NEABI vêm impactando políticas-práticas curriculares na UFPB – desde a mudança dos textos políticos, bem como na intenção de formar estudantes, professores/as da Educação Básica e professores/as formadores/as da UFPB para a Educação das relações étnico-raciais. Articulando Ensino, Pesquisa e Extensão, o Núcleo vem buscando ainda outras estratégias para fortalecer a produção acadêmica com referidas temáticas, que é a inserção dos seus/suas integrantes nos variados cursos de pós-graduações na Universidade, o que vem resultando no aumento do desenvolvimento de pesquisas de dissertações e teses com temática relacionadas às populações negras e indígenas, propiciando maior visibilidades às denúncias e anúncios. Nas suas narrativas, o professor ressalta:

Atuamos com temas de recorte racial nos diferentes programas de pós nos quais estamos orientando. Buscamos ainda participar em eventos nos quais apresentamos os resultados de nossos estudos e pesquisas. O trabalho do NEABI no Ensino (graduação e pós), na Extensão e na Pesquisa é nitidamente de resistência, sem estas ações do NEABI no Ensino, Pesquisa e Extensão, o silenciamento e a invisibilidade seriam muito maiores. Damos voz e vida a luta e resistência do povo negro no território brasileiro. O Paulinho da Viola canta uma música com esta estrofe: *"A história desse negro/É um pouco diferente/Não tenho palavras/Pra dizer o que ele sente/Tudo aquilo que você ouviu/A respeito do que ele fez/Serve para ocultar a verdade/É melhor escutar outra vez"* (Professor Integrante - NEABI, 2020)

O NEABI tem sido um espaço de encontros e concretizações de inéditos viáveis no intuito de produzir Resistência Multicultural, assim como bem menciona o professor, ilustrando em versos seus anseios pela visibilidade da contribuição do povo negro na cultura, na história e na construção do conhecimento no interior da Universidade e para além dela. Importante destacar ainda, que assim como o NCDH, o SEAMPO e o Abaiara, o NEABI também dialoga junto aos movimentos sociais, buscando legitimar o conhecimento construído nesses espaços como meios de fortalecer o processo formativo de estudantes na Universidade. Em seus escritos, através das memórias registradas na carta pedagógica, o estudante egresso, hoje professor de História e pesquisador colaborador no Núcleo, revela:

O Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) da Universidade Federal da Paraíba, se apresenta pra mim, intelectual e pesquisador “independente”, um espaço importante para legitimar e divulgar o conhecimento que produzo diante dos meus pares nos meios institucionalizados, e acima de tudo, é um espaço que me possibilita fazer a relação entre a academia e os movimentos socioculturais, em prol da produção de um conhecimento com função prática na vidas das pessoas [...] (Estudante egresso - NEABI, 2020).

Assim como o NEABI, o Grupo “Exclusão, Inclusão e Diversidade” do Centro de Educação (CE) na UFPB, também vem desenvolvendo estudo, pesquisa e extensão evidenciando a história e a cultura africana e afro-brasileira. O grupo emerge em 2010, a partir de uma inquietação coletiva entre professores do CE, que se propuseram a discutir sobre o conceito de “Exclusão” e, vem, ao longo dos anos, desenvolvendo projetos que tem por objetivo garantir a aplicabilidade da lei 10.639/2003. Dentre eles, é possível destacar, entre projetos de pesquisa e extensão: “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena: Desafios pedagógicos estabelecidos pelas Leis federais 10639/ de 2003 e 11645 de 2008 no combate ao preconceito racial” (2010); “Ações afirmativas na Escola de Educação Básica/UFPB: Educação étnico racial a partir das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 na formação de professoras/es” (2011); “História Africana, Afro brasileira e Indígena na Educação Básica: análise de Materiais Pedagógicos (Kits “A Cor da Cultura” /SECADI/MEC) para utilização na sala de aula” (2011) ; “Pedagogia Griô e Multiculturalismo na Educação Infantil: Reflexões sobre a diversidade (Lei 8.035/2010) no ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana (Lei 10.639/2003) através do fazer artístico e criativo de crianças pequenas na EASSM” (2017) ; “Políticas educacionais de inclusão social de afro-brasileiros, índios, e suas manifestações de resistências políticas, culturais, religiosas com vista ao empoderamento” (2017) ; “Novos Tambores: Fortalecendo a Identidade Cultural Quilombola através da confecção de tambores afro-brasileiros na perspectiva da lei 10.639/03” (2019 – atual) ; “Maracastelo: Fortalecendo a identidade cultural nordestina nos espaços de Educação formal e não formal através das manifestações culturais tradicionais brasileiras e afrobrasileiras, na perspectiva das leis 10.639/03 e 11.645/08” (2019 – atual).

Os projetos acima citados representam os encontros e as concretizações de inéditos viáveis no contexto local, no campo da formação inicial de professores/as, para o fortalecimento das discussões referentes à inserção da História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos. Estas ações refletem os desdobramentos da legislação nacional que tornou obrigatória a inserção destas temáticas nas políticas-práticas curriculares e,

através da indissociabilidade entre Pesquisa, Ensino e Extensão, o grupo vem resistindo multiculturalmente, buscando meios de aplicabilidade da lei, que conforme já mencionado anteriormente foi uma significativa conquista dos movimentos sociais, também através das movimentações de Resistência Multicultural.

Discentes de Pedagogia e demais licenciaturas vinculadas às humanidades têm se engajado nestes projetos, o que vem a contribuir com a formação destes sujeitos impactando suas atuações profissionais. Estudantes egressos/as do grupo já vêm atuando na Educação Básica e também no Ensino Superior, construindo seus próprios grupos e multiplicando os conhecimentos construídos no Grupo “Exclusão, Inclusão e Diversidade”. Nas memórias registradas em carta pedagógica, a estudante egressa, que atualmente é professora na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), relata o impacto das suas vivências no grupo para a construção da profissional que a mesma veio a se tornar:

Além de valorizar os diversos olhares e saberes num espaço de convergência de interesses e diversidade de pessoas, acredito que essas vivências impactaram no meu posicionamento social, na forma como me relaciono com meus pares, com os estudantes e toda a comunidade acadêmica. Sem dúvidas o formato de pesquisas e a orientação e condução destas também sofrem influências no formato e na postura de olhar para o real de uma perspectiva mais plural. (Estudante Egressa - Grupo Exclusão, Inclusão e Diversidade, 2020).

O Grupo foi criado e vem recriando-se a partir das decifrações de situações-limite, encontrando e concretizando inéditos viáveis, observando as demandas locais. Assim como os demais Grupos e Núcleos já mencionados vêm buscando construir intervenções dentro de uma perspectiva de uma Universidade Popular, dialogando junto aos movimentos sociais numa relação horizontal. Os projetos que vêm sendo desenvolvidos atualmente, citados acima, representam a busca do grupo “Exclusão, Inclusão e Diversidade” em estabelecer um diálogo junto à comunidade a qual a Universidade está inserida – o bairro do Castelo Branco. São Projetos que partem das reflexões e ações do grupo de maracatu “Maracastelo”. Ao discorrer sobre a criação do referido coletivo, o professor entrevistado declara:

Agora a gente tá tentando um pouco mais com o pessoal da cultura, com as meninas do Maracastelo [...]O Maracastelo surgiu a partir das discussões, dos estudos e da participação das meninas dentro do grupo como bolsista, depois como... Uma como bolsista, outra como voluntária, depois as duas como bolsista e depois um bando de

voluntários e duas bolsistas. A criação do Maracastelo na Paraíba começou com a mobilização... Você imagine, é... ocupar uma associação de moradores... num bairro, resistir, discutir... por isso, o nome Maracastelo, que foi a associação de moradores do Castelo Branco. [...] Caiu uma Macaíba lá perto, ali do Castelo Branco, macaíba podre, caiu. Aí elas montaram um esquema de torar o tronco da macaíba, puxar para a associação para fazer os tambores, aí virou o grupo que, tipo assim, fazia os próprios instrumentos e tal... aí virou de um jeito, foi crescendo... Nunca teve menos do que cinco, seis voluntários, depois dez, quinze... Agora tá com oitenta, mas já virou um ponto de cultura. Já tem vários grupos que se empoderaram a partir dele. [...] É um grupo de maracatu, mas, tem uma base clara, porque assim... não é só a base da música ou da percussão, mas tem a base do debate ideológico que é a lei 10.639, hoje, 11.645 que é a que inclui negros e índios. Dentro do nosso debate de inclusão, de relação da nossa sociedade, porque o Brasil é uma sociedade montada em cima dos preconceitos. [...]O debate de gênero no Maracastelo é tão forte como é o debate das cotas. Tem essa intersecção - classe, gênero e raça... E religiosidade também. (Professor Integrante - Grupo “Exclusão, Inclusão e Diversidade”, 2020).

O Maracastelo surge a partir dos estudos e pesquisas desenvolvidos pelo Grupo – reflexão crítica que inspirou o encontro de um inédito viável. As ações desenvolvidas por este coletivo já ganharam uma dimensão significativa, no que se refere ao alcance de sujeitos envolvidos, dentre eles – membros da comunidade, mestres da cultura popular, discentes dos cursos de Artes Visuais, Dança, Teatro, Pedagogia, assim como de outros cursos para além das licenciaturas, como Psicologia e Rádio/TV. O coletivo articula arte, cultura e educação numa perspectiva de transformação social, contribuindo para aplicabilidade da lei 10.639/2003 e 11.645/2008, através de eventos e oficinas de maracatu, ijexá, confecção de agbê, danças brasileiras de matriz africana, cavalo marinho, etc.¹¹

Ampliando suas intervenções para além do processo formativo inicial, o grupo “Exclusão, Inclusão e Diversidade”, também tem acompanhado a estratégia utilizada pelos Grupos e Núcleos já mencionados, buscando sua inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UFPB), através da oferta de um componente curricular intitulado com a mesma denominação do grupo. Esta ação vem a contribuir com a formação continuada de professores/as, tendo em vista que neste componente são disponibilizadas vagas para alunos/as especiais, que em sua maioria são trabalhadores/as que atuam na Educação Básica, nas Redes Municipais e Estaduais de Ensino da Paraíba.

¹¹ Mais informações através do endereço: <
<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/departamento/extensao.jsf;jsessionid=2FEBDBF3BEC1E4001F43E3E49E03295F> >

O referido componente curricular se propõe a fortalecer pesquisas e estudos afro-brasileiros, a partir de uma vertente interseccional, além de referenciar outros grupos historicamente excluídos, como por exemplo, a comunidade cigana.

Comprometendo-se também em difundir as discussões referentes às diversidades em articulação com a formação de professores/as, direcionando de modo mais específico à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cabe destacar, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Diversidades (GEPEJAD). O grupo se constituiu com esta identidade a partir do desenvolvimento das pesquisas orientadas pelo professor que o lidera. Um ponto em comum destas pesquisas é a EJA e em articulação com referida modalidade, os/as estudantes aprofundam suas curiosidades epistemológicas estabelecendo uma interseccionalidade com outros grupos que têm sido excluídos historicamente – indígenas, negros/as, população LGBTQIA+, dentre outros. Em suas narrativas, o professor entrevistado explica a origem do grupo:

O GEPEJAD é o Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação e Jovens e Adultos e Diversidade. Esse grupo surgiu em 2016 [...] E por que a diversidade? Na época, a gente estava trabalhando com duas pesquisas relacionados à questão da educação indígena e formação de professores. Esse era o vínculo da pesquisa. Aí depois foram surgindo outros trabalhos que foi envolvendo categorias como: educandos da EJA, que já tem uma exclusão dentro do processo educativo, das políticas, aí foi surgindo então estudos que abordariam a questão de pessoas com deficiências e surgiu também da questão da inclusão de pessoas LGBTQs na Educação de Jovens e Adultos. Então foram essas pesquisas que começaram a justificar e ressaltar a ideia do grupo. E todas elas têm como componente principal, além desses sujeitos, o objetivo de trabalhar a formação dos educadores para atender a essas demandas. Essa é a ideia tanto dos trabalhos que estão hoje sendo desenvolvidos nas pesquisas que tá orientando. [...] Humberto trabalha com um grupo de alunos que é EJA semipresencial. Então todo o trabalho dele tem sido com esse perfil, seja homem, mulher, negro, negra, LGBT. Então, esse grupo que tá lá que ele atende e tal. E sempre muito forte a questão do direito. De garantia do direito a escolarização e tal. A partir dessa perspectiva. Alda tá com os indígenas, então a educação específica moldada, vamos dizer essa palavra, mas moldada numa perspectiva Libertadora pra os indígenas. Raíssa com a discussão das pessoas com deficiência. Eu estou trabalhando com/.../ a pesquisa continua com a inclusão da população LGBT na Educação de Jovens e Adultos. Dessa vez, entrevistando os sujeitos. A gente tá com a perspectiva das entrevistas, e a Joana, que é da graduação, ela tá buscando na ANPED, nos últimos encontros, o que é que se tem se discutido dentro dessa temática e como é que tem se tratado cientificamente essa temática pelos pesquisadores da Educação. É esse o objetivo não, é? O objetivo de ser um espaço que dê voz, ou que some as vozes dos sujeitos historicamente excluídos. E agora tá entrando o Roni com a questão étnico-racial no grupo... E tem o Saulo, que trabalha com os idosos.

Olha, olha essa diversidade - trabalho com os idosos dentro do quilombola urbano, que é lá em Paratibe... Então essa é a perspectiva. (Professor integrante - GEPEJAD, 2020).

Desde a sua criação, o GEPEJAD vem desenvolvendo projetos de pesquisa bem específicos à inclusão das populações LGBTQIA+ na modalidade EJA, através do Programa Institucional de Iniciação Científica da UFPB (PIBIC). Historicamente, os estudos voltados às identidades dos/as educandos/as da EJA têm problematizado as exclusões destes sujeitos a partir de suas classes sociais, focando na influência da base econômica. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo, problematizam também esta influência, mas têm a intenção de ir além, estabelecendo uma interseccionalidade entre as identidades destes sujeitos que acessam a esta modalidade, observando as questões referentes à exclusão por gênero, orientação sexual, raça e etnia.

Decifrando situações limites no campo da EJA, o grupo encontra e concretiza inéditos viáveis a partir do engajamento dos/as estudantes nos estudos e projetos de pesquisas, bem como na socialização dos seus estudos. Embora ainda não haja projetos mais específicos à extensão, seus estudos e pesquisas têm uma intenção de aproximação com os movimentos sociais e com órgãos governamentais, que tem pautado a diversidade sexual no contexto educacional. Ao anunciar a concretização de seus primeiros inéditos viáveis após a sua criação, o professor declara:

Em 2017 a gente teve o primeiro evento do grupo que tratou da questão da orientação sexual. Então, a gente trouxe o Luciel, que é assessor da Estela; o Gabriel, que é um aluno de Pedagogia, ele é um homem trans. Então, foi o Gabriel, que falou, Luciel e a própria Estela. Então eles falaram da questão da inclusão, da discussão da diversidade sexual no espaço escolar e que políticas a gente tinha, o que tá sendo fomentado. Esse foi o primeiro... Foi em 2017, que foi logo após o surgimento do grupo. Aí planejamos fazer, pra cada ano, um evento dessa natureza a partir dos objetos de estudo de cada um dos meus orientandos. [...]Uma estratégia que a gente tava pensando futuramente é trabalhar com os órgãos governamentais que dá apoio a população LGBT e, identificar esse sujeito na escola. Identificar esses sujeitos na escola pra poder conversar com eles. (Professor integrante - GEPEJAD, 2020).

Os atores que contribuíram no evento, citados pelo professor, são representantes da assembleia legislativa da Paraíba, bem como ativistas do movimento LGBTQIA+, comprometidos em fortalecer ações de combate à homofobia nos espaços pedagógicos. Este diálogo, junto aos órgãos governamentais e aos movimentos sociais, tem sido importante para a construção da referência do grupo em outros espaços institucionais,

legitimando sua atuação para além dos muros da Universidade, como é possível afirmar nas narrativas a seguir:

Outra ação que a gente foi convidado, foi aqui da Prefeitura Municipal de Mamanguape. Fomos chamados por dois anos, só que no ano passado não deu pra contribuir com eles. Mas, em 2018 eles fizeram um evento lá, de inclusão social da população LGBT de Mamanguape. Por que Mamanguape? Mamanguape é um município que passa muito caminhoneiro. É aquele município que tá no meio, ali, do Rio Grande do Norte. Então, um ponto de passagem de caminhoneiros, aquela coisa toda. Então, tinha muitos pontos de prostituição, de profissionais do sexo, independentemente da sua orientação, tem profissionais do sexo lá. Então, eles fizeram um trabalho lá, dentro da secretaria da diversidade. Aí eles me convidaram. Fui eu, foi alguém do Espaço LGBT do Estado. Pronto. Foi eu pela UFPB, o grupo de estudo. Aí levei todo mundo do grupo. Victor, pelo Estado. Teve outra pessoa que eu não me lembro agora. Uma delegada - botaram uma delegada lá de Mamanguape, delegada de Mamanguape do espaço da mulher. Por que a questão era, também, com a questão de gênero... Mexe com a questão de gênero. E a gente foi dando um enfoque a partir do estudo da experiência que a gente tem vivenciado. Foi muito interessante porque tava lotado, o auditório lá, de jovens... Jovens, entendeu? Foi muito interessante e o objetivo era mais o objetivo educativo mesmo, de você respeitar a individualidade de cada um - o ser mulher, do ser mulher lésbica, do ser mulher hétero, do ser homem, do ser homem LGBT, do ser homem trans, enfim, e foi muito bom, nesse sentido. A delegada era da delegacia da mulher... Estava recentemente inaugurada lá, na época. (Professor Integrante - GEPEJAD, 2020).

O GEPEJAD vem contribuindo para a construção de um movimento de Resistência Multicultural no contexto da formação inicial de estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia na UFPB, na medida em que aproxima estes/estas estudantes destas vivências acima citadas na narrativa, bem como propicia iniciação em pesquisas e estudos voltadas às diversidades articulada à modalidade EJA, buscando desenvolver um trabalho pautado na unidade na diversidade, consonante o pensamento freireano. Em suas memórias registradas em carta pedagógica, a estudante egressa revela a importância do grupo na construção de seu lugar enquanto trabalhadora da educação:

Escrevendo agora esta carta constato mais uma vez a relevância da minha inserção no grupo e do grupo na minha pesquisa para que, a cada novo ciclo da pesquisa-ação, elementos como a diversidade dos saberes na educação, a práxis educativa, o papel do educador na escola pública, o respeito a cultura dos educandos e educadores pudessem ter sido problematizados com mais segurança durante os encontros e formação. E para que eu pudesse dialogar com os educadores partindo sempre de uma perspectiva crítica-reflexiva. [...] O grupo de estudos e pesquisas GEPEJAD contribuiu para que eu pudesse revisitar de forma ainda mais

responsável e dedicada o meu lugar de estudante e ao mesmo tempo profissional da educação, atuante na educação pública, intervindo no campo da formação de educadores. (Estudante Egressa - GEPEJAD, 2020).

Para além das intervenções na formação inicial, o GEPEJAD também desenvolve ações que contribuem para a formação continuada de professores/as da Educação Básica, através da oferta de componente curricular na pós-graduação em Educação. Sua inserção no PPGE-UFPB tanto fortalece a produção acadêmica voltada às temáticas que vêm sendo estudadas pelo Grupo, bem como traz para o espaço acadêmico estes sujeitos atores da Educação Básica. O professor declara:

Quando eu ministrei uma disciplina de EJA agora recentemente, no PPGE, Humberto conseguiu trazer professores lá da Rede onde ele trabalha, do Estado, da escola dele, pra tá como alunos especiais. Porque um dos pontos da disciplina ia discutir sobre a EJA semipresencial, além da questão étnico-racial, entre outras. Aí ele trouxe os professores e os professores participaram, se inscreveram. Foram alunos especiais aqui com a gente. Olhe, pra onde a gente tá indo a gente tá levando o nome do grupo. (Professor Integrante - GEPEJAD, 2020).

Como espaço de referência nos estudos relacionados também à diversidade sexual e às questões de gênero na UFPB, no contexto da formação de professores/as, faz-se viável destacar a atuação do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM/UFPB) e vinculado a ele, o Grupo “Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão” (GEDI). Ao mencionar as aproximações e distinções entre os espaços citados, a professora entrevistada, integrante de ambos, relata que:

O NIPAM, ele é maior do que o grupo, vamos dizer assim. O Grupo, ele se vincula ao Núcleo. Todas as ações que a gente faz no Grupo se vinculam no Núcleo. Mas, o Núcleo como funciona como núcleo, ele desenvolve ações de pesquisa, mas não só de pesquisa, também de ensino e também de extensão. Então, desde a fundação do NIPAM, ele vem... As pessoas que por aqui passaram, várias professoras, vários professores, e a professora Maria Eulina Carvalho e a professora Glória Rabay, que estão aqui desde a fundação vem se desdobrando para desenvolver ações no tripé da universidade. Então, o NIPAM já realizou cursos de especialização, cursos de extensão... A gente tem professoras também vinculadas aos outros *Campus* da UFPB. Então, tem coisas que acontecem aqui, mas tem ações que acontecem no interior. Em Bananeiras, por exemplo, com a professora Rita Cristiana; em Areia com a professora Anita. Nós tínhamos antes também, a professora Gislaine, que agora tá aqui mas, que era do *Campus* Rio Tinto/Mamanguape. Então, só pra te dizer que as ações do NIPAM não

se concentram só em João Pessoa. Acho que essa é uma informação importante. [...] O Núcleo é esse espaço que é maior, que funciona como uma sede, com esse acervo que você tá vendo aqui. Então, a gente tem uma produção, de alguns anos já, de cartilhas, de materiais didáticos e de livros sobre temas que envolvem questões de gênero, de violência contra mulher, de sexualidade. Então, o Núcleo elabora material didático, o Núcleo tem/.../ a gente tem uma página na internet e nessa página na internet tem uma parte que a gente chama de Escolas Plurais. Ali tem todo o acervo do NIPAM. A gente desenvolve também um Grupo de estudos que é aberto, que funciona/.../ é mensal, nas quintas a tarde, que é um Grupo mais flutuante. (Professora Integrante - NIPAM, 2020).

O NIPAM surge a partir da inquietação coletiva de professoras/es na UFPB, que ousam superar os desafios e lendo o mundo criticamente encontram e concretizam inéditos viáveis, através do fortalecimento da pesquisa, ensino e extensão na área dos estudos de gênero e sexualidade na Universidade e para além dos seus muros institucionais. O Núcleo tem pautado demandas significativas dos movimentos feministas ao longo dos anos, de modo que, assim como os demais Núcleos e Grupos já mencionados, vem buscando estabelecer um diálogo junto aos movimentos sociais, almejando construir práticas que se aproximam do ideal de uma Universidade Popular. O NIPAM é regulamentado a partir da Resolução 10/2003 do Consuni da UFPB. Conforme Art. 2 desta Resolução, as finalidades do NIPAM são:

- I – contribuir para a formação de uma consciência crítica acerca das relações de sexo e gênero;
- II – estimular e realizar pesquisas interdisciplinares sobre a condição feminina e masculina e as relações de gênero;
- III- desenvolver ensino sobre a temática das relações de sexo e gênero, através da promoção de cursos, seminários, oficinas e outras atividades afins, em colaboração com demais unidades de ensino, pesquisa ou extensão, da graduação ou pós graduação da UFPB, assim como com outras instituições afins;
- IV – manter um centro de documentação e memória sobre as relações de sexo e gênero e, em particular, relativamente às mulheres paraibanas;
- V – divulgar e publicar resultados de estudos sobre a temática das relações de sexo e gênero e, em especial, sobre as questões da mulher;
- VI – desenvolver atividades de assessoria e consultoria junto a grupos de trabalho, associações da comunidade, bem como quanto a órgãos e entidades que desenvolvam programas relacionados à temática do Núcleo;
- VII – fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas que visam à melhoria das relações de sexo e gênero e da condição feminina em especial;
- VIII – participar de eventos nacionais e internacionais sobre a temática específica do NIPAM. (UFPB, 2003, p. 02).

A partir destas finalidades, o Núcleo vem construindo sua trajetória na UFPB e, por vezes, estabelecendo parceria com outras instituições - criando e recriando ações no intuito de problematizar de forma bem específica a cultura do patriarcado e as situações de opressões advindas dela. As intervenções do NIPAM no contexto da formação de professores/as têm sido significativas – desde à formação inicial à formação continuada de trabalhadores/as da Educação Básica e do Ensino Superior. A atuação do Núcleo tem acontecido por intermédio da realização de eventos; socialização de estudos; promoção de cursos nos níveis de extensão, aperfeiçoamento e especialização; produção de materiais didáticos; inspiração e orientação de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. O NIPAM compromete-se, portanto, em encontrar e concretizar inéditos viáveis voltados à construção de políticas-práticas curriculares pautadas em narrativas voltadas à equidade de gênero, ao respeito e à visibilidade das diversidades sexual e de gênero. Ao mencionar as atividades que vêm sendo desenvolvidas na atual conjuntura, a professora entrevistada declara:

O quê que a gente tem atualmente? A gente tem um curso de especialização, o “Gênero e Diversidade na Escola”, que tá em processo de finalização da seleção. Ele é um curso gratuito que vai ser ofertado de modo semipresencial. O “Gênero e Diversidade na escola”, na verdade, é um Projeto que vem do Ministério da Educação, da Secretaria de Políticas para as Mulheres e da antiga Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da SEPPIR e, ele era financiado. Então, o NIPAM já ofertou duas outras vezes, uma como especialização e outra como extensão, mas dentro de projetos do MEC. O projeto atual, ele, não tem financiamento nenhum. Ele é um projeto que a gente vem fazendo, entendendo, como uma estratégia de resistência. A gente entende que nesse momento, em que falar de gênero virou quase um crime, a gente, como Núcleo, não pode se opor, se abster de fazer essa discussão. Então, a gente decidiu fazer a especialização... [...] sem recurso, sem estrutura, porque a gente não tem sala pra especialização aqui, a gente vai ter que ir atrás de uma sala pra os nossos encontros. Sem bolsa pra tutor, a gente vai contar com tutores voluntários, a gente vai convidar doutorandos do PPGE, que queiram trabalhar com a gente como tutores do curso voluntariamente, porque não tem bolsa pra ninguém. Mas, a gente entendeu que era uma ação estratégica: formar pessoas que estão na escola, pessoas que estão nas secretarias de Educação, pessoas que estão saindo dos cursos de Licenciatura, para manter viva essa discussão no âmbito educacional, a gente entende como estratégia de resistência. [...] Foi aberta para professores da rede e egressos dos cursos de licenciatura. Porque a gente entendeu que tem muita gente que tá aqui, que se forma, e aí não consegue entrar na pós-graduação, mas também está sem trabalho. Então, a gente achou que era uma boa oportunidade. [...] A gente tá fazendo dentro da nossa carga horária como professores e professoras aqui. Então, vai ser todo ofertado por professores e professoras da

UFPB e a gente vai organizar dentro das nossas cargas horárias. Inclusive com professores que nem estão vinculados ao NIPAM (Professora Integrante - NIPAM, 2020).

O projeto “Gênero e Diversidade na Escola”, citado na narrativa, foi uma iniciativa desenvolvida a partir de uma articulação entre diversos ministérios do Governo Federal Brasileiro – Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SEPM), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em parceria com estes órgãos, o NIPAM desenvolveu as primeiras versões do curso em nível de especialização e aperfeiçoamento na UFPB, contribuindo no processo formativo de trabalhadores/as da Educação Básica de vários municípios do Estado da Paraíba.

Atualmente, a SEPM e o SEPPIR são órgãos vinculados ao então denominado Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) e a SECADI foi extinta, conforme mencionado em capítulos anteriores. Estas situações-limite têm inviabilizado o financiamento de políticas multiculturais dentro de perspectivas críticas e comprometidas com a justiça social. Resistindo multiculturalmente no contexto local, assumindo todos os impasses e superando os desafios, o NIPAM, de forma independente propôs a criação de uma versão do curso localmente, sendo este aprovado a partir da Resolução nº 45/2019 do CONSEPE/UFPB. O Curso está estruturado em 390 horas, abarcando componentes curriculares que enfatizam conceitos relacionados a gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais. Ao fim, os cursistas deverão produzir um trabalho final. Para além do curso de Gênero e Diversidade na Escola, a professora entrevistada destaca ainda outras intervenções relevantes desenvolvidas pelo núcleo, que vêm fortalecendo as discussões referentes às questões de gênero e sexualidade no contexto dos processos formativos de professores/as:

[...] A gente tem realizado eventos, a gente tem feito também cursos de/.../ a gente já fez um curso de extensão sobre gênero e feminismo há dois anos atrás, que a gente que vinculou esse curso de extensão a uma disciplina ofertada no PPGE, a um tópico que era de gênero e feminismos. No ano passado, a gente fez um de gênero e sexualidade por meio de filmes. Então, a gente fez uma discussão que a gente foi atravessando dessa vez não só as questões de gênero, mas de gênero, transexualidade, de violência contra mulher, LGBT. Então, a gente foi alargando o conceito de gênero. A gente não ficou numa discussão só conceitual, focada no conceito de gênero, ou, na discussão das masculinidades e das feminilidades, mas numa ação que envolvia

outros temas que se articulam com gênero. (Professora Integrante - NIPAM e do GEDI, 2020).

Os encontros e as concretizações dos inéditos viáveis vão emergindo, no NIPAM, a partir da leitura crítica da realidade diante das demandas que emergem socialmente, bem como a partir das inquietudes e pautas apresentadas pelos movimentos sociais. O Núcleo é criado e vem recriando-se combatendo injustiças sociais, desconstruindo normas e padrões impostos pela cultura patriarcal. A atuação do NIPAM também tem se expandido à sua inserção na pós-graduação, através do PPGE-UFPB, com o oferecimento de componentes curriculares para alunos/as especiais - esta que tem sido uma estratégia comum entre os espaços de resistência multicultural já citados neste estudo. Esta inserção é significativa na medida em que busca fortalecer pesquisas acadêmicas voltadas às temáticas de gênero e sexualidade, bem como aproxima das vivências acadêmicas, trabalhadores/as da Educação Básica, tendo em vista que muitos/as dos/as que buscam matrículas nestes componentes curriculares oferecidos são estas pessoas que são atores dos cotidianos curriculares nas escolas. A presença do Núcleo na pós-graduação se estende ainda com a atuação do GEDI – grupo que emerge do NIPAM. O Grupo está constituído por três líderes professores/as formadores/as e estudantes de mestrado e doutorado, comprometidos/as com o fomento de pesquisas científicas nas áreas de gênero e sexualidade, buscando estabelecer parcerias também com outras instituições. Ao falar sobre a atuação do GEDI, a professora entrevistada afirma que,

O Grupo de Pesquisa, ele desenvolve, atualmente, uma pesquisa grande coordenada pela professora Eulina, que é uma pesquisa em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia sobre representação social de homens na Pedagogia e mulheres na Engenharia Civil. Nessa pesquisa grande, tem doutorandas e mestrandas que já terminaram ou que estão em processo. Então, esse Projeto tem desmembrado em diversas sub-pesquisas de mestrado e de doutorado. Além dessas, no GEDI, a gente tem orientado dissertações e teses. O GEDI é composto pela professora Eulina, por mim e pelo professor Joseval Miranda. Os nossos trabalhos, nossas orientações, tão sempre articuladas as questões de gênero e sexualidade. Então, tem essa pesquisa grande e tem as sub-pesquisas, as orientações que a gente faz e as pesquisas que os nossos orientandos e orientandas desenvolvem. (Professora Integrante - NIPAM e GEDI, 2020).

O GEDI, juntamente com o NIPAM, vem contribuindo com a formação do/a professor/a, do/a pesquisador/a e do/a ativista social comprometidos e comprometidas não tão somente em produzir cientificamente na área dos estudos de gênero e sexualidade, como também se propõem a construir práticas-curriculares voltadas ao combate do

sexismo, do machismo e da homofobia. As memórias e vivências reveladas pela estudante egressa em carta pedagógica, apontam os quão referidos espaços foram responsáveis pela sua evolução acadêmica, pelo seu aprofundamento teórico, pela sua aproximação com outras instituições e outras militâncias de outros estados e, portanto, pela sua tomada de consciência, formando-se uma professora pesquisadora feminista. Em seus escritos, a estudante relata:

Toda minha trajetória iniciou em 2013 no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM) durante uma seleção de bolsa no Programa de Iniciação Científica para o projeto intitulado “*Institucionalização dos estudos de gênero nas IES brasileiras do Norte e Nordeste: Trajetórias dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da REDOR*”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho. O projeto era um recorte de uma pesquisa mais abrangente financiada pelo CNPq, o que me levou a diálogos e debates com estudantes da graduação, mestrado, doutorado e pesquisadores/as da área, o qual permaneci até 2015 e tive a oportunidade de conhecer núcleos de pesquisas espalhados no Norte e Nordeste, do país, articulados a Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero-REDOR, além das trajetórias de suas/seus respectivas/os fundadoras/as. [...] Ainda em 2015 ingressei em um novo PIBIC com a mesma coordenadora, intitulado “*Relações de gênero em cursos masculinos: Engenharias Mecânica e Civil*”. A pesquisa focava estudar mulheres em cursos masculinizados nesse caso com foco nas carreiras de docentes, tal estudo também fazia parte de um projeto mais abrangente financiado pelo CNPq e que permitia o diálogo com estudantes e pesquisadores da graduação e pós-graduação. Durante o desenvolvimento do projeto publiquei diversos artigos em periódicos, anais de eventos científicos e capítulos de livros, foi dele que se originou o meu Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação intitulado “*A construção da identidade feminista de homens: um caso pioneiro no Brasil*”, apresentado em 2016. Finalizada a pesquisa, busquei caminhar na mesma perspectiva e ingressei no mestrado com a pesquisa intitulada, “*Mulheres na Computação: Experiências, Trajetórias e Perspectivas de Estudantes Universitárias*”, esse estudo foi orientado pela mesma coordenadora das pesquisas de PIBIC durante 2017 a 2019. Atualmente desenvolvo a pesquisa de doutorado intitulada, “*A Pedagogia é feminizada? Análises das impressões de gênero nas representações sociais da identidade profissional de graduandos/as e egressos/as*”, vinculada a uma mais abrangente financiada pelo CNPq que se desenvolve em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia. [...] O NIPAM/CE/UFPB é o responsável por todas as experiências desenvolvidas e significativas para minha formação enquanto pesquisadora e feminista. (Estudante egressa - NIPAM e do GEDI, 2020).

A onda conservadora que angariou forças nos últimos anos tem sido ameaçadora às políticas multiculturais, conforme já dito em seções anteriores e, de forma muito

específica, os ataques às políticas voltadas às temáticas de gênero e sexualidade vêm sendo muito mais vorazes e constantes. Referidos ataques se consolidam no senso comum e vêm impactando a construção de textos políticos – legislação e discursos. No contexto local, a atuação do NIPAM tem sido cada vez mais necessária, tendo em vista o seu comprometimento em desconstruir narrativas pautadas em discursos neoconservadores e populistas autoritários, quanto a inserção das discussões de gênero e sexualidade em contextos educacionais. Para além dessa desconstrução, o Núcleo anuncia – encontrando e concretizando inéditos viáveis no intuito de trazer outras narrativas, almejando a construção de políticas-práticas curriculares mais democráticas e livres do sexismo, do machismo e da homofobia. A atuação do NIPAM é importante no interior da Universidade não tão somente pelas suas intervenções na formação inicial, mas pelo esforço do Núcleo em atingir também os atores que já estão atuando na Educação Básica, bem como outros/as formadores/as e servidores/as que estão no Ensino Superior. As intervenções do NIPAM se configuram, portanto, como um movimento de Resistência Multicultural. Reafirmando o compromisso do núcleo, a professora entrevistada declara ainda:

A gente trabalha muito pra que esses temas sejam colocados no interior da formação que a gente acredita. Eu digo a gente, porque essa é uma fala coletiva nossa. É que gênero tem que ser abordado transversalmente nos cursos de formação de professores e professoras. Então, independente de qual seja o componente curricular, que nós professores aqui vinculados, e professoras, ministram, esse é um tema que tá sempre presente. [...] Como nós estamos vinculadas ao PPGE, a gente ofertou, por vários semestres seguidos, componentes curriculares abertos, no turno noturno, pra ter estudantes daqui, mas pra ter pessoas que estão na rede também, se vinculando como alunos especiais. Então a gente tem contribuído nessa dimensão no âmbito da pós-graduação. Na graduação, a gente, não só pra Pedagogia, mas aberto pra toda a Universidade, a gente fez um curso de extensão também, que foi esse de gênero e feminismo que eu te disse, que tinha gente de vários cursos, várias licenciaturas, junto com a gente... E ano passado, a professora Eulina fez, estou lembrando agora – no edital que tem da PROGE, aqueles editais para cursos de curta duração, pra formação interna ao UFPB, de servidores e outros docentes – a professora Eulina ministrou um curso sobre gênero e sexualidade. Então, esse foi ofertado aqui pra técnico, servidores técnicos administrativos e docentes da própria Universidade também. (Professora Integrante - NIPAM e GEDI, 2020)

O intitulado “Grupo de Estudos de Gênero na Literatura e Cultura” é também um espaço de estudos e pesquisas voltados ao fortalecimento das discussões de gênero no contexto da formação de professores/as na UFPB. O grupo tem um direcionamento mais

específico à área da literatura, abrangendo os cursos Letras, nas habilitações de Português, Inglês, Francês e Espanhol. Surge a partir de decifrações de situações-limite mais direcionadas ao contexto da pós-graduação – ausência de um grupo que tratasse de forma específica sobre os (não) lugares das mulheres na produção literária. O encontro e a concretização do inédito viável a partir deste percebido destacado se deu com a criação do grupo no Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB) e, a partir deste, outros inéditos viáveis têm sido encontrados e concretizados. Ao narrar sobre o surgimento do Grupo, a professora entrevistada relata:

O grupo de pesquisa é intitulado “Estudos de Gênero na Literatura e Cultura”. Ele abrange exatamente essas duas áreas que compõem a nossa linha de pesquisa na pós, que é estudos culturais e estudos feministas. Então a gente trabalha nessas duas vertentes... E o nosso objetivo é agrupar pesquisas semelhantes dentro do nosso programa de pós-graduação e da nossa área de pesquisa, e da nossa linha de pesquisa, de forma a conseguir algumas atividades conjuntas que deem maior visibilidade ao grupo. [...] Então o objetivo é esse, nessa área de cultura e estudos de gênero feministas, dar visibilidade para a comunidade, para pesquisas em si, para organizar trocas entre alunos. Vários desses egressos, alunos egressos, continuam participando, agora como professores de Universidades Federais já aprovados. Esse é o objetivo principal. [...] Eu diria que ele veio realmente... Esse grupo de pesquisa, a partir do PPGL, da linha de pesquisa. Quando a gente fez umas das duas últimas reformas da grade curricular do programa, a gente resolveu dar mais visibilidade, tornar mais explícita essa linha de Cultura e Estudos Feministas, que sempre aparecia antes, eu não me lembro exatamente do nome da linha, mas era uma coisa mais ampla, não ficava tão claro o que a gente trabalhava e a partir dali a gente disse: “não, nós trabalhamos mesmo é com cultura e gênero... cultura, feminismo gênero” e essas palavras tinham que aparecer. Então, a gente decidiu, a partir dali, definir isso e, a partir disso, os nossos projetos e grupos de pesquisa foram mudando e surgiu esse grupo grande, esse grupo de pesquisa maior, que envolvia todas essas pesquisas que começaram a ser produzidas. Surgiu a partir dessa linha de pesquisa, assim. Essa versão maior dele é de 2013, mas desde 2005, por exemplo, eu tenho projetos no PPGL ligados nessa área. Eles foram mudando, eles foram ampliando. Era literatura brasileira, depois era só em americana, hoje se tornou uma questão mais de categoria mesmo - de gênero e de cultura. (Professora Integrante - Grupo de Estudos de Gênero na Literatura e Cultura, 2020)

Tendo em vista que o grupo surge a partir de demandas no contexto da pós-graduação, suas intervenções estão prioritariamente voltadas à formação do/a professor/a pesquisador/a. No entanto, há uma proximidade bem alinhada com os cursos de Graduação – desde a inserção dos estudantes em projetos de iniciação científica às transformações na estrutura curricular dos cursos de Letras. A professora entrevistada

revela que os Projetos desenvolvidos no Grupo têm incentivado os estudantes a seguirem carreira acadêmica, ingressando em cursos de mestrado e doutorado, onde conseqüentemente, tornam-se professores/as formadores/as no Ensino Superior, comprometidos/as também com os estudos de gênero no campo da Literatura, criando e recriando outros grupos e outras ações. Nesse sentido, é possível afirmar que o grupo tem encontrado, concretizado e inspirado outros tantos inéditos viáveis. Afirmando referido compromisso do grupo, a professora declara em suas narrativas:

[...]Só no meu departamento, só eu formei quatro colegas doutores. Então, acho que é uma contribuição. Formei quatro colegas doutores, que quando eu cheguei aqui eram mestres e foram fazer doutorado comigo nessa linha de pesquisa. Então, eu falando aqui, no caso, de resultados... assim... que as ações do grupo, os eventos, as aberturas de debate, a participação em eventos da cidade acabaram trazendo essas pessoas para essa linha. Poderia ter ido para outra, e vieram para essa linha. [...]Tive funcionários... A gente já teve assim, dois, três ou quatro funcionários que fizeram mestrado e doutorado com a gente, nessa linha de pesquisa. [...]Um desses, não no caso não professor aqui, mas tornou-se um professor de uma federal do Pernambuco, ele foi premiado como melhor tese no ano de dois mil e dezesseis, se não me engano. E aí teve a publicação do livro pela UFPB e era uma pesquisa muito diferente na área de travestis, que tinha pouco material na época. Ah... foi orientando meu. Esse livro, por exemplo, teve um impacto muito grande na comunidade. É uma pesquisa bem extensa feita por ele, ele já tinha trabalhado com os contos e no doutorado trabalhou comigo nos romances. [...]Todos, praticamente todos os membros desse grupo que terminaram doutorado foram aprovados em concurso muito bem na UFCG, na UFPE, na UFRPE. Acho que na UFRN tem alguém, na estadual certamente tem. Então, essas pessoas levam essas ideias. Eu acho que essa rede funciona mais que tudo. Essa rede de trabalho que impacta um professor, que impacta outros alunos, que impacta outros colegas e eles entre si, criando. [...] O que eu esperava... espero ainda e, desde o início, desse grupo de pesquisa é mais isso: redes de trabalho, força coletiva. (Professora Integrante - Grupo de Estudos de Gênero na Literatura e Cultura, 2020).

As memórias reveladas nos escritos do estudante egresso, confirmam o depoimento da professora entrevistada e expressam a importância do grupo em seu processo formativo – desde a contribuição na construção dos seus estudos acadêmicos à sua atuação profissional. O Grupo de Estudos de Gênero na Literatura e Cultura tem sido inspirador para a construção de outros inéditos viáveis em outros espaços fora da UFPB. Viável destacar ainda que os estudos de gênero desenvolvidos no grupo têm sido para além do binarismo de gênero, tendo em vista a preocupação do estudante em buscar dar protagonismo às travestis em sua tese, conforme declarações a seguir:

Em novembro de 2016 defendi minha tese sobre protagonistas travestis na literatura brasileira e muitas colegas assistiram, fui o primeiro a defender daquele grupo, mas isso não significou uma saída de fato, permaneço atrelado a algumas atividades. Nem sempre posso estar presente, porque a distância entre o local onde trabalho e as atividades na UFPB não nos permitem estar sempre juntos, porém tenho esperança de um dia estarmos mais próximos. A experiência com o grupo foi positiva e repercute em minhas atitudes como professor: atualmente coordeno o Grupo de Estudo em Literatura, Interculturalidade e Minorias (GELIM-UFAPE), com estudantes da graduação (bolsistas de iniciação científica e voluntários) e do mestrado. Acredito que a formação e reunião periódica em grupos auxilia bastante na formação docente e de pesquisadores. (Estudante Egresso - Grupo de Estudos de Gênero na Literatura e Cultura, 2020).

Quanto à transformação da estrutura curricular dos cursos de Letras, a professora acrescenta ainda que os estudos, os diálogos, inquietações e pesquisas desenvolvidas no grupo impulsionaram a criação de componentes curriculares direcionados às visibilidades dos estudos de gênero no processo formativo de professores/as do curso de Letras. Sobre estas aproximações com a graduação, a docente narra:

[...] Mais recentemente, a gente conseguiu até implantar a disciplina “Mulher e Literatura” no DELEM, na graduação em Letras, foi muito importante, e uma disciplina sobre estudos pós-coloniais, que também veio meio derivando desses debates que a gente tem feito. [...]Essas duas disciplinas que entram na grade das Letras, “Mulher e Literatura”, são oferecidas para as três línguas. Nós temos, na verdade, três habilitações nas Letras hoje, no Departamento de Letras Estrangeiras. Então, prevendo assim, ela é dada em português e prevê textos em português, espanhol e inglês. É... analisar como a literatura pode servir para a gente ver como é que se deu o ingresso das mulheres no mundo acadêmico e literário... ver as omissões, as invisibilidades anteriores, desde o século XIX. A gente pega as ditas ondas do feminismo, como isso tudo impactou a produção literária e a partir dos anos 80, 90... Assim, uma verdadeira onda forte de escrita feminina. A gente trabalha muito com isso e com as teorias, por isso também estamos começando com o feminismo mais branco, padrão *mainstream*. Depois, foi se abrindo, a gente vai trabalhando com as fragmentações internas dos feminismos, do feminismo que se tornou vários feminismos, e aí entram todas essas: Audre Lord, Hill Collins, Bell Hooks, no indígena que é bem menos conhecido. Eu, especificamente, que trabalho um pouco mais. Então, a gente tenta exatamente arejar essas áreas de ensino. A outra disciplina, de pós-colonial, ela tá bem inicial, mas a gente introduz ela nos estudos da língua e cultura de cada língua. (Professora Integrante - Grupo de Estudos de Gênero na Literatura e Cultura, 2020).

Os componentes curriculares citados foram incorporados aos cursos de Letras, nas habilitações da Língua Portuguesa, Espanhola, Inglesa e Francesa, através da

reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso, nas resoluções nº 53/2018, que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Inglês; nº 54/2018, que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Francesa; nº 03/2019, que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e nº 07/2019, que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Espanhola. No ementário dos componentes há uma preocupação em dar visibilidade às mulheres escritoras, que têm sido postas em lugares subalternos ao longo da história, considerando também as dimensões de raça, classe e gênero neste processo de exclusão. Ao fazer menções de autoras que são referências nos estudos interseccionais, a professora entrevistada evidencia a importância da criação de referidos componentes curriculares para a construção de práticas comprometidas com a problematização, de forma articulada, das estruturas de dominação – Capitalismo, Colonialismo e Patriarcado, fazendo um recorte para o campo da literatura, sendo esta uma importante área para compreender as organizações da sociedade. Nas manifestações literárias, cotidianos são revelados não tão somente a partir das subjetividades das escritoras e dos escritores, mas também a partir de suas inserções em determinados contextos temporais, históricos, sociais e políticos.

Conforme já dito anteriormente, o campo de atuação do grupo é bem direcionado ao desenvolvimento das pesquisas acadêmicas e, conseqüentemente, tem um foco muito específico na formação e no incentivo de professores/as pesquisadores/as na área da literatura. Sua atuação em atividades de extensão ainda é bem tímida, todavia, vale ressaltar que o grupo tem se aproximado, de certo modo, dos movimentos sociais através do engajamento de estudantes, integrantes do grupo, em coletivos e Organizações Não Governamentais (ONGs) feministas. Sobre a questão, a professora declara:

[...] eu tive uma orientanda que era de grupo feminista aqui da cidade e a gente estabelecia muito contato com esse grupo específico. Então... e outros grupos mais. A gente participou do “Mulherio das Letras”... de fazer esse tipo de extensão. [...] Alguns membros isolados têm inserção em movimentos sociais, tanto partidário, políticos, feministas e tal e tal. [...] Por um tempo, a gente teve um membro que era do “Cunhã”. Aquela época, a gente teve bastante contato com o grupo feminista “Cunhã”, a Malu havia sido até coordenadora na época e tal e, a gente teve bastante contato próximo assim, mas foi um período, durante o período que ela estava pesquisando e participando do grupo. (Professora Integrante - Grupo de Estudos de Gênero na Literatura e Cultura, 2020).

Ainda que esta aproximação junto aos movimentos sociais seja por intermédio de ações pontuais, trata-se de um diálogo importante para a construção de práticas comprometidas com o projeto de desenvolvimento de uma Universidade Popular. O Grupo de Estudos de Gênero na Literatura e Cultura tem resistido multiculturalmente para garantir lugares às políticas para as diferenças na formação dos/as professores/as nos cursos de licenciatura em Letras na UFPB, dentro de perspectivas mais críticas e progressistas. O grupo almeja, através de suas intervenções, a equidade de gênero, na busca constante de superação de situações-limite, encontrando e concretizando inéditos viáveis, desenvolvendo um movimento de resistência contra-hegemônica que desestrutura, inquieta e dribla as estruturas dominantes, anunciando práticas e construindo narrativas a partir de uma perspectiva transformadora. Assim, a professora conclui anunciando as intenções que moveram a criação do grupo e vêm movendo suas recriações:

Enfim, resumindo, eu acho que a gente colabora com um pouco de... É... chacoalhar um pouco as estruturas formais, excessivamente formais às vezes das gavetas, dos estudos literários, o que é típico dos estudos culturais. A gente se propõe a isso. Trazer o que tá considerado como de baixo, para dentro, para cima, inverter um pouco posições, trazer a literatura que era marginal para dentro. Isso foi desde o início sempre a proposta de todo mundo que se interessa por participar do grupo. Então, acho que isso acaba tendo efeito disseminador. (Professora Integrante - Grupo de Estudos de Gênero na Literatura e Cultura, 2020).

A criação e as recriações constantes dos Núcleos e Grupos de Estudo, Pesquisa e Extensão expressam as lutas que vêm sendo travadas localmente para produzir um movimento de Resistência Multicultural. Estas organizações coletivas estão em permanente busca de decifração de situações-limite almejando encontros e concretizações dos inéditos viáveis. Leem o mundo criticamente no intuito de transformá-lo. Nas curiosidades epistemológicas; no exercício da produção criativa; na busca de denunciar e anunciar; nos diálogos com os movimentos sociais; na intencionalidade de responder aos anseios sociais; nas intervenções na Universidade e para além dela, os Núcleos e Grupos emergem esperando em busca da realização dos sonhos, que foram e têm sido possíveis. Seguem imaginativos, curiosos, pesquisadores e aprendentes. Seguem interrogando e lutando pelas concretizações de inéditos viáveis, em consonância com o pensamento freireano. Para o autor,

o que não podemos como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não

podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o ‘inédito viável’ demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 2011, p. 136).

O inédito viável é a utopia possível e a busca pela sua concretização tem a ver com os anseios em esperar. Os Núcleos e Grupos aqui investigados têm esperado. Esperado a partir do pensamento freireano – uma esperança aliada à luta no intuito de realização de mudanças concretas. Esperar para superar as situações-limite e concretizar os inéditos viáveis, viabilizando ainda a criação de outros tantos inéditos viáveis. Esperar é sonhar, mas acreditando nas possibilidades reais da concretização destes sonhos e encarando-os como inspiração à intervenção no mundo. Em consonância com Freire (2011, p. 126)

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. [...] Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 2011, p. 126).

A Esperança aparece na Pedagogia Paulo Freire como elemento pedagógico de fundamental importância para a concretização dos inéditos viáveis. A desesperança desencoraja a luta e a vontade de sonhar com tempos melhores. O movimento de Resistência Multicultural que vem sendo desenvolvido nas intervenções dos Grupos e Núcleos nega a desesperança, porque para além da indignação, reage, luta, insiste, cria e recria. Trata-se de um movimento grávido de esperança na medida em que constrói outras narrativas, outras práticas e outras ações para além das imposições que se dão a partir das estruturas de dominação.

5.2 Resistência Multicultural na/para a Conscientização

“[...]comecei a enxergar a minha realidade com olhares que antes não tinha, passei a compreender as desigualdades de forma mais reflexiva e madura.” (Estudante egresso - SEAMPO, 2020)

“São inúmeros as contribuições que o grupo Abaiara teve e tem na minha vida acadêmica e profissional. Mas acredito que a mais valiosa

contribuição feita, tenha sido desconstruir em mim, muitos preconceitos que eu trazia tanto da minha vida escolar, quanto da minha visão equivocada do mundo.”
(Estudante egressa - Abaiara, 2020)

Eis a tomada de consciência - somente ela não basta, mas ela é ponto de partida imprescindível para a conscientização. Os escritos acima citados, revelados nas cartas pedagógicas, são as percepções dos/as estudantes egressos/as acerca das leituras que fazem de si mesmos/as, quanto às transformações subjetivas alcançadas a partir da influência e das provocações desencadeadas nos estudos, nas pesquisas e nas ações desenvolvidas pelos Núcleos e Grupos em seus processos formativos. São transformações individuais revolucionárias, tendo em vista que inspiram transformações sociais para além das modificações internas. Trata-se da tomada de consciência de si e do lugar que se ocupa no mundo, que é ponto de partida para lutar contra as situações de opressões – questionando-as, desconstruindo-as e superando-as. Tomando consciência do seu lugar no mundo, o sujeito encontra meios de fortalecer o seu lugar na história. A tomada de consciência deve estar articulada a uma ação transformadora, pois a autorreflexão sozinha – mesmo que esteja hostilmente oposta a todas as formas de opressão e dominação – é apenas uma condição necessária, mas não suficiente, para a emancipação. Ela precisa seguir lado a lado com mudanças nas condições materiais e sociais através da ação contra-hegemônica. (McLAREN, 1997). A tomada de consciência aliada à ação transformadora consiste, de acordo com o pensamento freireano, na conscientização. Para Freire (2011), a conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência, que ultrapassa o caráter subjetivo, posto que é também um plano de ação para preparar os sujeitos para luta contra os obstáculos à sua humanização.

A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens

criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (FREIRE, 1979, p. 15).

Intencionalmente comprometidas com o movimento de conscientização, as intervenções dos Grupos e Núcleos, aqui estudados, oferecem caminhos propícios à tomada de consciência, bem como estimulam processos criativos para que os sujeitos engajados, de forma direta e indiretamente, agindo como sujeitos de práxis, sejam questionadores, desveladores, ativos, protagonistas e transformadores de suas histórias e de outras, assumindo assim um comprometimento com a intervenção no mundo. Assim, é possível afirmar que estes Grupos e Núcleos investigados têm realizado um movimento de Resistência Multicultural na/para a conscientização. Referida premissa é confirmada nas narrativas a seguir, que revelam algumas das memórias, das vivências, das intenções e dos planos de ação construídos com o intuito de estimular as intervenções no mundo:

Quadro 3 – Resistência Multicultural na/para conscientização

Núcleo/Grupo	Narrativas
NCDH	A gente precisa também formar a mentalidade, a cultura. Por isso que a gente tem que fazer Educação em Direitos Humanos para os índios. A gente fez um projeto de extensão que todo sábado a gente tava na aldeia, passava o dia todo na aldeia. A gente fez um curso de cidadania indígena. A gente levava Ministério Público, Defensoria Pública, pessoal do meio ambiente, direito ambiental, para discutir com os índios. Então, a gente fazia, seja na área de assentamentos, seja na área indígena, seja quilombola[...] (Professora Integrante, 2020)
SEAMPO	Se a gente não tá desenvolvendo a criticidade, a gente não tá fazendo Educação Popular [...]um exemplo mais marcante na minha memória, foi um trabalho de conclusão de curso de uma aluna potiguara na área de hotelaria, em que ela quando chegou no SEAMPO nem se identificava como indígena. Quando ela entrou na universidade, ela sabia do seu direito enquanto potiguara, de ter acesso a bolsa permanência, por exemplo, mas essa construção do que é ser indígena no século XXI foi aos poucos e ela dá muito os créditos as reuniões do SEAMPO e que culminou com uma grande pesquisa de final de curso de hotelaria, em que ela fez a percepção crítica da atual conjuntura do governo do estado da Paraíba, de adotar políticas públicas e ações efetivas de exploração de turismo na região potiguara nos últimos meses ou anos. Então, quando a gente para pra pensar nessa estudante que eu acompanhei de perto, que chegou aqui quieta calada e que ela nem sabia como se posicionar sobre o que é ser indígena e, terminar fazendo uma grande crítica a uma política de governo do estado em relação ao seu povo... E que ela já tinha um conhecimento técnico da área de hotelaria, de turismo e, que ela via que aquilo seria contra a perspectiva do seu próprio povo, isso é o que traz a magia do trabalho. (Servidor Integrante, 2020)

	Vale destacar que o SEAMPO, como um todo, trabalha com a perspectiva da Educação Popular, um instrumento de compreensão da realidade social onde os oprimidos passam a refletir sobre a estrutura de opressão a qual estão submetidos, para que assim, estes possam se conscientizar e lutar contra ela. Envolvido com essa discussão, comecei a enxergar a minha realidade com olhares que antes não tinha, passei a compreender as desigualdades de forma mais reflexiva e madura. Passei a questionar até mesmo minha própria formação. (Estudante egresso, 2020)
Abaiara	São inúmeras as contribuições que o grupo Abaiara (mesmo quando ainda não tinha esse nome) tiveram e tem na minha vida acadêmica e profissional. Mas, acredito que a mais valiosa contribuição feita, tenha sido desconstruir em mim, muitos preconceitos que eu trazia tanto da minha vida escolar, quanto da minha visão equivocada do mundo. [...]Do grupo, não guardo apenas as lembranças dos compromissos acadêmicos em eventos e das reuniões para discussão dos textos (quase intermináveis rsrs) mas, acima de tudo, a mudança interior e as amizades que cultivamos. (Estudante egressa, 2020)
NEABI/UFPB	A partir do NEABI conscientizamos e também sensibilizamos. Sem uma ação profissional crítica não teríamos como pensar em formação de novos quadros ou mesmo na formação de professores e professoras, que, por exemplo, estariam atuando nos Ensino Fundamental e Médio. Sem uma visão crítica do mundo e do racismo, não teríamos como propor uma visão decolonial de enfrentamento. (Professor Integrante, 2020)
Grupo Exclusão, Inclusão e Diversidade	Olhe, na hora que você vê o caso desse que as pessoas conquistam seu lugar, sua opção, o seu direito de lutar... Eu digo assim, hoje, sem medo de errar, elas estão levando a mensagem muito mais longe do que se estivessem aqui dentro da universidade. Já vai... Daqui vai para o interior, vai para outro canto, vai fazer o debate, vai apresentar... Fazer uma apresentação artística, tem compromisso da arte. Não é uma arte dissociada da realidade, é uma arte compromissada, é uma arte que representa os setores excluídos da sociedade. (Professor Integrante, 2020)
NIPAM/GEDI	Trabalhar com gênero, trabalhar com sexualidade, trabalhar com questões da diversidade, num sentido amplo, é sempre trabalhar numa perspectiva de sonhar que um outro mundo é possível. De sonhar que a gente pode viver num mundo melhor. Sonhar que por meio da tomada de consciência, por meio do posicionamento político, da ação coletiva, a gente pode viver num mundo menos desigual, num mundo menos injusto. Então, eu acredito que abordar esses temas é acreditar que um outro mundo é possível sim. É sonhar que é possível viver num outro mundo, num mundo em que mulheres não sejam impedidas de fazer as coisas porque são mulheres. [...] A gente continua sonhando e acreditando num mundo melhor e é por isso, inclusive, que a gente continua falando de gênero, falando de sexualidade, e a respeito de todas as diversidades, sabe? Acreditando que esse é um caminho possível pra gente viver num mundo melhor. A gente não acredita... Eu não acredito que a gente possa viver num mundo melhor enquanto existir qualquer tipo de injustiça, qualquer tipo de desigualdade. A gente precisa, como educadores e educadoras que somos, trabalhar pra ir mudando isso. [...]

	Pra mim, cada aluno, cada aluna que se sensibiliza, é uma aposta que tá dando certo do nosso trabalho, sabe? Eu acredito de verdade. Eu estou te dizendo isso de coração. Eu acho que pra cada aluna que a gente tem, que entende que não é natural que ela seja explorada, que não é natural que ela seja violentada... Cada vez que a gente faz uma roda dessas, um curso desses, e que as alunas começam a contar que já foram agredidas, que já foram violentadas e que elas estão ali na roda, estudando gênero, porque elas entendem que aquilo não é natural, não querem que aquilo aconteça com as filhas delas, eu entendo que a gente tá fazendo diferença, sabe? Bom, isso é acreditar num mundo melhor a partir do nosso próprio trabalho, né? Eu acho mesmo. (Professora Integrante, 2020)
Grupo Estudos de Gênero na Literatura e Cultura	Eu tenho testemunhos de alunos participantes do grupo também, um rapaz que tinha escrito um livro sobre as influências dos poetas na vida dele e aí ele fez esse curso da pós e aí ele disse: “meu Deus, eu nunca me dei conta que entre quinze, catorze autores, só tinha uma mulher, isso para mim não fazia a menor diferença”... E ele era um aluno de mestrado e, muito bom, por sinal. Então, quer dizer... as pessoas têm que ser apresentadas a algumas ideias para que algum tipo de raciocínio mais crítico tenha a oportunidade de florescer. (Professora Integrante, 2020).

Fonte: Sujeitos da Pesquisa

As narrativas acima expostas revelam como as ações dos Núcleos e Grupos têm sido significativas, no que se refere ao compromisso com as transformações individuais e coletivas. Por meio de suas atuações, estas organizações vêm movimentando, inspirando e empoderando sujeitos, na medida em que inquietam os/as estudantes envolvidos no processo de descobrimento e reconhecimento de suas identidades; propiciam aprofundamento de conhecimentos; criam mecanismos para aguçar curiosidades epistemológicas; provocam no interior da Universidade, e para além dela, diálogos junto aos movimentos sociais e esperançam processos formativos que estejam verdadeiramente a favor de práticas comprometidas com a justiça social. Os Grupos e Núcleos, através das iniciativas que estimulam a conscientização, comprometem-se com o empoderamento dos sujeitos, no intuito de libertá-los em comunhão, consonante o pensamento freireano, que compreende o empoderamento enquanto um movimento de transformações individuais e coletivas. Conforme Guareshi (2017, p. 148),

Empoderamento é assim para Freire um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos “conscientizando”, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá “poder” para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e a libertação.

São os povos indígenas e quilombolas, as mulheres, as populações LGBTQIA+, são os grupos ditos minoritários empoderando-se, questionando seus lugares, almejando transformações e intervindo no mundo. Intervenções que buscam desconstruir as narrativas e estruturas criadas para a promoção das opressões em suas variadas vertentes, bem como intervenções que visam construir outras narrativas e práticas que estejam comprometidas com a criação de uma sociedade menos desigual. São também profissionais sendo formados/as na/para a conscientização, comprometendo-se em denunciar as situações desumanizantes, ao mesmo tempo em que anunciam as humanizantes, por intermédio de seus projetos, seus planos de ação, suas práticas, suas atuações. São sujeitos que são convidados a assumir uma posição utópica frente ao mundo, consonante o pensamento freireano,

a conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”. Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojecto, porque é na práxis histórica que o anteprojecto se torna projecto. É atuando que posso transformar meu anteprojecto em projecto. (FREIRE, 1979, p. 16)

Os/as professores/as formadores/as criadores/as e recriadores/as constantes dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão têm sido os/as mediadores/as destes convites à conscientização, assumindo assim seus papéis de líderes revolucionários/as. São docentes e também ativistas sociais dispostos a construir práticas curriculares evidenciando as políticas multiculturais dentro de uma perspectiva crítica e de resistência. Viável pontuar que este convite à conscientização não é resultante de doação, nem tampouco de doutrinação, mas está relacionado aos caminhos pedagógicos pautados nos pressupostos de uma Educação à Libertação, portanto, uma Pedagogia baseada no diálogo; no estímulo à leitura crítica da realidade; na criação de estratégias que propiciem a tomada de consciência e, conseqüentemente, inspirem os anseios pelas transformações sociais. Assim como menciona Freire (2011),

Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização. É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e ação. Foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la. (FREIRE, 2011, p. 74)

A conscientização inspira a organização coletiva para as lutas e intervenções no mundo, portanto, ao longo da história foi e tem sido necessária para a formação de lideranças que impulsionou importantes conquistas, e no campo das políticas multiculturais, a organização e ascensão dos denominados novos movimentos sociais - movimento dos povos indígenas, movimento negro, movimentos feministas, movimentos das populações LGBTQIA+, dentre outros já citados em seções anteriores. A conscientização faz parte do movimento de construção de uma Resistência Multicultural, conforme a compreensão exposta no desenho da trama conceitual freireana aqui apresentada e, nesse sentido, é possível afirmar que os Grupos e Núcleos investigados têm criado caminhos, no contexto local, para resistir multiculturalmente na/para a conscientização. A conscientização é um movimento imprescindível para a construção de uma Educação à libertação.

5.3 Resistência Multicultural em/para Educação à Libertação

Educação à libertação sintetiza o que é a Pedagogia Paulo Freire, também intitulada Pedagogia do Oprimido – esta que é título de uma das obras mais citadas de Freire em trabalhos acadêmicos pelo mundo – que também pode ser denominada Pedagogia Libertadora, assim como também pode ganhar o nome de Pedagogia da Comunicação ou Pedagogia problematizadora. É a Pedagogia que tem pressupostos filosóficos e epistemológicos comprometidos com o desenvolvimento de práticas voltadas à justiça social; à reparação histórica; à desconstrução de estruturas de dominação que produzem relações de opressões e hierarquizam culturas e formas de ser e estar no mundo – nestas relações desiguais há sujeitos em posições de privilégios e outros postos em lugares subalternos, nos escritos freireanos são os denominados opressores e oprimidos. A Pedagogia Paulo Freire emerge, portanto, objetivando

desconstruir estas relações desiguais e, por isso é também a Pedagogia das denúncias, da inquietude e da indignação, mas também dos anúncios e dos sonhos possíveis. Assim, cria meios à decifração das situações-limite para seguir nas buscas constantes dos encontros e concretizações dos inéditos viáveis; compromete-se com práticas que impulsionam a conscientização; caminha por um percurso que propicia o alcance às utopias possíveis; inspira a criação de ações que surgem a partir do movimento do esperar. A Pedagogia Paulo Freire é engajada com a intervenção no mundo. Para Freire (2011, p. 100),

A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebiam no mundo. [...] na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.

Partindo de um fazer pedagógico comprometido com a Educação à Libertação – esta que, em resumo, se faz problematizadora e engajada nas transformações sociais – os Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão, aqui estudados, resistem multiculturalmente. As narrativas reveladas pelos sujeitos envolvidos com as criações e recriações destes espaços apontam que estes têm sido lugares propícios à conscientização; lugares que buscam uma linha de aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas da sociedade, estabelecendo, assim, um diálogo junto aos movimentos sociais; lugares de reconhecimento e valorização dos saberes de sujeitos que têm sido invisibilizados ao longo da história; lugares de produção curricular crítica e criativa e, assim, comprometida com o protagonismo dos sujeitos, com a justiça social e, portanto, com a reparação histórica; lugares que têm impactado a formação de professores/as numa perspectiva humanizadora. As narrativas expostas no quadro a seguir expressam alguns dos planos, dos projetos, das intenções, das memórias e das vivências que reafirmam o movimento de Resistência Multicultural em/para Educação à Libertação construído através destas organizações coletivas engajadas em estudos, pesquisas e extensão:

Quadro 4 – Resistência Multicultural em/para Educação à Libertação

Núcleo/Grupo	Narrativas
NCDH	Quando a universidade vai pra sociedade, sai dessa história dos muros, ela vai para dialogar com vários grupos sociais, e nesse processo, ela também vai trazer o problema, ela vai produzir conhecimento, ela vai pensar em intervenções sociais, ela vai participar das políticas públicas e aí faz todo esse trabalho. [...] Alguns professores que estabeleceram um vínculo, apoio, assessoria e trabalharam junto com certos movimentos sociais, e desse encontro – vamos dizer assim – desse encontro, teve produção de conhecimento, teve intervenção social.[...] Quer dizer, então eram professores, que eles, nesse diálogo da sociedade com os movimentos sociais, eles vão se aproximar da questão indígena, da questão penitenciária, da questão da mulher, da questão do meio ambiente [...] A gente traz o movimento de mulher... “Bamidê”, a gente traz o movimento negro... “Maria Quitéria” vai pra minha disciplina de direitos humanos de movimentos sociais. Então, quando a gente não pode ir, porque nem toda vez a gente pode levar os estudantes, a gente pode trazer os movimentos pra dentro da universidade e eles fazem esse diálogo com os estudantes. Entendeu? Então, tem esse movimento de ida e de volta. [...] (Professora Integrante, 2020).
	Na formação de professores, por exemplo, quando eu fiz o curso presencial aqui na ESPEP, um dos eixos eu botei: memória e verdade. E nesse eixo, a gente levou até Elizabeth Teixeira. Elizabeth Teixeira passou um dia com os professores e depois ela contou a história dela pros professores. Eram 14 regionais de ensino, eles fizeram a semana João Pedro Teixeira... Todas as regionais de ensino. Em Patos, fez um trabalho tão bonito que eles receberam o prêmio nacional de Educação em Direitos Humanos, depois da entrada de Elizabeth Teixeira na formação. Pra você ver a importância do testemunho dela. Dela contar toda a história dela. [...]Fizeram caminhada em Patos, fizeram teatro, fizeram cordel sobre João Pedro Teixeira. [...] E tudo dizendo: “professora, como foi importante o testemunho dela junto do grupo”. Então, a gente tem sempre na formação do pessoal... A gente sempre se preocupa com: Memória do Educar pra Nunca Mais; o eixo da diversidade, Multiculturalismo e Interculturalidade. (Professora Integrante, 2020)
SEAMPO	Eu fico esperando que os estudantes indígenas tragam pautas mais específicas do que acontece, ou na sua localidade, na aldeia onde eles moram, ou de lideranças próximas a eles e que indiquem o que está acontecendo de pauta de relevância social para aquele grupo. (Servidor integrante, 2020).
	[...] Então no ano passado, por exemplo, uma escola pediu para que os estudantes fossem lá numa feira cultural e foi justamente no mês de Abril, que é no mês em que nacionalmente as pessoas lembram da população indígena no Brasil. Eles foram pra lá justamente para quebrar o paradigma do que é ser indígena no século XXI, porque eles estavam esperando que eles chegassem lá com ferramentas, cocar, saiote e eles preferiram ir do jeito que eles vinham para a universidade. Então, na verdade, eles só toparam ir pois quem nos fez o convite foi um estudante e disse que queria isso, que eles fossem lá vestidos de índios. Mas, eles disseram que só iriam lá se fosse para discutir o que é ser índio no século XXI... E essa contraproposta faz parte do nosso trabalho, porque ela só existiu, pois nós estamos aqui o tempo inteiro refletindo sobre o que é ser Potiguara, por exemplo, no século XXI. (Servidor Integrante, 2020).

Abaiara	[...] Outros desafios surgiram depois da graduação e a sala de aula continuou a me desafiar o tempo todo, mas sempre me senti segura daquilo que estava fazendo devido a todo o preparo que as reuniões, colóquios, seminários, monitorias que o Abaiara propunha, me deram aporte para cumprir com as exigências da sala de aula. Um dos meus propósitos pessoais em sala de aula era desconstruir a imagem indolente e secundária dos povos indígenas no cotidiano escolar, uma tarefa que transpassava as paredes da minha sala de aula, afinal de contas, o problema era estrutural. Me refiro ao conhecimento geral que os profissionais da escola ainda tinham sobre a historiografia indígena. A direção e coordenação da escola, à princípio, se mostraram resistentes as mudanças nos dias comemorativos da escola, isso devido à tradição dos alunos dos ciclos iniciais pintarem os rostos e se vestirem (ambos de maneira equivocada) como a figura criada nos livros didáticos e que eu, estava disposta a desconstruir. Nos primeiros anos, não tive muito sucesso, pois os pais perguntavam pelos cocares e pinturas no rosto, foi então, que a escola sugeriu aos professores dos ciclos finais, passarem a oferecer oficinas para as professoras dos ciclos iniciais sobre os dias comemorativos do calendário escolar. Percebi que a chance iria proporcionar um efeito mais palpável ao meu objetivo, do que simplesmente dizer que não pintasse os alunos, nem colocasse cocares neles. As oficinas foram as mais variadas, iniciei pela desconstrução do mito de João Pessoa (trabalho apresentado em outra monitoria da UFPB) até enfim, chegar na data que eu tanto queria: 19 de abril. Para esse momento de interação com outras colegas professoras, apresentei um material que foi elaborado para uma das muitas, <i>Sala de Conversatório</i> promovidas pelo Abaiara. Rhanna e eu- outra integrante inicial do Abaiara- desenvolvemos em conjunto um material expositivo sobre a imagem do índio brasileiro. Rhanna ficou responsável em abordar a imagem dos povos indígenas na historiografia brasileira e eu, fiquei responsável em abordar a imagem dos povos indígenas nos livros didáticos. Com esse material em mãos reestruturei a minha parte para a oficina na escola. A apresentação rendeu bons frutos, pois a partir dela, pude perceber que o caminho a ser percorrido seria muito mais fácil, pois agora o compartilhamento das novas perspectivas tinha sido bem absorvidas - com algumas exceções- pelas colegas professoras. Mas o projeto escolar que mais me encheu de orgulho foi: 19 de abril sem estereótipos [...] (Estudante egressa, 2020).
NEABI	Com as intervenções, estudo e pesquisas do NEABI contribuimos para que personagens esquecidos tenham vida. Pois, praticamente se fala que negros e negras trabalhavam nas lavouras de cana de café. Pouco se fala de intelectuais negros e negras. Pouco se conta sobre médicos e engenheiros negros. Não se menciona que o Egito (na verdade Ta Meri) era uma civilização negra no continente africano. Sendo assim o NEABI, ao resgatar, contextualizar e trazer estas informações resiste e contribui para que a história do povo negro seja revisitada e contada de forma a mostrar uma ampla contribuição para a construção do Brasil. (Professor Integrante, 2020).
Grupo Exclusão, Inclusão e Diversidade	A quantidade de preconceitos sociais é muito grande e eles estão assim, sendo alimentados na família, na escola e, nós que formamos professores, nós que trabalhamos com a formação de professores, temos que estar atentos e atentas para combater esse preconceito, porque na sala de aula, para uma criança que tá chegando, um olhar afasta uma criança. O fato de você alisar mais o cabelo dessa aqui do que desse aqui, ou desse outro, ou desse outro, você discrimina ou cria um trauma naquela criança. [...] A escola... o professor tem o papel de gerir o processo de ensino-aprendizagem, a gestão do conhecimento, e aí ele não pode utilizar a gestão do conhecimento de uma forma autoritária,

	para impor uma ideia, mas construir uma negociação democrática. Se ele conseguir fazer isso, se ele aprender fazer isso, a base da democracia começa na sala de aula e se espalha por toda a sociedade e aí ninguém freia mais. (Professor Integrante, 2020).
	A academia tem muito tempo escrito sobre a história dos de cima, a gente tem que começar a pensar na história dos de baixo. Essa disciplina que eu discuto com Janine, aqui no PPGE, a lógica é essa, é mostrar que existe outras personalidades, que do nosso ponto de vista, são heróis. Mas, por exemplo, quando a gente estuda Maria Bonita, é um ato de resistência, mas é assim... é também mostrar que a existe uma pessoa que lutou e que ela estava para além do tempo dela. (Professor Integrante, 2020).
GEPEJAD	Escrevendo agora esta carta constato mais uma vez a relevância da minha inserção no grupo e do grupo na minha pesquisa para que, a cada novo ciclo da pesquisa-ação, elementos como a diversidade dos saberes na educação, a práxis educativa, o papel do educador na escola pública, o respeito a cultura dos educandos e educadores pudessem ter sido problematizados com mais segurança durante os encontros e formação. E para que eu pudesse dialogar com os educadores partindo sempre de uma perspectiva crítica-reflexiva. (Estudante egressa, 2020).
NIPAM/GEDI	A perspectiva com a qual a gente opera com o conceito de gênero, é de entender que o conceito de gênero é uma ferramenta conceitual, mas é político e é pedagógico. Então, a gente não lida com o conceito de gênero pensando somente na sua dimensão acadêmica. A gente pensa na potencialidade do trabalho com gênero na sua perspectiva política e na sua perspectiva pedagógica. Então, em todas essas ações que a gente faz, e que as professoras, inclusive que fizeram antes de eu chegar aqui, vinham fazendo, é sempre numa perspectiva de abordar questões como o empoderamento de mulheres, de abordar questões como a desnaturalização da violência contra as mulheres. As questões de gênero sendo pensadas como pedagógicas, e portanto ensinadas, aprendidas e, sendo assim, são passíveis de serem mudadas, de serem modificadas. Então a abordagem nossa é sempre uma abordagem numa perspectiva crítica. (Professora Integrante, 2020).
	A nossa função, como formadores e como formadoras, eu entendo assim, é de formar para além da aquisição de conhecimentos, de formar as pessoas pra que elas ajam, pra que elas sejam sujeitos ativos nos seus espaços. (Professora Integrante, 2020).
Grupo Estudos de Gênero na Literatura e Cultura	A gente tem a disciplina na graduação... “História da língua”... “dos povos de língua inglesa”, por exemplo. É.... “Introdução aos povos de língua inglesa”. A gente pega, por exemplo isso, e olha pelo reverso, a gente não olha como idolatria, como “ah que maravilha esse povo que domina o inglês desde a infância, e que nasceu no país de Shakespeare e tal e tal”. Não, ao contrário, a gente olha também por isso, mas olha pelo viés da colonização, de como foi a vinda desse povo todo para os outros continentes, quais os impactos... E essa é uma disciplina de primeiro semestre, então ela com certeza provoca uma conscientização. Me lembro que uma das vezes que eu dei, eu utilizei, era bem novo aquele texto da Chimamanda Adichie, é.... “O perigo da história única”. Eles ficam muito impressionados com isso assim, o como a gente sofre lavagem cerebral e o quanto é importante ter várias vozes, várias visões e, que isso te enriquece e não uma única... é... canônica. (Professora Integrante, 2020).

Fonte: sujeitos da pesquisa

O diálogo – categoria fundante na construção da Educação à libertação – tem movido a atuação dos Grupos e Núcleos, consonante as narrativas anunciadas. Numa Educação à Libertação, o diálogo é um caminho de fundamental importância para a produção e problematização dos conhecimentos. Pelo diálogo, é possível investigar universos temáticos, decifrar situações-limite, construir um fazer pedagógico mais democrático. Dialogar é dar legitimidade às narrativas do outro, compreendendo suas singularidades e diferenças, mas sem estabelecer hierarquização entre os saberes. Trata-se de um exercício recíproco entre os que escutam atentamente e os que são escutados respeitosamente. Enquanto um recurso comprometido com um fazer pedagógico democrático, há consensos, mas também há dissensos. Em situações de aprendizagem comprometidas com a libertação, o diálogo é fundamental para compreensão e aprofundamento das inquietações, indagações e anseios dos sujeitos envolvidos, bem como é elemento essencial numa construção curricular pautada em princípios democráticos. O diálogo é elemento motivador à intervenção no mundo. Para Freire (2011, p. 111),

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo. [...]O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 2011, p. 111).

No intuito de abrir espaços para as vozes que foram e têm sido silenciadas ao longo da história, o diálogo junto aos movimentos sociais tem sido um dos caminhos escolhido pelos Grupos e Núcleos aqui estudados, o que reflete o compromisso destes coletivos em construir uma Educação à Libertação a partir de suas atuações de Resistência Multicultural nos processos formativos. Há um desejo em minimizar as barreiras que, de forma hegemônica, ainda persistem entre o espaço acadêmico e os saberes e anseios dos grupos historicamente excluídos. Nas declarações dos NCDH e SEAMPO (Quadro 4, p.

152), por exemplo, fica explícito o quão estes coletivos estão organizados e comprometidos em fazer ecoar dentro da Universidade as vozes dos movimentos sociais locais que pensam os direitos de mulheres, das populações negras e indígenas, das populações LGBTQIA+, dentre outras. Através destas relações de diálogo estabelecidas entre a Universidade e referidos movimentos sociais, há uma escuta atenta e, portanto, um compartilhamento recíproco de conhecimentos. Freire (1986, p. 64) afirma que,

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber. [...] nós, seres humanos, sabemos que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

Numa situação de aprendizagem orientada a partir de relações dialógicas, os sujeitos envolvidos descobrem o que sabem e o que não sabem, compreendem a razão de ser dos conhecimentos que têm sido produzidos ao longo da história, bem como são protagonistas na produção de outros conhecimentos. O diálogo inspira curiosidades, questionamentos e reflexões, assim como impulsiona as escolhas dos conteúdos necessários e significativos na construção das políticas práticas curriculares - é um meio de produção de novas narrativas, assim como é também um caminho para visibilizar e questionar o silenciamento de algumas narrativas e o privilégio dado a outras grandes narrativas, que são e têm sido consumidas como verdades absolutas ao longo da história. Através do diálogo é possível ler e desver o mundo, percebê-lo sob diversas óticas, atuando criticamente e assumindo um compromisso em transformá-lo. O diálogo se configura, nesse sentido, como um meio de produzir currículo partindo de princípios democráticos.

As intervenções dos Grupos e Núcleos têm assumido lugar importante no campo do currículo a partir de práticas dialógicas voltadas à Educação Libertadora. O movimento de resistência multicultural desenvolvido por estes coletivos organizados tem impactado as políticas-práticas curriculares no contexto local, almejando a transformação de uma realidade – desde a modificação dos documentos curriculares, como também no compromisso de desenvolver práticas pautadas na construção de outras narrativas para além do que tem sido hegemônico ao longo da história. Sobre estas outras narrativas

citadas, faz-se importante destacar as menções do NCDH e do Grupo Exclusão, Inclusão e Diversidade (Quadro 4, p. 152 - 154), quando se propõem a contar as histórias de mulheres que desempenharam papéis importantes e que, por vezes, são invisibilizadas, a exemplo de Elizabeth Teixeira – personalidade importante na militância das lutas camponesas no Estado da Paraíba – e Maria Bonita – importante figura feminina na história do cangaço. Ao mencionar referidas mulheres, os grupos almejam não tão somente dar visibilidade a sujeitos que estão em situações de opressões a partir dos seus recortes de classe social, mas têm uma intenção de anunciar o protagonismo de mulheres nordestinas que desempenharam papéis de protagonistas em lutas importantes na história do país. Esta é uma iniciativa que traduz uma reação contra a cultura do patriarcado pautada numa perspectiva da interseccionalidade, na medida em que estabelece conexões entre origem, classe social e gênero. Trata-se de um movimento de desestruturação de padrões de dominação e subordinação para reconstrução de outras histórias. Ao se posicionar a favor do movimento de Resistência Multicultural no contexto das práticas curriculares, McLaren (1997, p. 133) afirma que “Os sistemas de diferença existentes que organizam a vida social em padrões de dominação e subordinação devem ser reconstruídos.”.

Ainda sobre as possibilidades de reconstrução das narrativas na produção curricular, é viável enfatizar também a atuação do SEAMPO, do NEABI e do Grupo Estudos de Gênero na Literatura e Cultura, reveladas nas menções (Quadro 4, p. 152-154). Estes coletivos vêm desenvolvendo um movimento contra-hegemônico, desconstruindo padrões de dominação para reconstruir outras práticas curriculares pautadas nos anúncios das histórias que não foram e não têm sido contadas de forma oficial, ou seja, histórias que não ocupam um lugar hegemônico, tendo em vista que são postas em lugares subalternos ou traduzidas a partir do ponto de vista de quem tem o poder de dominação.

Atuando de forma mais direcionada à cultura indígena, e portanto, buscando desestruturar os padrões de dominação do colonialismo, o SEAMPO tem buscado desenvolver um trabalho de desmistificar estereótipos atribuídos às populações indígenas para reconstrução de outras narrativas comprometidas com os anúncios: anúncios sobre o que é ser um indígena no século XXI, bem como anúncios das lutas que vêm sendo travadas pelos grupos indígenas paraibanos – desde a valorização de suas formas de ser e estar no mundo, bem como seus anseios no que se refere ao acesso e a permanência nos espaços institucionais de Educação.

Assim como o SEAMPO, o NEABI também tem se comprometido com práticas curriculares direcionadas a combater os padrões de dominação construídos a partir das influências do colonialismo no país. Em suas intervenções, conforme as menções do professor entrevistado (Quadro 4, p. 153), o Núcleo, atuando no campo do currículo, se compromete em desconstruir as imagens negativas que são atribuídas ao continente africano e à população negra, bem como vem a questionar seus (não) lugares na história. A atuação do NEABI não se restringe somente às denúncias, tendo em vista que o Núcleo exerce também a função de anunciar – anunciar histórias de um continente africano que por vezes é omitida, como por exemplo, quando situa a contribuição positiva do Egito na história da civilização mundial, ressaltando sua localização no continente africano; anunciar as contribuições das populações negras na construção do Brasil, que vai além do trabalho braçal, como tem sido disseminado ao longo da história, mas contribuições no campo literário, cultural, filosófico e epistemológico; anunciar as personalidades esquecidas e/ou silenciadas; anunciar os intelectuais, os médicos e os engenheiros negros, que no currículo hegemônico, não são nem sequer citados, conforme as narrativas do professor entrevistado.

As menções do Grupo Estudos de Gênero na Literatura e Cultura (Quadro 4, p. 154) também enfatizam o compromisso assumido pelo grupo em questionar conhecimentos curriculares hegemônicos. Estando atuando de forma bem específica aos cursos de Letras, o grupo tem buscado meios de problematizar linguagens e histórias hegemônicas, questionando a hierarquização estabelecida entre as línguas faladas pelo mundo.

Estas intervenções dos Núcleos e Grupos no campo mais específico da produção curricular acontecem através de atuação dos/as professores/as formadores/as em variados âmbitos – desde a proposição de cursos de extensão e especialização, bem como através de suas atuações nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade, quando lutam pela criação de novos componentes curriculares dedicados de forma mais incisiva às multiculturalidades, ou buscando através dos componentes já existentes, inserir referidas temáticas numa perspectiva crítica e de resistência. As intervenções destes coletivos ultrapassam os cotidianos curriculares na Universidade, tendo em vista que impactam não tão somente o processo formativo inicial de professores/as, bem como refletem em formações continuadas, assim como também aproximam outros sujeitos envolvidos nas atividades de extensão de uma Educação à Libertação.

As intervenções destes Grupos e Núcleos ganham também uma dimensão significativa quando inspiram ainda os/as estudantes egressos/as a desenvolverem práticas pautadas na Educação Libertadora em seus espaços de atuação. As memórias das vivências relatadas pela estudante egressa do Grupo Abaiara (Quadro 4, p. 153) revelam um exemplo pertinente sobre como referido Grupo tem sido inspirador às transformações de suas práticas, gerando na instituição em que trabalha transformações coletivas. No relato, a estudante aponta como mobilizou a escola a desconstruir versões estereotipadas quanto aos lugares dos indígenas na sociedade, buscando reconstruir outras práticas curriculares comprometidas com a questão das lutas e da valorização dos povos indígenas a partir de abordagens voltadas a um movimento de Resistência Multicultural.

Assim como no Abaiara, as memórias reveladas por estudantes e professores/as do Grupo Exclusão, Inclusão e Diversidade, GEPEJAD e NIPAM (Quadro 4, p. 153 - 154), também expressam as transformações dos sujeitos e dos espaços que foram e têm sido possíveis, através das intervenções destes Grupos e Núcleos a partir da Universidade. Estes coletivos de professores/as, servidores/as e estudantes organizados/as e comprometidos/as com movimentos de Resistência Multicultural vêm, por intermédio de um conjunto de ações que traduzem pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos de uma Educação à libertação, almejando transformações sociais, encontrando meios para modificar algumas realidades aos seus alcances e inspirar outras transformações em tantas outras realidades. Embora não dependa unicamente da educação para que transformações sociais sejam possíveis, esta tem sua importância significativa no processo de mudar o mundo, e sobre a questão, Freire (2011, p. 110) afirma:

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do status quo, porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade [...] (FREIRE, 2011, p. 110).

A Resistência Multicultural se faz, nesse sentido, em/para Educação à Libertação, configurando-se como práxis política, tendo em vista sua capacidade de organização, de reflexão e ação e de comprometimento com a transformação dos homens e das mulheres para transformar as realidades, a partir de práticas dialógicas e democráticas. Práticas que põem em questão o currículo eurocêntrico. Práticas que questionam versões da história que oprimem, invisibilizam e estabelecem como padrões normativos a branquitude, o cristianismo, a heterossexualidade e a supremacia masculina. Práticas que questionam o porquê de determinadas ausências. Práticas que desconstroem para construir. Assim, a Resistência Multicultural é a reação que cria possibilidades às denúncias, mas também propicia anúncios e, por isso, esse movimento se faz em/para a Educação à Libertação, em busca da práxis, permanentemente.

5.4 Resistência Multicultural como Práxis Política e Social

[...]É como a gente não descolasse... Educação em Direitos humanos não podia tá descolado da luta, né? Então, na extensão universitária essas coisas não se dissociam.
(Professora integrante - NCDH, 2020)

A narrativa acima citada sintetiza o que tem sido, em partes, o movimento de práxis desenvolvido pelos Núcleos e Grupos aqui estudados. Na menção, a professora integrante do NCDH traz uma compreensão de que, na extensão universitária há uma indissociabilidade entre o conhecimento acadêmico e as lutas que vêm sendo travadas contra as situações de opressões para além do âmbito universitário, acrescentando ainda que a questão da Educação em Direitos Humanos deve estar aliada ao engajamento com as lutas sociais. Em narrativas já mencionadas em seções anteriores, vê-se que o comprometimento com o desenvolvimento de ações voltadas à Educação em/para os Direitos Humanos, bem como a extensão, aparecem entre as atividades dos Núcleos e Grupos, de forma predominante, como alternativa à construção de uma práxis política comprometida com formação e transformação do ser social, assumindo características de uma extensão popular.

Assumindo uma dimensão popular, a extensão ultrapassa os muros institucionais, através de sua intencionalidade em atender a determinadas necessidades humanas, e nesse contexto pode ser concebida como um trabalho social útil, conforme denomina Melo Neto (2017). Esta perspectiva de extensão articula os demais pilares da Universidade – Pesquisa e Ensino – contribuindo na produção de conhecimento dentro

do âmbito acadêmico e possibilitando maiores transformações para além deste espaço. De acordo com Melo Neto (2017, p. 100),

É, portanto, um fenômeno educativo como um conteúdo pedagógico derivado de questões da realidade social. [...] Como ensino, é difusora de conhecimento bem como capturadora de problemas científicos, artísticos, técnicos e culturais da sociedade, contribuindo para que sejam analisados pelas técnicas de pesquisa, em especial metodologias de pesquisa que promovam a participação.

As ações de extensão numa dimensão popular assumem papel significativo dentre as muitas intervenções dos Grupos e Núcleos. Estes espaços que se institucionalizam dentro da Universidade criando e recriando ações que impactam no contexto do processo formativo de professores/as na UFPB movimentam a construção de uma práxis política, na medida em que buscam garantir a indissociabilidade dos três pilares da universidade – Ensino, Pesquisa e Extensão; aprofundam curiosidades epistemológicas; reconstroem currículos; propiciam meios para que haja tomada de consciência e conscientização; criam caminhos para que haja transformação de ações na Universidade e para além dela; transformam ações de sujeitos que são recriadores de outras ações; contribuem com a formação do/a professor/a pesquisador/a e do/a ativista, que se compromete em aprofundar suas curiosidades epistemológicas e suas práticas curriculares, observando as demandas da sociedade e posicionando-se contra as situações de opressão. Estas intervenções transformam as pessoas numa intencionalidade de transformar o mundo.

As intervenções destes coletivos se configuram, portanto, como práxis política, posto que, conforme aponta Sanchez Vásquez (2011) tem a ver com a atuação do homem sobre si mesmo, onde ao mesmo tempo em que ele é sujeito, também é objeto desta práxis. Viável acrescentar ainda que se configura como um movimento de práxis política social, pois atinge não tão somente um sujeito isolado, mas abrange transformações sociais em grupo maiores. O que Sanchez Vasquez (2011) denomina de práxis política social é, na obra freireana, intitulada de práxis revolucionária, posto que é a interpretação da realidade aliada a uma prática comprometida com transformações coletivas, “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.” (FREIRE, 2011, p. 127).

Há um movimento de práxis política social aliada também a um movimento de Resistência Multicultural. Resistência, pois consonante o pensamento de Giroux (1986)

tem a ver com lutas políticas organizadas coletivamente em torno de questões de poder e determinação social, provocando pensamento crítico aliado a uma ação reflexiva. Levando em consideração as especificidades das ações desenvolvidas pelos Grupos e Núcleos aqui anunciados, pode-se afirmar que é um movimento de Resistência Multicultural, tendo em vista o comprometimento com a visibilidade de grupos historicamente excluídos – resistindo à dominação que se dá por meio de estruturas sobredeterminadas de diferença de raça, classe e gênero; desconstruindo e reconstruindo currículos, buscando legitimar as múltiplas tradições de conhecimento que, historicamente, têm sido estigmatizadas e postas em lugares subalternos; dialogando junto aos movimentos sociais; anunciando narrativas antirracistas, anti-homofóbicas e antissexistas, a partir de práticas interseccionais, portanto, comprometidas com a desconstrução de normas e padrões que inferiorizam os sujeitos a partir do gênero e da orientação sexual, estabelecendo conexões com recortes raciais e de classe; criando estratégias para evidenciar o protagonismo da população negra e indígena; encontrando meios de enfrentamento às diversas manifestações de violência que se dão a partir das estruturas de dominação – Capitalismo, Colonialismo e Patriarcado.

Através das narrativas orais e escritas apresentadas pelos discentes e docentes formadores/as e líderes, integrantes dos Núcleos e Grupos, bem como da análise dos documentos originados a partir dos estudos, das pesquisas e das intervenções destes espaços dentro da Universidade, foram reveladas denúncias acerca dos lugares subalternos que as temáticas que estão relacionadas às multiculturalidades têm ocupado, ao longo da história, nas políticas-práticas curriculares, bem como referenciaram como impasse e um grande desafio na atual conjuntura, a ascensão do neoconservadorismo. Para além das insatisfações e denúncias, expuseram quais as alternativas foram e têm sido experimentadas por estes coletivos para driblar injustiças sociais, bem como para fortalecer o processo formativo de professores/as na instituição, buscando construir ações transformadoras a partir da vertente do Multiculturalismo Crítico, em consonância com os pressupostos epistemológicos, filosóficos e pedagógicos defendidos por McLaren (1997), o que se configura em Resistência Multicultural no contexto local.

À luz de uma trama conceitual freireana, é possível destacar que há neste movimento de Resistência Multicultural encontros e concretizações de inéditos viáveis, a partir das criações e recriações destes Núcleos e Grupos; há caminhos propícios à conscientização; há práticas voltadas a uma Educação à Libertação e, portanto, há práxis política e social – práxis revolucionária, que consonante Freire (2011), não é somente

reflexão para o campo intelectual, nem tampouco puro ativismo, mas é ação e reflexão que se dão simultaneamente atuando sobre as estruturas a serem transformadas. Práxis que se compromete com as mudanças sociais e para tanto se faz no movimento de leitura crítica da realidade, rodeando-a para identificar possíveis situações-limite, com o intuito de superá-las. Cabe reafirmar, portanto, que há nas intervenções dos Grupos e Núcleos de Pesquisa, Ensino e Extensão aqui anunciados: Práxis e Resistência Multicultural no contexto do processo formativo de professores/as na UFPB.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática [...]”
(Paulo Freire)

Os escritos freireanos têm sido inspiradores às minhas intervenções no mundo. Início esta última seção com reflexões de sua descrição sobre o que é ser um professor a favor da boniteza de sua prática, posto que esta definição inspira meu exercício na docência, na pesquisa e no meu cotidiano. Sigo numa busca permanente a favor da boniteza de minha própria prática. Tomo posição. Assumo explicitamente um lado político na história, porque concordando com os anúncios freireanos: a minha prática exige de mim esta definição. Ao me definir, reconheço-me enquanto uma professora pesquisadora e ativista comprometida com o exercício de uma práxis política e social – almejo transformar pessoas, transformar espaços, transformar ações. Luto cotidianamente contra todas as formas de opressões e sigo esperando – aquela esperança anunciada no pensamento freireano, que tem a ver com os sonhos aliados às lutas para suas concretizações. Espero para superar situações-limite, encontrando e concretizando inéditos viáveis. Estas tem sido minhas escolhas desde que optei por ingressar na carreira docente e acadêmica. Desconstruo e reconstruo. Denuncio e anuncio. Minhas curiosidades epistemológicas são decorrentes de minhas ações, assim como minhas ações impulsionam minhas curiosidades epistemológicas.

Este estudo é resultante de curiosidades epistemológicas impulsionadas por ações e reflexões construídas ao longo da minha trajetória acadêmica a partir da minha inserção na Universidade – enquanto estudante do curso de Pedagogia; enquanto pessoa

engajada nas lutas sociais através das proximidades estabelecidas com o movimento estudantil e outros movimentos sociais; enquanto extensionista e colaboradora em Grupos de Estudos e Pesquisas; enquanto pesquisadora em níveis de Graduação e Pós-Graduação. Estas minhas vivências me levaram a refletir sobre as possibilidades de formação propiciadas pelo espaço da Universidade Pública, que também pode ser reprodutor de ideologias dominantes, mas é também um espaço que reage às estruturas de dominação, sendo um ambiente propício ao desenvolvimento do pensamento crítico, comprometendo-se com movimentos de práxis política e social. Assim como menciona Freire (2014, p. 44) “ou a gente reconhece que a escola além de reproduzir a ideologia dominante também possibilita a crítica a essa ideologia ou a gente não tinha como explicar a gente”. Resgato aqui estas influências, tendo em vista que estas constatações mais subjetivas aliadas aos resultados dos estudos acadêmicos desenvolvidos no processo de conclusão de curso da Graduação e do Mestrado foram fundamentais para a construção do meu pressuposto de tese: Os Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão vinculados à Universidade, que visibilizam temáticas relacionadas às políticas para as diferenças com abrangência ao campo da Educação, realizam intervenções que configuram-se como ações de Resistência Multicultural, fortalecendo e ampliando as visibilidades das multiculturalidades no processo formativo de professores/as na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Partindo deste argumento, foi elencado o seguinte objetivo geral: investigar e anunciar as intervenções dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão vinculados à UFPB/ *Campus* I, que visibilizam temáticas relacionadas às Multiculturalidades com abrangência ao campo da Educação. Para alcançá-lo, as escolhas teóricas e metodológicas foram fundamentadas em pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos freireanos em diálogo com demais teóricos do campo da Pedagogia Crítica, que compartilham de pensamentos semelhantes no que se refere aos conceitos de Práxis, Resistência e Multiculturalidades.

Práxis e Resistência Multicultural foram as categorias elencadas para traduzir as ações desenvolvidas pelos Grupos e Núcleos. Práxis Política e social – no pensamento freireano, intitulada de práxis revolucionária, pois tem a ver com a indissociabilidade de ações e reflexões comprometidas com transformações. Resistência Multicultural trata-se de um conceito aprofundado por McLaren (1997), fundamentado nas orientações das abordagens mais críticas do Multiculturalismo, consistindo em intervenções comprometidas com problematizações referentes aos lugares e sentidos atribuídos à raça,

classe, gênero e orientação sexual, através do desenvolvimento de práticas que ressalte políticas para as diferenças, questionando e desestruturando os padrões normativos estabelecidos pelo Capitalismo, Colonialismo e Patriarcado - estruturas responsáveis pela produção de muitas situações de opressões.

Ao longo da história, movimentos de Resistência Multicultural foram imprescindíveis na proposição de textos políticos e nas influências de práticas curriculares – tanto no que se refere às conquistas no campo das políticas oficiais, como no desenvolvimento de ações em espaços alternativos. Estes movimentos representam ações contra-hegemônicas que estão fortemente presentes nas atuações dos movimentos sociais organizados, que vêm pautando em suas lutas a reparação histórica, protagonismos, visibilidades, justiça social, direitos de ser e estar no mundo. Durante o período de redemocratização no Brasil emergem os novos movimentos sociais, que se mobilizam de forma mais específica em torno das políticas para as diferenças. As intervenções destes movimentos resultaram em avanços significativos no campo legislativo, impulsionando desdobramentos importantes no âmbito educacional – construção e aprovação de diretrizes curriculares, planos de ações e formações, produção de materiais didáticos, dentre outros textos políticos que influenciaram na construção de práticas comprometidas com a questão multicultural numa perspectiva mais crítica. Assim, é possível afirmar que através das ações de Resistência Multicultural movidas por estes movimentos, espaços foram conquistados pelos grupos que têm sido historicamente excluídos ao longo da história.

Nesta tese, assume-se um compromisso em anunciar ações de Resistência Multicultural que têm influenciado políticas-práticas curriculares no processo formativo de professores/as em um contexto mais localizado – a UFPB. Há Grupos e Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão na instituição que têm atuado no campo das multiculturalidades, de modo que suas intervenções vêm contribuindo para que haja Educação em/para os Direitos Humanos no processo formativo de professores/as na instituição; para que haja acolhimento, acesso e permanência da população indígena, negra, quilombola e LGBTQIA +; para que haja práticas curriculares antirracistas, anti-homofóbicas e antimachistas; para que haja diálogo junto aos movimentos sociais e para que outras histórias sejam contadas e legitimadas no espaço do Ensino Superior. Estas intervenções que se configuram como Práxis Política e Resistência Multicultural foram investigadas e anunciadas por intermédio das memórias, impressões, reflexões e vivências de docentes e discentes envolvidos com estes Grupos e Núcleos, em narrativas

orais e escritas, bem como através de documentos originados a partir dos estudos, das pesquisas e das intervenções desenvolvidas por estes espaços. Os dados construídos foram analisados à luz de uma trama conceitual freireana centrada na Resistência Multicultural. A trama, que foi elaborada a partir de reflexões teóricas pautadas na obra freireana em consonância com as contribuições de McLaren (1997), revela os possíveis enlaces entre o conceito de Resistência Multicultural com os pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos freireanos. No esquema, os conceitos dialogam entre si, complementando-se. Ao mesmo tempo em que a Resistência Multicultural aparece como caminho à superação de situações-limite, através dela encontra-se e concretiza-se inéditos viáveis. Este percurso se constrói em e para a conscientização, que é caminho propício à Educação para a libertação. Estas ações consolidam o desenvolvimento da práxis política e social. Em síntese, a Resistência Multicultural à luz do pensamento freireano tem a ver com a tomada de consciência aliada às ações transformadoras comprometidas com a luta contra o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia e todas as outras formas de opressões que inferiorizam sujeitos em virtude de suas formas de ser e estar no mundo.

O Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH/UFPB); o Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares (SEAMPO/UFPB); o Abaiara - Grupo de Estudos Indígenas da Paraíba; o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI/UFPB); o Grupo de pesquisa Exclusão, Inclusão e Diversidade; o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação de Jovens e Adultos e Diversidade (GEPEJAD); o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM/UFPB); o Grupo “Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão” (GEDI) e o Grupo de Estudos de Gênero na Literatura e Cultura são espaços que, nas suas singularidades e especificidades quanto às áreas de aprofundamento, foram criados a partir da percepção de situações-limite destacadas – identificação da necessidade de ampliar a discussão dos direitos humanos nos processos formativos; identificação de ausências epistemológicas e de invisibilidade de grupos historicamente excluídos no espaço institucional – tanto do ponto de vista do acesso, quanto no campo curricular; identificação da necessidade de estabelecer maior diálogo junto aos movimentos sociais e de construir meios propícios para fortalecer a indissociabilidade entre os três pilares da Universidade – Ensino, Pesquisa e Extensão.

No intuito de superar referidas situações-limite, sujeitos organizados coletivamente mobilizam-se para criar estes Grupos e Núcleos, que também se recriam permanentemente, consonantes leituras críticas da realidade. Através das intervenções

destes Grupos e Núcleos aqui anunciados, foram e têm sido criados meios de acesso e permanência de sujeitos invisibilizados na história; parcerias com outros espaços institucionais; proposição de criação de componentes curriculares em cursos de Graduação e Pós-Graduação, no intuito de democratizar o conhecimento e dar protagonismo a determinados sujeitos, que foram privados de serem referenciados como atores importantes na construção da história; viabilidade de rodas de diálogo entre a comunidade universitária e outros sujeitos que estão fora deste espaço, mas que trazem contribuições significativas nos processos formativos no contexto do Ensino Superior; criação de cursos nos níveis de aprofundamento, especialização e mestrado, o que têm contribuído em processos de formação continuada de professores/as; fortalecimento e disseminação de pesquisas acadêmicas focadas nas políticas multiculturais e criação de outras diversas ações de extensão que impactam desde processos de formação inicial à formação continuada de professores/as, assim como atendem determinados anseios sociais a partir de relações mais horizontais no processo de construção do conhecimento.

Na atuação destes Grupos e Núcleos, há uma intencionalidade em construir práticas propícias à tomada de consciência seguida da conscientização, através do empoderamento dos sujeitos, do despertar de curiosidades epistemológicas, das ações que são pautadas no comprometimento em transformar pessoas e espaços. Ações estas que são em e para a Educação à Libertação, sendo assim, permeadas em reflexões e práticas comprometidas com as transformações sociais, o que configura práxis política e social. Em síntese, é possível reafirmar que há nas ações de Resistência Multicultural desenvolvidas nos Grupos e Núcleos, aqui anunciados, proximidades com os pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos freireanos desenhados na trama conceitual, tendo em vista que as intervenções superam situações-limite; encontram e concretizam inéditos viáveis; possibilitam conscientização; promovem Educação à Libertação; e, portanto, se configuram como práxis política.

Confirma-se, nesse sentido, o pressuposto de tese: há Práxis e Resistência Multicultural nas intervenções dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão vinculados à Universidade, que visibilizam temáticas relacionadas às políticas para as diferenças com abrangência ao campo da Educação, fortalecendo e ampliando as visibilidades das multiculturalidades no processo formativo de professores/as na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Acrescenta-se ainda que estas intervenções contemplam não tão somente a formação inicial de professores/as, mas, conforme já anunciado em menções anteriores, contribuem também em formações continuada, por

intermédio das ações de extensão, das inserções nos cursos de pós-graduação e nas parcerias com outros espaços institucionais.

Parafraseando Vandr , estes coletivos organizados ainda fazem da flor seu mais forte refrão e acreditam nas flores vencendo canhão. Todavia, para não dizer que só falei das flores, cabe destacar que há também ainda alguns desafios e limites a serem superados. Um destes grandes desafios têm sido o impacto negativo da ascensão dos grupos populistas autoritários com forte representatividade dos fundamentalistas cristãos e grupos neoconservadores, na atual conjuntura política, que têm ameaçado a permanência e constru o de políticas para as diferenças. Em decorrência destas influências, espaços institucionais importantes têm sido extintos, a exemplo da SECADI, limitando assim o financiamento de projetos comprometidos com as políticas multiculturais, prejudicando o desenvolvimento de muitas a es locais. Outro limite identificado está relacionado ao alcance das interven es destes Grupos e Núcleos nos cursos de forma o de professores/as na UFPB. Embora desenvolvam um trabalho significativo transformando processos formativos no campo da Licenciatura na Universidade, as a es têm sido direcionadas de modo mais incisivo aos cursos vinculados às humanidades, tendo em vista que a maioria destes espaços têm surgido nos centros de Educa o e das Ciências Humanas. Men es mais específicas acerca das interven es em cursos das ciências exatas e da natureza são anunciadas pelos professores líderes do NCDH e NEABI, todavia, ainda são atua es bem pontuais e tímidas, se comparadas às a es desenvolvidas para as licenciaturas das ciências humanas.

Ainda sobre a pauta dos desafios, cabe aqui destacar um dos maiores enfrentados neste último ano – a pandemia do novo coronavírus. Há um número significativo de óbitos seguido de um descaso do poder público quanto   gravidade da questão – até a finaliza o deste trabalho, foram contabilizadas 977.170 mortes no mundo, sendo 203.580 no Brasil. A crise sanitária aliada a uma crise política acentuou ainda mais as desigualdades sociais no país. O período at pico atingiu não tão somente a área da saúde, mas limitou a atua o de muitos/as profissionais. Para evitar aglomera es e transmissão comunitária em larga escala, as autoridades de saúde recomendaram medidas de isolamento e distanciamento social. Diante da situa o singular, professores/as e pesquisadores/as vêm, na medida do possível, superando situa es-limite, encontrando e concretizando inéditos viáveis, traçando outros caminhos de proximidades – reinventando estratégias pedagógicas, reorganizando currículo, exercitando práticas mais humanizadoras, considerando as limita es dos/as educandos/as – tanto no que se refere ao acesso, bem como ao

manuseio, além de considerar a saúde mental de todos/as neste momento delicado. Os meios digitais tornaram-se importantes aliados neste período. As rodas de diálogos presenciais foram substituídas por mosaicos virtuais em reuniões *online* e momentos de demais atividades remotas. Nesse sentido, os meios de construção de dados das pesquisas também precisaram de readaptações. Para dar andamento a esta pesquisa, por exemplo, entrevistas presenciais foram suspensas, sendo substituídas por entrevistas por intermédio de plataformas virtuais.

Para além das reinvenções profissionais e acadêmicas, coube-me também a busca por um reinvento pessoal no intuito de produzir otimismo, manter a sanidade mental e dar maior leveza e inspiração também aos momentos da escrita da tese. No meu cenário: uma mesa, um computador, às vezes uma rede e uma varanda. No auge da pandemia, utilizei este cenário como inspiração - optei por arriscar uns versos, decassílabos ou não, lendo o mundo criticamente e transformando minhas percepções em sonetos. Uma das minhas inspirações se deu em meados de junho de 2020, quando li uma manchete muito curiosa e interessante, anunciando a seguinte conquista: “Londres vai substituir estátuas de figuras racistas por personalidades LGBTQs, negras e mulheres.”¹² Na matéria, constava que a ação se deu em resposta às reações de ativistas, que aconteceram logo após a morte de George Floyd¹³, um cidadão negro morto por um policial branco nos Estados Unidos. O acontecimento teve repercussão no mundo inteiro e após o fato lamentável ocorreram muitas mobilizações impulsionadas pelo sentimento de indignação. Dentre as muitas reações, algumas delas foram depredações de estátuas que homenageavam personalidades que representavam a força do racismo estrutural. O anúncio da substituição destas estátuas por pessoas LGBTQ, negras e mulheres, reflete a importância da participação popular, da inquietação coletiva, da atuação destes movimentos de resistência intervindo nas desconstruções que impulsionam reconstruções. Os meus anseios por anunciar ações de Resistência aliadas aos meus desejos em traduzir em versos meus sentimentos, fizeram deste acontecimento, mote para o meu processo criativo e assim nasceu um soneto à Resistência:

¹² Para acessar a matéria na íntegra: <https://gay.blog.br/noticias/londres-vai-substituir-estatuas-de-figuras-racistas-por-personalidades-lgbts-negras-e-mulheres/?fbclid=IwAR0vBxX-si7IUOcmyYYtNzgUby7_cbvvsoD8q8hETn1HusUQfxME5kGvWwQ>

¹³ Para mais informações sobre o caso, acessar: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml>>

Um soneto à Resistência

Quebreemos esculturas, normas, padrões
Feições estáticas de opressores
Destrocemos símbolos de opressões
Reação legítima a quem causa dores

Desestruturemos dominações
Exploradores e usurpadores
Que roseiras brotem entre canhões
Predominando cultivo de flores

Há de ainda haver Primavera
Há de haver mussaenda frondosa
Desabrochar de girassol e camélia

Tulipa, hibisco, botão de rosa
Margarida, jasmim e astromélia
Outra poesia em versos ou prosa

Com estes versos, findo aqui este estudo, almejando que seja este, fonte de inspiração para outros anúncios de Práxis Política e Resistência Multicultural; anúncios de outras inquietações coletivas; de outras curiosidades epistemológicas e quem sabe de outras novas poesias em versos ou prosas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social.** Proposições, V. 28, N.1, 2017, p. 55-80

ANDRADE, Raísa Albuquerque. **Os sentidos do Multiculturalismo nas políticas-práticas curriculares no contexto da formação do/a pedagogo/a.** João Pessoa, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2013.

APPLE, Michel W. **Política Cultural e Educação.** São Paulo: Cortez, 2000

APPLE, Michael. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

BALL, Stephen J. **Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** Educ. e Soc. vol. 30 nº106 Campinas Jan/Apr.2009. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes; Maria Inês Marcondes

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. **De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente.** In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em:
<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/37>>

BRASIL, Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 009 de 08/05/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial da União, Brasília: MEC/CNE, 2001d.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 001 de 18/02/2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior curso de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial da União, Brasília: MEC/CNE, 2002a.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 009 de 08/05/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial da União, Brasília: MEC/CNE, 2001d.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Parecer CNE/CP 3/ 2004, de 10 de março de 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Resolução CNE/CEB Nº 4 /2010a. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE, 2010^a

BRASIL. Parecer nº 002, de 09/06/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE, 2015^a

BRASIL. Parecer nº 002, de 09/06/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE, 2015^a

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 002, de 01/07/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015b

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - clt, aprovada pelo decreto-lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o decreto-lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. 2017. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm >

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 2/07/2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2 que define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.** Diário Oficial da União, Brasília: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 7/2019, aprovado em 4 de junho de 2019 - Alteração do prazo previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015, que define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Diário Oficial da União, Brasília: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2020. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)** Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020,

BRITO, Ana Rosa Peixoto [et al.] **Políticas de Formação do Magistério: ANFOPE em Movimento.** 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. v. 1. 323p.

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

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios.** In: Vera Maria Candau. (Org.). Didática crítica intercultural. 1ed.Petropolis: Vozes, 2012, v. , p. 19-54.

CAPUTO, Stela Guedes. **Ogan, adósu òjè, ègbónmi e ekedi – O Candomblé também está na escola.** In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam.** Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Base comum nacional: uma discussão para além do currículo.** Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 12, p. 1571-1590, 2014.

CURY, C. R. J.. **A lei de diretrizes e bases da educação nacional e a base nacional comum.** In: Iria Brzezinski. (Org.). LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos. 1ed.São Paulo: , 2014, v. , p. 50-86.

DOMINGUES, Petrônio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil.** Diálogos Latino-americanos, Dinamarca, v. 10, n.10, p. 117-132, 2005.

ENGELMANN, Fabiano; MADEIRA, Lígia Mori. **A Causa e as Políticas de Direitos Humanos no Brasil.** Caderno C R H, Salvador, v. 28, n. 75, p. 623-637, Set./Dez. 2015

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. **Breve Análise sobre as redes do Escola Sem Partido.** In: Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira/ organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século xxi escolar.** 4. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação.** Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e a irrupção das diferenças.** Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar. In: Maria Zuleide da Costa Pereira; Maria Eulina Pessoa Carvalho; Rita de Cássia Cavalcanti Porto. (Org.). Globalização, Currículo e Interculturalidade na Cena Escolar. Campinas - SP: Alínea Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo:Cortez & Moraes, 1979

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. Ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Inédito Viável**. In: STRECK; Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 223-226.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Conscientização**. In: STRECK; Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 88-89.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual: possibilidades didáticas**. In: Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação/ Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (organizadoras). 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação**. In: Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira/ organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Editora Cortez, 1995

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos Sociais e Educação**. 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012

GUARESCHI P. **Empoderamento**. In: STRECK; Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 147-148.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2009

JINKINGS, Ivana. **O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe**. In: JIKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. – 1. Ed – São Paulo: Boitempo, 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LIMA, Taíssa Santos. **Formação de professores/as: uma análise da formação continuada na rede municipal de ensino de João pessoa a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire**. João Pessoa, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2015

LOPES, Alice Casimiro. **Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional**. In: Antonio Flavio Barbosa Moreira. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 1ed.Campinas: Papirus, 1999, v. , p. 59-80.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MATTOS et al. **Educação e Liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola Sem Partido**. In: Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira/ organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio** – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MELO NETO, José Francisco de. **Início das atividades acadêmicas**. In: MELO NETO, José Francisco de.; RUFFO, T. L. M. ; SILVA, M. C. A. A. ; PAIVA, J. P. A. ; REGO, R. G. ; MACIEL, A. M. . UNIVERSIDADE POPULAR - extensão, ensino e pesquisa. 1. ed. João Pessoa: Editora do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA-UEPB), 2017. v. 1. 492p .

MELLO, L.; FREITAS, F.; PEDROSA, C.; BRITO, W. **Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil**. Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 6, n. 07, 26 nov. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social_ Teoria, Método e Criatividade**. 29. Ed. Petrópolis, RJ_ Vozes, 2010.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n.1, p.9-22, 1996

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores**. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MORGADO, José Carlos. **Políticas de currículo que atendam à diversidade: desafios para a escola e para os professores**. In: PEREIRA, M. Z. C.; PORTO, R. C. C.; BARBOSA, S. W. X. ; DANTAS, V. X. ; ALMEIDA, W. G. *Diferença nas políticas de currículo*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010. p. 193-216

PENNA, Fernando de Araujo. **O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional**. In: *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira/ organizador Gaudêncio Frigotto*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. **Impasses, resistência e singularidade na construção de projetos político-pedagógicos: as formas de enfrentamento na implementação das políticas de formação dos profissionais da educação na UFPB**./ Rita de Cassia Cavalcanti Porto – Campinas, SP. 2007 (Tese de Doutorado)

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In.: LANDER, Edgardo (org.). *A Colonialidade do Saber Eurocentrismo e Ciências Sociais - Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUINALHA, Renan. **“Em nome de Deus e da família”: um golpe contra a diversidade**. In: JIKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. *Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. – 1. Ed – São Paulo: Boitempo, 2016.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novaes da. **À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas**. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 5, n. 11, p. 55-82, out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/189>>. Acesso em: 12 Ago. 2018.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis** – 1ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma**

democrática e emancipatória da universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, Alexandre. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos.** 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado) - PUC/SP, São Paulo, 2011

SAUL, Ana Maria et al. **Tramas conceituais freireanas: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP.** 2012. Disponível em: <http://www.redefreireana.com.br>. Acessado em 24 de Out. de 2017.

SAUL, Ana Maria ; SAUL, Alexandre . **Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido.** Revista e-curriculum (PUCSP), v. 16, p. 1142-1174, 2018

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidades: Uma introdução às teorias do currículo.** 2. Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2002

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Educação, Por to Alegre , ano 30, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092> >. Acesso em: 20 Jul. 2018

SÜSSEKIND, M. L.. **Entrevista:** Maria Luiza Sússekkind. http://adcpaii.com.br/wp-content/uploads/2018/07/ebook_revista_6.pdf, v. 1, p. 4-12, 2018

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilema da cidadania em um mundo globalizado/** Carlos Alberto Torres; tradução Caarlos Almeida Pereira – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução nº 25/1990.** Cria a Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão (CDHC). 1990

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução nº 26/1996.** Fixa normas para criação e funcionamento de Núcleos de Pesquisa e Extensão. 1996

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução nº 10/2003.** Aprova o Regulamento do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM. 2003

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução nº 15/2011.** Autoriza a criação do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, em nível de Mestrado

Acadêmico, sob a responsabilidade do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. 2011

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução nº 007/2012**. Cria o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas- NEABI, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I da UFPB e aprova seu Regulamento. 2012

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução nº 16/2015**. Aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba. 2015

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução nº 53/2018**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Inglês. 2018

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução nº 54/2018**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Francesa. 2018

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução nº 03/2019**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa. 2019

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução nº 07/2019**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Espanhola. 2019

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução nº 011/2019**. Autoriza a criação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, PROFHistória, em nível de mestrado profissional, em sistema de rede com o PROFHistória/UFRJ, sob a responsabilidade do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. 2019

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução nº 45/2019**. Aprova o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu, em nível de Especialização, denominado Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola-GDE, na modalidade semipresencial, sob a responsabilidade do Centro de Educação (CE), Campus I. 2019

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução nº 02/2020**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Licenciatura em História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, desta Universidade. 2020

APÊNDICES

APÊNDICE - A**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta tese intitulada de **“PRÁXIS E RESISTÊNCIA MULTICULTURAL: INTERVENÇÕES DE NÚCLEOS E GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS NA INSERÇÃO DO MULTICULTURALISMO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA UFPB”** está sendo desenvolvida por Raísa Albuquerque Andrade, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Rita de Cassia Cavalcanti Porto. O estudo objetiva investigar as intervenções dos núcleos e grupos de estudos e pesquisas para a inserção do multiculturalismo no contexto do processo formativo inicial de professores/as, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nesse sentido, solicitamos sua colaboração para a gravação de uma entrevista, no intuito de conhecer as ações que vêm sendo desenvolvidas pelos núcleos e grupos de pesquisas. Busca-se ainda tomar conhecimento sobre as contribuições destas ações para o processo formativo de professores/as, na instituição. Solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/senhora não é obrigado/a a fornecer as informações solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará à disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Assinatura do/a colaborador/a da pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor contatar a pesquisadora Raísa Albuquerque Andrade através do e-mail: raisaalbuquerque@hotmail.com, pelos números: (083) 98812-7350. Endereço: Av. Manoel Deodato, 821. Apt. 203. CEP: 58040-181. Torre- João Pessoa/PB

Atenciosamente,

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE – B
PROPOSTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Data: ____/____/____

Local da Entrevista: _____

1. Poderia falar sobre o que é o Grupo/Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão, destacando quais ações vêm sendo desenvolvidas ao longo dos anos e como estas vêm sendo desenvolvidas.
2. O seu Núcleo/Grupo de Pesquisa evidencia discussões que possibilitam visibilidades aos grupos historicamente excluídos. Você identifica as ações do grupo de pesquisa enquanto ação de resistência?
3. Já houve impedimentos para que ações fossem desenvolvidas? Se a resposta for afirmativa, que estratégias foram utilizadas para lidar com estas situações?
4. Quais as contribuições das ações desenvolvidas pelo Grupo/Núcleo para o processo formativo dos professores/as desta instituição?
5. O Grupo/Núcleo desenvolve ações influenciando de forma mais precisa algum curso específico? Qual ou quais?
6. O Grupo/Núcleo influenciou ou tem influenciado na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de formação de professores/as? De qual forma?
7. Como os sujeitos tem se aproximado do Grupo/Núcleo? Há alguma sensibilização para trazê-los para compor o Grupo/Núcleo? Como se dá esta aproximação?
8. Você avalia que as ações desenvolvidas pelo Grupo/Núcleo promovem conscientização crítica? Comente.
9. Você considera que as ações desenvolvidas pelo Grupo/Núcleo formam os/as estudantes para construir ações transformadoras em seus possíveis espaços de atuações? Comente.
10. “Inédito viável” trata-se de uma metáfora presente na obra freireana que anuncia a construção de ações que são desenvolvidas a partir da identificação de possíveis situações-limite - são as utopias possíveis. Nesse sentido, você avalia que as ações desenvolvidas neste Grupo/Núcleo podem se configurar como “inéditos viáveis”? Comente.

ANEXO

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da
Universidade Federal da Paraíba

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: PRÁXIS E RESISTÊNCIA MULTICULTURAL: INTERVENÇÕES DE NÚCLEOS E GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS NA INSERÇÃO DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Pesquisador: Raisa Albuquerque Andrade

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 12349719.8.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.174.164

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, do CENTRO DE EDUCAÇÃO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna Raisa Albuquerque Andrade, sob orientação da Prof^a. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar os lugares e os sentidos do Multiculturalismo nas políticas-práticas curriculares no contexto do processo formativo de professores/as, evidenciando primordialmente, os movimentos de resistência.

Objetivos Secundários:

Analisar os enunciados que possibilitam a inserção do multiculturalismo nos textos políticos norteadores do processo formativo inicial de professores/as na UFPB/Campus I;

Identificar a recontextualização local quanto às políticas direcionadas ao Multiculturalismo;

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Continuação do Parecer: 4.174.164

Qualificar a multiculturalidade que é evidenciada nos textos políticos que norteiam a formação inicial de professores/as na instituição;

Avaliar os lugares e sentidos do Multiculturalismo nos componentes curriculares dos cursos de licenciatura na referida Universidade;

Avaliar os impactos das ações desenvolvidas pelos grupos e núcleos de estudos e pesquisa no processo formativo de professores/as na instituição.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Este estudo não oferece riscos aos sujeitos envolvidos, tendo em vista que as possíveis participações são voluntárias e, portanto, os sujeitos não serão obrigados a fornecer as informações solicitadas pela pesquisadora. Caso decidam não mais contribuir na construção dos dados, ou resolverem a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerão nenhum dano.

Benefícios:

Almeja-se uma produção de conhecimento pautada no compromisso de anunciar intervenções no mundo, a partir do que se entende por justiça social, visibilizando ações que se propõem a construir práticas pautadas nos anseios de transformação de uma realidade, portanto, trata-se de anunciar práxis. “ A práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequadas a fins” (VÁSQUEZ, 2011, p. 239). A ideia é de

anunciar o que existe e resiste nas práticas curriculares no contexto da formação de professores/as, na UFPB. Conforme anuncio anteriormente, parto do argumento de tese que: O multiculturalismo assume lugares e sentidos diversificado nos textos políticos que norteiam o processo formativo de professores/as, todavia a interpretação destes textos são ressignificadas nas práticas curriculares, passando a ganhar maior visibilidade e

sentidos mais democráticos por intermédio das ações de resistência desenvolvidas em outros espaços da Universidade, que ultrapassam as proposições oficiais curriculares. O objeto tem sido investigado especificamente no campo do currículo e da formação de professores/as, acompanhando minhas inquietações, que compreendem minhas subjetividades, mas também, tem

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

sido pensado a partir dos contextos sociais, políticos e culturais em que tem se inserido ao longo dos anos. Assim, observando a atual conjuntura política, as disputas que se dão no contexto de influência para a construção das Políticas Educacionais, as configurações que assumem no contexto dos textos políticos e o processo de interpretação destes textos, objetiva-se investigar neste, os lugares e sentidos do Multiculturalismo no processo formativo inicial de professores/as na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, investigar os lugares e os sentidos do Multiculturalismo nas políticas-práticas curriculares no contexto do processo formativo de professores/as, evidenciando primordialmente, os movimentos de resistência.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), A PESQUISADORA RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA SOLICITANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

AP PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHO EMENDA, PARA TANTO, APRESENTOU A SEGUINTE JUSTIFICATIVA: "Após a qualificação foi sugerido um novo título e acatei. Somente foi modificado o título do estudo. Juntei a Nova Folha de Rosto".

O PRESENTE PLEITO NÃO COMPROMETE EM NADA A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROTOCOLO DE

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 4.174.164

PESQUISA, PORTANTO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL AO ORA REQUERIDO, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1555563_E1.pdf	01/07/2020 21:43:01		Aceito
Folha de Rosto	NOVA_FOLHA_DE_ROSTO_RAISSA.pdf	01/07/2020 21:38:02	Raísa Albuquerque Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_ANUENCIA.pdf	12/04/2019 15:26:52	Raísa Albuquerque Andrade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	12/04/2019 15:23:17	Raísa Albuquerque Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Raísa_1.pdf	08/04/2019 15:17:12	Raísa Albuquerque Andrade	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 27 de Julho de 2020

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br