

Entrevista com Zara Figueiredo Tripodi

Interview with Zara Figueiredo Tripodi

Aryana Lima Costa*

Jocelito Zalla**

João Maurício Gomes Neto***

Esta seção traz entrevista com a Profa. Dra. Zara Figueiredo Tripodi, educadora brasileira cujas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional são marcadas pela atuação e militância na educação, com destaque para projetos e iniciativas vinculadas à diversidade, à equidade racial e à governança em políticas públicas educacionais.

A entrevistada tem formação acadêmica interdisciplinar. Possui duas graduações: uma em Letras, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas); e outra em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (Uniu-be). cursou mestrado em Letras pela PUC-Minas e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Nesta última experiência, realizou um estágio sanduíche na Inglaterra, em 2013, na *Graduate School of Education* da *University of Bristol*. Além disso, realizou dois pós-doutorados, respectivamente nos anos de 2015 e 2016: um na Universidade Cidade de São Paulo (Unicid); e outro no Centro de Estudos da Metrópole do Departamento de Ciências Políticas da USP/CEBRAP.

Profissional com vasta experiência na docência na educação básica pública, a professora Zara Figueiredo lecionou durante duas décadas nesse nível de ensino, em diversas localidades do estado de Minas Gerais, nas quais se incluem o Vale do Jequitinhonha, os municípios de Betim e Contagem, além de ter atuado também na Rede Estadual.

Ela é professora do Departamento de Educação da Universidade Federal

* Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. aryanacosta@uern.br <<https://orcid.org/0000-0003-0208-778X>>

** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. jocelito.zalla@ufrgs.br <<https://orcid.org/0000-0003-2614-0581>>

*** Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Rolim de Moura, Rondônia, Brasil. joao.mauricio@unir.br <<https://orcid.org/0000-0003-0194-6802>>

de Ouro Preto (UFOP), onde leciona na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Nessa instituição, foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação entre 2019 e 2021. Nela, também coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Pública de Educação (NEPPPE/CNPq/UFOP).

Desde janeiro de 2023, está à frente da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), vinculada ao Ministério da Educação, um dos motivos pelos quais a convidamos para esta entrevista, que foi realizada por escrito.

Na conversa que segue, foram abordadas as perspectivas e expectativas colocadas à atual gestão e à atuação política da Secadi/MEC; os desafios curriculares, operacionais e estruturais enfrentados na formação docente nas áreas de educação do campo, indígena e quilombola; e questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre as quais destacamos as desigualdades de gênero e o fenômeno da “juvenilização” nessa modalidade de ensino.

A sua trajetória passa pela atuação como professora na educação básica e no ensino superior, como pesquisadora nos campos das políticas educacionais e das desigualdades raciais e, agora, como secretária da Secadi. Poderia falar um pouco mais para nossa comunidade leitora a respeito dessas experiências e como elas ajudam na sua atuação enquanto gestora de políticas públicas para assuntos de diversidade e inclusão na educação?

Então, atuei por 21 anos na educação básica, pois comecei bem cedo, sou da geração do magistério antigo. Fui para a sala de aula pela primeira vez em 1988/1989, na zona rural da minha cidade, Minas Novas, no Vale do Jequitinhonha. Àquela época, era muito difícil encontrar lotação dentro da cidade. Daí, íamos para a zona rural, sem eletricidade, sem transporte escolar, alugávamos uma casa com outras professoras e ficávamos todo o mês. Na verdade, nós só vínhamos à cidade no dia do pagamento. Era um contexto completamente diferente. Para voltar, esperávamos carona na beira da estrada (de chão) e, geralmente, os caminhões de carvão da então existente Acesita Energética nos levavam de volta ao território.

Somente em 1998 fui para Belo Horizonte para fazer Universidade, portanto, dez anos após ter ingressado no magistério. Em BH, Contagem e Betim, lugares onde lecionei, sempre trabalhei em áreas periféricas, de alta vulnerabi-

lidade social. Quando deixei a educação básica, em 2014, era da rede pública municipal de Betim, já como professora de Língua Portuguesa. Em 2016, depois de concluído o doutorado, passei no concurso na UFPR, em política educacional, depois voltei pra Minas, transferida para a Universidade Federal de Ouro Preto, onde também minha cadeira é de política educacional.

Essa trajetória foi definidora do que sou hoje, obviamente, pois não se passa impune pelo magistério. A escola básica nos forma intelectualmente, mas, também, politicamente. É nela que estão as grandes contradições sociais, econômicas, políticas, com as quais temos que nos haver. A educação básica, pública, não é o lugar para simplesmente preparar uma aula e executá-la. Ela é o lugar em que cada dia, a cada aluno que perdemos para o tráfico, cada familiar que encontramos nos exige um posicionamento político-social. A escola importa. Ela importa muito mais ainda para o público da escola pública.

Assim, quando fui para o ensino superior e me tornei pesquisadora, o que fiz foi plasmar a experiência vivida em categorias teóricas que, a meu ver, eram capazes de produzir pesquisas relevantes. E relevantes, nesse caso, significa que pudessem contribuir para alguma medida, para a educação pública básica.

Se minhas pesquisas prestam para alguma coisa, se minhas aulas ajudam de algum modo, elas resultam do que fui, do que fiz e como fiz. O que não necessariamente significa que estava ou estou no caminho certo.

A Secadi foi criada em 2004, extinta em 2019 e retomada em 2022. Quais foram as prioridades estabelecidas pela equipe nessa retomada de trabalho? Houve algo da experiência anterior que pôde ser recuperado? Devido ao novo contexto, que caminhos precisaram ser repensados?

No dia 2 de janeiro de 2019, o então presidente, Jair Bolsonaro, fez um *post* em rede social “anunciando” a extinção da Secadi. Escreveu ele à época que o “Ministro da Educação desmonta secretaria de diversidade e cria pasta de alfabetização. Formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho. O foco oposto de governos anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista”.

Veja que as razões apresentadas para a extinção sugerem um desconhecimento do que significa a Secadi, para dizer o mínimo. A pauta da alfabetização não pode se desvincular da diversidade. Se uma política de alfabetização não pensar na diversidade dos públicos, certamente fracassará. É possível alfa-

betizar uma criança urbana de classe média do mesmo modo que uma do campo, das águas e das florestas? Parece-me que não. Se não considerarmos essa diversidade que se expressa em métodos, conceitos e arranjos de implementação, a tendência é repetir os fracassos de inúmeros programas já implementados. Portanto, seja alfabetização ou qualquer outro programa, é preciso inserir no seu desenho um princípio de equidade, que é, exatamente, a consideração da diversidade e o reconhecimento de pontos de partida distintos na proposição de instrumentos de ação pública.

Assim, uma das prioridades da Secadi foi definir um marco conceitual, sobre o qual deveriam ser operacionalizadas todas as políticas. Hoje, temos 12 áreas/subáreas de políticas dentro da Secretaria, e em cada uma delas é preciso se perguntar como ganhamos equidade, dentro dessa diversidade.

Após esse primeiro movimento conceitual-operativo, cuidamos de um aspecto central na política pública, que é a sua ancoragem democrática. Daí construímos e reconstruímos todas as comissões de área de política, para que os movimentos sociais pudessem efetivamente participar das propostas, do controle social e das avaliações das políticas implementadas. Hoje, temos 213 entidades representativas do movimento social dentro da Secadi. Orgulhosamente!

Sobre recuperação do que porventura existia antes, penso que o trabalho de resistência dos movimentos sociais, em relação aos seus temas, bem como o quadro de servidores de carreira do MEC, foi determinante para que tivéssemos por onde recomeçar.

“Nada sobre nós, sem nós” é um lema utilizado no Brasil por movimentos sociais e na luta pela educação inclusiva. Como tem sido a sistemática da Secadi para um trabalho de escuta e participação efetiva desses segmentos da sociedade civil na proposição de suas políticas públicas?

Acho que respondi a esta questão no tópico anterior. Basicamente, esse lema expressa a legitimidade das políticas públicas, em termos de não apenas ouvir, mas trazer para dentro da política o seu público-alvo. “Nada sobre nós, sem nós”, a meu juízo, é parte, ou deveria ser, da própria gestão democrática. Não se trata, portanto, de identitarismo como querem alguns. Trata-se da radicalização da gestão democrática, e do entendimento que o lugar dos movimentos sociais não pode ser homologatório apenas.

Nos últimos anos, os casos de perseguição a professores de História têm aumentado. A categoria entende isso como decorrência do acirramento ideológico pelo qual temos passado. Uma das ações da Secadi foi a parceria com o Observatório Nacional da Violência contra Educadores. Também houve o anúncio de investimento de 3,1 bilhões de reais em “ações integradas de proteção e segurança no ambiente escolar”. O que foi possível estipular enquanto órgão de governo como ação para o combate a essa violência?

São dois pontos distintos, pois estamos falando de dimensões diferentes de violência. No caso do Observatório que estamos apoiando, via coordenação geral de Educação em Direitos Humanos, do Prof. Erasto Fortes, a ideia é exatamente construir tipologias desse tipo de violência e, ao mesmo tempo, monitorá-la. Assim, os dados nos permitem pensar em respostas assertivas enquanto Estado para esse desafio.

Já o enfrentamento da violência nas escolas, é sempre bom reiterar que não se trata de fenômeno intraescolar. Escolher as escolas como lócus de ataques não implica que estejamos falando de um problema eminentemente educacional. Estamos falando, na verdade, de um fenômeno multifacetado, que interage com discursos de ódio legitimados pela gestão federal anterior, pela falta de regulamentação das plataformas e redes sociais, pela liberação de armas, pela ausência de uma política de saúde mental, sobretudo após uma pandemia.

No último caso, somente em 2023, houve o mesmo investimento de 3,1 bilhões de reais em ações integradas de proteção e segurança no ambiente escolar, no âmbito do MEC, para que as redes pudessem se organizar a partir das suas necessidades. Mas, além disso, o MEC ainda produziu uma cartilha de recomendações para os sistemas de ensino, produziu formações para implementar as recomendações, realizou um seminário internacional para discutir esse tema. Sem contar que o próprio MEC encomendou três trabalhos de análise do fenômeno e propostas de enfrentamento.

O governo do Presidente Lula irá publicar o Decreto que resulta do intencivo Grupo Interministerial instituído pelo próprio Presidente em 2023, no qual teremos as ações a serem implementadas pelos Ministérios que participaram do GTI.

Entre as frentes de atuação da Secadi, se encontra o apoio à educação no campo, indígena e quilombola, incluindo cursos de formação docente. Nesse

sentido, do ponto de vista da gestão, o que tem percebido como necessidades e desafios curriculares? Há discussões sobre conteúdos da área de História e das Humanidades?

Com a recriação da Secadi e suas diretorias, em 2023, dentre os principais desafios está a própria retomada das diferentes políticas interrompidas nos últimos anos, envolvendo ainda a sua atualização e ampliação, visto que as demandas não deixaram de existir e também se ampliaram, o que nos coloca ainda o desafio da criação de novos programas e ações que fomentem o desenvolvimento e materialização das políticas de educação com equidade junto às escolas e no atendimento das populações do campo, indígenas e quilombolas.

Nesse processo, temos identificado como necessidade urgente ajudar os entes federados a implementar as normativas das modalidades de Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena. De modo concomitante, temos o investimento em formação inicial e continuada de professores para atuação nessas modalidades, em regime de colaboração com os entes federados, que envolvem temáticas como alfabetização e letramento matemático; ensino em turmas com crianças em múltiplas situações de aprendizagem; etnoconhecimento; agroecologia; currículos territorializados; marco normativo e teórico das modalidades etc.

E, no bojo desse processo de formação de formadores, assim como no cotidiano pedagógico das modalidades lá nas escolas de educação básica, sim, conteúdos da área de História e das Humanidades são seguramente abordados, mas numa perspectiva em que o ponto de partida proposto é sempre a história dos educandos e suas comunidades, de suas ancestralidades e trajetória coletiva, ajudando na construção de uma consciência sobre ser povo e comunidade tradicional, indígena e quilombola, do local ao global.

No âmbito da educação do campo e da educação intercultural indígena, colegas com pesquisas e atuação na área têm identificado dificuldades na formação de professores, problemas de permanência de sujeitos dessas comunidades nos espaços educacionais, saberes ainda colonizados sobrepujando as propostas de formação dialógicas e modelos inadequados de seleção de professores para esses cursos. O que Secadi tem feito para acompanhar essas demandas? Há canais de interlocução e propostas visando enfrentar esses problemas?

Um dos aspectos que precisa ser levado em conta, nessa análise, é que houve uma interrupção de oito anos no desenvolvimento das políticas de formação em educação do campo e da educação intercultural indígena conforme vinham sendo construídas, anterior aos governos Temer e Bolsonaro.

É com a recriação da Secadi, no MEC, em 2023, na nova gestão do Governo Lula, que se retomam investimentos e protagonismo do MEC no fomento e desenvolvimento dessas políticas e criação de novas, como a PNEERQ, com o programa de formação continuada de professores que atuam em escolas de Comunidades Quilombolas, o Escola Quilombo, similar aos programas retomados, o Programa Ação Saberes Indígenas e o Programa Escola da Terra, respectivamente, com financiamento de oferta de formação continuada aos professores que atuam em escolas em Terras Indígenas e comunidades rurais.

Além disso, ainda em 2023, foi lançado um edital conjunto Capes e Secadi, o Edital PARFOR Equidade, para financiamento de projetos de cursos de licenciatura em educação intercultural indígena, educação escolar quilombola, educação do campo, educação especial e educação bilíngue de surdos. Anunciado o resultado agora em março, foram aprovados 135 cursos com oferta de 7.722 vagas para estas modalidades, ofertados por universidades de todo o país.

Isso, sem dúvida, fortalecerá a ampliação e qualidade da oferta da educação básica ao público sujeito de direito vinculado a cada modalidade, com formação acadêmica que visa preparar os profissionais para uma atuação pedagógica voltada a superação a educação escola em ainda persiste o ensino de “saberes colonizadores”. Óbvio que, juntamente a esse processo, é preciso que os entes federados tenham compromisso com a garantia da inserção do perfil desses licenciados em concurso público e planos de carreira docente.

Somado a isso, por meio da recriação e composição das comissões de participação social e a realização de reuniões técnicas e eventos temáticos nacionalmente, com a presença de gestores de educação municipais e estaduais, sociedade civil, universidades etc., as diretorias da Secadi/MEC têm buscado construir espaços de discussão sobre a realidade apresentada neste questionamento da entrevista, visando, de modo político e pedagógico, envolver todos esses atores sociais no debate e nas formulações de propostas voltadas à melhor implementação dessas políticas e programas e a constituição de mecanismos para sua governança, monitoramento e avaliação.

Do ponto de vista de uma gestora de um órgão governamental, o que tem percebido como sendo a contrapartida dos cursos de formação inicial de professores para educação especial, do campo, indígena, quilombola (em termos de conteúdos pedagógicos, de História ou humanidades – no nosso caso –, de formação prática)?

Bem, é preciso reconhecer que, de modo geral, a formação inicial ofertada pelos cursos de licenciatura disciplinares (em história, geografia, matemática, biologia, língua portuguesa), historicamente, pouco têm dado conta de atender às demandas pedagógicas que envolvem a atuação docente em escolas de educação básica situadas no campo, em terras indígenas e comunidades quilombolas.

E, do mesmo modo, quando presos aos moldes da formação tradicional, esses cursos não oferecem formação aos seus licenciandos voltadas à superação dos limites da racionalidade científica da educação escolar no Brasil, que desconsidera, desrespeita e desconhece as epistemes, os saberes ancestrais, as culturas e identidades de indígenas, quilombolas e povos e comunidades tradicionais existentes nesse país.

Além disso, muitas vezes, formam professores que têm dificuldades em lidar com as demandas de aprendizagem das crianças pertencentes a esses povos e seus territórios, de atuar pela elaboração de matrizes curriculares que afirmem a educação escolar contextualizada e que mobilizem o interesse de crianças ao estudo, numa condição de sujeitos do conhecimento e não como meros receptores de conteúdos prontos e acabados.

Por sua vez, é preciso ressaltar que as licenciaturas em educação do campo, educação escolar quilombola e intercultural indígena, são constituídas por muitos professores universitários de diversas áreas que transcenderam esses limites epistêmicos e pedagógicos das licenciaturas disciplinares.

Se colocado em perspectiva contrária à essa racionalidade científica e pedagógica prevalente, entendo que as licenciaturas em educação do campo, educação escolar quilombola e intercultural indígena reinventam a formação docente, propondo uma formação acadêmica a partir da pesquisa da realidade; da consideração das cosmovisões, dos saberes e das práticas culturais das comunidades; mobilizando o envolvimento de seus mestres de saberes e representantes políticos no processo de formação dos licenciandos; considerando os seus tempos e espaços sociais como tempos e espaços educativos;

ajudando a sistematizar seus conhecimentos, trajetória histórica; e colaborando para capacitar profissionais que afirmem a escola de educação básica e a formação que ela oferta como instrumentos de fortalecimento das comunidades e territórios indígenas, quilombolas e de povos do campo.

A bibliografia e os dados disponíveis sobre o alunado da EJA chamam atenção para a grande dificuldade de acesso e de permanência das mulheres adultas na vida escolar, maior do que para homens na mesma idade. Como educadora e gestora de políticas públicas, poderia comentar o impacto das desigualdades de gênero no atendimento pleno do direito à Educação? Como enfrentar o problema na EJA?

As mulheres adultas, em geral, deixam a escola para cuidar dos filhos, além de se dedicar ao trabalho, enquanto os homens mais jovens retornam à escola na expectativa de conseguir trabalho. Com isso, observa-se um maior retorno das mulheres à escola depois dos 40 anos, enquanto os homens buscam retornar à escola bastante jovens. Uma das soluções para as mulheres são as salas de acolhimento, que permitem que a mulher vá à escola e tenha espaço para deixar os filhos. Também o atendimento de mulheres em escolas de EJA diurnas poderia ser uma alternativa para que possam frequentar a escola ao mesmo tempo em que seus filhos estão na escola, embora mais difícil de ser implementado. Outro caminho ainda é a inclusão no currículo do trabalho com as questões de gênero para que se possa dialogar sobre os impactos da gravidez na adolescência e também sobre as relações sociais e a divisão de tarefas entre homens e mulheres nesta sociedade.

O que você pensa sobre o fenômeno da “juvenilização” da EJA, apontado pelos estudos especializados como uma tendência nos últimos anos? A equipe da Secadi tem discutido suas implicações sociais e pedagógicas? Que desafios ele traz para a gestão das políticas públicas para a modalidade?

A juvenilização é consequência do próprio processo de transformação do acesso à escola desde os anos 1990, quando as crianças passaram a entrar massivamente nas séries iniciais, mas, até os dias atuais, um grande contingente de crianças e adolescentes não conclui a educação básica. Com isso, acabam por retornar à escola na juventude na perspectiva de continuar estudando e de se

inserir no mercado de trabalho. Parte desse movimento ocorre por um movimento informal de expulsão dos estudantes com 15 anos ou mais fazendo com que sejam endereçados para a EJA, pois temem que a repetência seja um fator de avaliação negativa da rede. Quanto aos desafios, ocorre efetivamente uma mudança, pois o Censo Escolar 2023 indica que 65% das matrículas são de pessoas com menos de 40 anos. Isso obriga certamente repensar as propostas curriculares, uma vez que os mais jovens têm uma outra inserção no mundo do trabalho e estão inseridos em outras formas de sociabilidade. A questão central é construir propostas pedagógicas que possam lidar com a heterogeneidade na sala de aula, pois mesmo havendo jovens, ainda teremos pessoas mais idosas na mesma sala e também perfis bastante distintos, uma vez que a diversidade é uma marca da sala de aula de EJA.

Para finalizar, poderia nos falar como percebe as funções sociais da Educação Popular e inclusiva, como um todo, no Brasil? Quais suas expectativas e desejos em relação ao segmento e sua contribuição para a luta contra as desigualdades sociais, raciais e de gênero no país?

Então, acho que em alguma medida eu respondi a primeira parte dessa sua questão. A função social na Educação Popular e Inclusiva é contribuir para que o direito à educação, constitucional público e subjetivo, possa alcançar grupos que historicamente foram alijados das políticas educacionais.

Hoje, o Brasil tem em torno de 5,5 milhões de pessoas não alfabetizadas de 60 anos ou mais. Note-se que a garantia da educação para esse público tem na educação popular uma grande aliada, pois trata de a educação ir até a pessoa, ao alfabetizando. Outro exemplo é Pronera e a oferta de alfabetização para assentados da reforma agrária, que historicamente tem um trabalho lapidar.

Do ponto de vista da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, a função social da escola é eliminar as barreiras que tentam limitar o pleno potencial dos estudantes. Nesse sentido, o que a Secadi busca, além da vital formação de professores, é equipar as salas de recursos multifuncionais, formar os profissionais de atendimento educacional especializado, o AEE, os profissionais de apoio. Além disso, é importante sublinhar que a Secadi trabalha cotidianamente para a superação do capacitismo. Isso significa que temos investido em ações em que as pessoas com deficiência sejam o sujeito das políticas e não apenas objeto delas. A real inclusão pressupõe essa alteração con-

ceitual e sua consequente operacionalização. A implementação recente da Rede de Autodefensoria em Favor da Inclusão e Contra o Capacitismo, anunciada na sessão solene na Câmara, nesta semana, é parte desse esforço na Secadi, em articulação com os movimentos sociais.

Do ponto de vista racial e de gênero, o MEC, via Secadi, vai lançar a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) em breve e buscamos atacar nessa política os desafios históricos com os quais temos lidado nessa seara e que têm levado a uma persistência da desigualdade racial.

Temos baixo número de professores formados em ERER e EEQ, uma desigualdade profunda de evasão, permanência e aprendizagem entre crianças brancas e negras, financiamento e infraestrutura regressiva em termos de escolas em que estudam os estudantes negros e quilombolas. Todos esses elementos são desafios que foram pensados no desenho da política.

A questão de gênero também é uma preocupação da Secadi que impõe desafios metodológicos, mas, também, políticos, tendo em vista a composição das bancadas no congresso. Estamos trabalhando na estruturação de um grupo de trabalho exatamente para pensar possíveis ações.

Por fim, importante ressaltar que a Diretoria Bilingue de Surdos e a condicionalidade educacional do Bolsa Família também são de competência da Secadi. Estamos trabalhando principalmente na formação de professores e em possíveis diretrizes para a educação bilíngue de surdos, além de melhorar o acompanhamento dos estudantes cujas famílias são beneficiárias do Bolsa Família.



Entrevista submetida em 16 de agosto de 2024.
Aprovada em 21 de outubro de 2024.