

GT 4

DIVERSIDADES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA: RELAÇÕES GERACIONAIS,
ÉTNICO-RACIAIS, DIVERSIDADE SEXUAL,
INCLUSÃO E NECESSIDADES ESPECIAIS



A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

FERNANDES, Ana Cristina Franco Rocha^{1*}
FONSECA, Ana Paula Martins^{2**}
SILVA, Elaine Kendall Santana^{***}
AMARAL, Fernanda Francischetto Rocha do^{****}
SILVA, Vanessa ^{*****}

RESUMO

A escola, historicamente, teve como característica a educação para um determinado grupo, caracterizado pela igualdade dos alunos, na qual aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência ou déficit de aprendizagem não eram inseridos na escola regular, sendo encaminhados para escolas especiais. Ao longo dos anos, a discussão a respeito do modelo de educação foi intensificando, e em decorrência a legislações específicas, para facilitar e regulamentar a inclusão de alunos portadores de alguma deficiência em escolas regulares as escolas passaram por uma transição, onde de uma escola onde apenas alunos considerados capazes eram aceitos, passou-se a abrir as portas para aqueles alunos que apresentavam algum déficit ou deficiência. Assim, a inclusão passou a ser um dos assuntos mais discutidos na atualidade, dividindo opiniões. O objetivo do estudo foi descrever a opinião dos professores de sala recurso à respeito do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e verificar a opinião dos profissionais a respeito da inclusão. O estudo utilizou o método de pesquisa qualitativo. O local de realização da pesquisa foram as escolas e centros de educação municipais que possuíam salas de recursos multifuncionais e também alunos com espectro autista. Foram entrevistadas seis professoras, com idade entre 29 e 56 anos, que correspondem à totalidade do universo pesquisado. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. A análise dos dados foi realizada de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. Após a análise, os resultados obtidos foram divididos nas seguintes categorias: Autismo e Síndrome de Asperger: Como Definir; Inclusão: Sonhos Possíveis com Barreiras a Vencer; O Desafio da Sala Recurso; Profissionais Atuantes. A pesquisa mostra que a forma homogênea de educar não pode ser considerada quando se trata de um aluno com necessidades especiais. Faz-se necessário um novo olhar para a educação, entender a necessidade de se repensar na forma como o conhecimento é transmitido. É preciso se abrir ao novo, buscar conhecimentos adequados e deixar de lado o preconceito de que o diferente deve ficar segregado, em um mundo só deles, sem interação com a sociedade. Não existe uma receita pronta para desenvolver o processo de inclusão, é preciso adaptação para cada indivíduo, proporcionando a ele um melhor crescimento, desenvolvimento pessoal e social, além da independência.

Palavras-chave: Inclusão; Autismo; Sala Recurso.

INTRODUÇÃO

A escola, historicamente, teve como característica a educação para um determinado grupo, caracterizado pela igualdade dos alunos, na qual aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência ou déficit de aprendizagem não eram inseridos na escola regular, sendo encaminhados para escolas especiais.

Ao longo dos anos, a discussão a respeito do modelo de educação foi intensificando, e em decorrência a legislações específicas, para facilitar e regulamentar a inclusão de alunos portadores de alguma deficiência em escolas regulares as escolas passaram por uma transição, onde de uma escola onde apenas alunos considerados capazes eram aceitos, passou-se a abrir as portas para aqueles alunos que apresentavam algum déficit ou deficiência. Assim, a inclusão passou a ser um dos assuntos mais discutidos na atualidade, dividindo opiniões.

O objetivo do estudo foi descrever a opinião dos professores de sala recurso à respeito do Transtorno do Espectro Autista(TEA) e verificar a opinião dos profissionais a respeito da inclusão. O estudo utilizou o método de pesquisa qualitativo. O local de realização da pesquisa foram as escolas e centros de educação municipais que possuíam salas de recursos multifuncionais e também alunos com espectro autista.

Foram entrevistadas seis professoras, com idade entre 29 e 56 anos, que correspondem à totalidade do universo pesquisado. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. A análise dos dados foi realizada de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. Após a análise, os resultados obtidos foram divididos nas seguintes categorias: Autismo e Síndrome de Asperger: Como Definir; Inclusão: Sonhos Possíveis com Barreiras a Vencer; O Desafio da Sala Recurso; Profissionais Atuantes. A pesquisa mostra que a forma homogênea de educar não pode ser considerada quando se trata de um aluno com necessidades especiais. Faz-se necessário um

^{1*} Mestre em Educação Tecnológica pelo PPGET/CEFET-MG. E-mail: anadelio23@gmail.com.

^{2**} Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais pela FAE/UEMG. E-mail: ana.fonseca@uemg.br

^{***} Mestre em Língua Portuguesa pela PucMinas. E-mail: elaine.silva@uemg.br

^{****} Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais pela FAE/UEMG. E-mail: rocha.fernanda@uol.com.br

^{*****} Especialista em Educação Inclusiva. E-mail: silva.vanessa@gmail.com

novo olhar para a educação, entender a necessidade de se repensar na forma como o conhecimento é transmitido. É preciso se abrir ao novo, buscar conhecimentos adequados e deixar de lado o preconceito de que o diferente deve ficar segregado, em um mundo só deles, sem interação com a sociedade. Não existe uma receita pronta para desenvolver o processo de inclusão, é preciso adaptação para cada indivíduo, proporcionando a ele um melhor crescimento, desenvolvimento pessoal e social, além da independência.

INCLUSÃO SOB O OLHAR DO PROFESSOR

Aprender, ensinar... Vivemos constantemente nesse mundo de aprendizagem e ensinamento. A todo instante, nos deparamos com a educação: em casa, na rua, no trabalho, na escola... Para entender melhor o processo de educar, é preciso conhecer seu significado.

O Ministério de Educação e Cultura, por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 1º, entende que educar significa abranger os processos de educação que são desenvolvidos na família, no meio social, no trabalho, no meio escolar, na relação humana, nas manifestações culturais, na organização da sociedade (BRASIL, 1999).

Segundo Maturana (2002, p. 29),

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência.

Brandão (2007) afirma que a educação acontece em todos os âmbitos sociais e relata que, inicialmente, ela se dá sem que haja métodos pedagógicos, ou seja, sem a presença dos profissionais da educação. Posteriormente, entram a escola e os professores, e os métodos educacionais são apresentados ao indivíduo pelas instituições de ensino.

A escola sempre teve como característica a educação para um determinado grupo. Assim, o ensino era caracterizado pela igualdade dos alunos, na qual aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência ou déficit de aprendizagem não eram inseridos na escola regular, sendo encaminhados para escolas especiais.

Ao longo dos anos, a discussão a respeito do modelo de educação inclusiva foi se intensificando. De uma escola onde apenas alunos considerados capazes eram aceitos, passou-se a abrir as portas para aqueles alunos que apresentavam algum déficit ou deficiência. Assim, leis surgiram para facilitar e regulamentar a inclusão de alunos portadores de alguma deficiência em escolas regulares. Mas, antes de conhecer um pouco mais a respeito da legislação, faz-se necessário entender o que de fato significa inclusão.

De acordo com Ferreira (1988), a palavra inclusão significa compreender, abranger, fazer parte, pertencer. Para Mantoan (2003), inclusão significa mudar o atual padrão educacional para que haja encaixe aos novos padrões de educação escolar que a sociedade está traçando.

Portanto, para vivenciar de forma adequada a inclusão, é preciso compreender as necessidades e limitações do outro e respeitar suas dificuldades. A inclusão só é possível quando aprendemos a reconhecer que existem diferenças entre nós, mas que somos capazes de superar limites dentro das nossas possibilidades.

O Ministério da Educação define a educação inclusiva da seguinte forma:

A Educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas dentro e fora da escola (BRASIL, 2007).

Assim, entende-se que a educação inclusiva é um processo que contribui para a participação de todos os alunos em escolas regulares. É uma forma de promover a socialização, de perceber o aluno e aceitá-lo com suas individualidades, contribuindo para o seu crescimento e desenvolvimento.

Para compreender melhor o processo de educação inclusiva, faz-se necessário entender o significado de deficiência, bem como suas classificações. O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, em seu artigo 3º, descreve a deficiência como: "I – Toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano" (BRASIL, 1999).

Ainda de acordo com o referido decreto, as deficiências podem ser classificadas como deficiências física, auditiva, visual e mental.

O autismo, objeto de estudo desta pesquisa, é classificado como deficiência mental, ou intelectual, de acordo com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A lei o define como:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e

não-verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 2012).

A fim de compreender como ocorre o processo de inclusão, é necessário entender a legislação que garante o direito dos alunos. Um dos principais documentos que formulam e regulamentam as políticas de educação para inclusão é a Declaração de Salamanca. Desenvolvida em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial, que ocorreu na Espanha, tem por objetivo fornecer normas básicas para a regulamentação de políticas e sistemas de acordo com o movimento de inclusão social. É um dos documentos mundiais mais importantes e, de certa forma inovador, porque ampliou os conceitos de necessidades especiais, incluindo todas as crianças que não poderiam ser inseridas na escola regular por apresentar algum tipo de deficiência. O documento ressalta, ainda, que as crianças devem aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da Lei nº 8069/90, de 1990, no capítulo IV, artigo 53, descreve que toda criança tem o direito de igualdade nas condições de acesso e permanência na escola, bem como ser respeitada por seus educadores. O estatuto destaca, também, que o atendimento educacional aos portadores de alguma deficiência deve ser preferencialmente realizado no ambiente regular de ensino (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990).

O Ministério da Educação propõe a política de inclusão educacional. A política de inclusão é fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No artigo 59, a LDB determina que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos currículo, métodos de ensino e recursos específicos que atendam suas necessidades. Assegura, também, que a escola deve oferecer, na rede básica de ensino, professores capacitados, que auxiliarão na integração dos educandos, facilitando a inclusão na classe comum (BRASIL, 1996).

Em Minas Gerais, a Resolução 451/03 e o Parecer 424/03, do Conselho Estadual de Educação, propõem normas para a educação especial na educação básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Os documentos determinam que um dos objetivos da educação especial é assegurar a inclusão do aluno com algum tipo de necessidade especial no ambiente escolar, garantindo seu direito de participação em todos os programas oferecidos pela escola. As instituições que apresentam alunos da educação inclusiva devem oferecer profissionais com especialização adequada ou específica para atender estas crianças (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2002).

A Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, descreve sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Segundo o documento, a sala tem o objetivo de:

Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

O programa oferece para as escolas os equipamentos necessários para a organização das salas, como computadores, mobílias e materiais pedagógicos para atender as necessidades educacionais do aluno.

Em decorrência, há uma grande articulação para organizar os espaços escolares, que atendam a demanda de alunos que estão inseridos no processo de educação inclusiva. Deseja-se, cada vez mais, uma educação igualitária, de qualidade e que sacie as necessidades de todos os alunos.

É preciso ressaltar a importância da equipe multidisciplinar no processo de inclusão. A interação entre professores, pedagogos, psicólogos, e tantos outros profissionais é fundamental para o sucesso e a boa aceitação da inclusão.

Portanto, tal pesquisa justificou-se pelo fato da importância de se analisar como ocorre a inclusão de crianças que apresentam espectro autista e também qual a percepção dos professores a respeito destas crianças. Além disso, faz-se necessário o aprofundamento no tema, uma vez que nossas escolas não apresentam preparo suficiente para receber as crianças.

Este trabalho tem como objetivo analisar a percepção dos professores das salas recursos sobre a inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O estudo utilizou o método de pesquisa qualitativo. Para Godoy, 1995 a pesquisa qualitativa não procurar enumerar ou medir eventos. Tem como foco principal obter dados descritivos a respeito de pessoas e lugares pelo contato direto dos pesquisadores com o objeto do estudo, procurando compreender os fenômenos ocorridos a partir da visão do sujeito da pesquisa na situação que ele está inserido.

O cenário da pesquisa foi o Município de Divinópolis que tem 207.516 habitantes. Atualmente, a rede municipal de ensino do município conta com 32 escolas e 20 centros de educação, totalizando

15.815 alunos e 968 professores. Do número total de alunos, 272 apresentam algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. A rede conta com 23 salas de recursos multifuncionais e 15 professores. Os atendimentos são realizados duas vezes por semana, com duração de uma hora aproximadamente. A rede municipal conta também com a atuação de uma Fisioterapeuta e um psicólogo.

A pesquisa foi realizada nas escolas e centros de educação que apresentaram salas de recursos multifuncionais e também alunos com espectro autista. Foram convidados a participar da pesquisa professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e atendam crianças com autismo.

Para definição da amostra foram utilizados os seguintes critérios de inclusão (i) aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; (ii) atuar em sala recurso há mais de um ano; trabalhar com alunos autistas e/ou que apresentem suspeita de TEA. Como critério de exclusão foram considerados os seguintes aspectos; (i) não concordar em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; (ii) atuar há menos de um ano em sala recurso.

As entrevistas foram gravadas e previamente agendadas e aconteceram de acordo com o local, data e horário definidos pelos entrevistados.

Os dados obtidos nas entrevistas após transcrição na sua íntegra foram submetidos a análise de conteúdo de Bardin, seguindo as três fases propostas pela autora. Pré-análise, que consiste na fase de organização dos dados; exploração do material, que diz respeito a operações de codificação, classificação e categorização; e a terceira fase, de análise e interpretação referencial, na qual os dados "brutos" são tratados de maneira a serem significativos e válidos (BARDIN, 2009).

O projeto desta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Educacional de Divinópolis (FUNEDI) para análise dos aspectos éticos envolvidos na sua realização. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, concordando em participar do estudo.

As entrevistadas deste estudo foram seis professoras da sala recurso de Divinópolis, Minas Gerais que correspondem a totalidade do universo pesquisado. Apresentam idade entre 29 e 56 anos, todas possuem pós graduação em educação especializada e o tempo médio de serviço é de um a cinco anos à frente da sala recurso.

Após a análise, os resultados obtidos foram divididos nas seguintes categorias: a) TEA: Como Definir; b) Inclusão: Sonhos Possíveis com Barreiras a Vencer; c) O Desafio da Sala Recurso; d) Profissionais Atuantes.

A) Tea: como definir

Segundo a lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o Autismo é definido como uma deficiência persistente e significativa, que afeta a comunicação e a interação social. A criança com autismo apresenta restrição de interesses, movimentos estereotipados com o corpo e estão ligados a rotinas e padrões de comportamento ritualizados.

No dia 18 de maio de 2013 foi oficialmente lançada a mais nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana, conhecido como DSM-5. Esta nova versão une os termos Autismo, Síndrome de Asperger, transtorno global do desenvolvimento e transtorno desintegrativo da infância em um só termo: Transtorno do Espectro Autista. Houve alterações também nos critérios de avaliação. Para ser considerada TEA, a criança precisa apresentar déficit de comunicação social e déficit de comportamento/interesses restritivos. Tal mudança, segundo os autores do manual, justifica-se pelo fato de que os transtornos são uma mesma condição com níveis diferentes de comprometimento.

Crianças com Transtorno do Espectro Autista já demonstram sinais desde os primeiros meses de vida: elas não olham quando a chamam e não mantêm contato visual, demonstram uma hipersensibilidade ao toque, tem mais interesse a objetos do que a pessoas. O diagnóstico do TEA é feito através da observação do comportamento da criança e de relatos dos pais. É possível fechar o diagnóstico por volta dos 18 meses de vida.

Em relação ao conhecimento sobre o que seja o Autismo pode ser observado que existe uma clareza do grupo em relação ao comprometimento de três importantes áreas:

[...] É, então como qualquer transtorno ele atinge logo no comportamento né, e que tem, afeta o tripé, que é comunicação, da socialização e da funcionalidade né, das coisas na vida. (P2)

[...] E que, pra, é, três características importantes, que são agravantes dentro do transtorno é afetar a comunicação, ter interesse restritivo e atrapalhar, dificultar a interação dessa criança né, a interação social, são os três parâmetros que nós baseamos né: dificuldade na comunicação, na interação e ter os interesses restritivos. (P1)

Ainda não é possível definir com exatidão quais as verdadeiras causas do autismo. Uma das teorias mais aceitas no momento é que o transtorno é causado por alterações genéticas, como afirmam os autores Gaiato, Reveles e Silva, 2012:

Podemos afirmar após décadas de estudo que o autismo tem como causa fundamental as alterações genéticas. As pesquisas apontam que a origem do transtorno estaria relacionada a um grupo de genes e da interação entre eles, e não a um gene único como causador do problema.

Mesmo com amplo referencial teórico, ainda há divergências a respeito das causas do autismo. Atualmente estão surgindo estudos que trazem teorias a respeito da origem do transtorno, porém ainda não é possível afirmar que a hereditariedade pode ser um fator causador, como afirmam as entrevistadas em suas falas: "O que eu entendo, o que eu tenho lido, o que eu tenho percebido que é um transtorno neurobiológico né, hereditário..." (P1). "[...]Pode ser hereditário, fator biológico também né, que favorece." (P4)

Contudo, as causas do autismo ainda provocam uma discussão, pois não é possível definir com clareza qual sua verdadeira origem.

B) Inclusão: sonho possível com barreiras a vencer

Talvez um dos assuntos mais discutidos na atualidade é o processo de inclusão escolar. Falar de inclusão é dividir opiniões e criar debates polêmicos a respeito do assunto. A inserção de crianças que apresentam algum tipo de deficiência é possível em escolas regulares? As escolas e os profissionais da educação estão preparados para receber estas crianças? Estas e outras dúvidas surgem quando se ouve falar do assunto. Mas antes de aprofundar mais no tema, é preciso conhecer o significado do termo inclusão. Freire (2008), afirma que a inclusão é um movimento educacional que vem defender os direitos dos cidadãos de participarem da sociedade de uma forma responsável e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

A inclusão é uma ideia que agrada a muitos: pais, alguns educadores e a sociedade em geral, pois o movimento de inserir e garantir o direito de TODOS na sociedade de forma igualitária é algo democrático, aceito perante a comunidade e garantido por lei. Faz-se necessário, portanto, conhecer um pouco a respeito da legislação que garante a inserção das crianças com necessidades especiais nos ambientes escolares regulares.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, pela lei nº 8.069/90, de 1990, no capítulo IV, artigo 53 afirma que toda criança e adolescente tem direito à educação, visando igualdade de acesso e permanência no ambiente escolar. No artigo 54 da referida lei, é determinado que o estado deve garantir atendimento educacional especializado aos alunos que apresentarem alguma deficiência, tal atendimento deve ocorrer de preferência na rede regular de ensino.

Apesar de ser direito de todos, percebemos, pelo relato das entrevistadas, uma dificuldade de aceitação do processo de inclusão nas escolas e talvez sentimento de medo e insegurança e, em alguns casos, falta de preparo por parte dos educadores:

Ela começou devagar né, e assusta muito todo mundo! Tanto é, o contexto escolar: professores, todos os funcionários, ficam assustados, todos ficam assustados vendo esses meninos chegando na escola. O que fazer? Como fazer? Eles não, não estudaram pra isso, não sabem o que fazer né, e ficam muito assustados... (P3)

Deixa eu pensar... Eu acho assim que a inclusão né, ela é uma questão que tá aí e não adianta fugir... E para o professor hoje dizer que "não tô preparado", isso já é desculpa... Então a inclusão tá aí, é lei, já tá acontecendo... Então se o professor não tá preparado, ou se ele não tem disponibilidade pra correr atrás ou pra buscar, então ele tem que sair do magistério, porque senão ele vai sofrer mais ainda do que a criança... (P5)

Muitos educadores não tiveram em sua formação acadêmica um preparo específico para receber de forma adequada as crianças. Carvalho, 2013 afirma que muitos professores não tiveram a oportunidade estagiar na área de educação especial na sua formação, assim alguns professores resistem a esse aluno e outros aceitam para não causar atrito no ambiente escolar.

Assim, faz-se necessário o processo de educação permanente: buscar diariamente novos conhecimentos que vão contribuir para acolher melhor estas crianças, e assim proporcionar a elas meios de crescimento e desenvolvimento adequados. É preciso que os profissionais de educação se adaptem ao novo modelo escolar que está surgindo.

O processo de ensino/aprendizagem de todas as crianças: as que apresentam alguma deficiência e aquelas consideradas "normais" não pode ser de forma homogênea. O professor precisa se adaptar à forma como estas crianças conseguem aprender. Essa mudança de na forma de trabalho assusta e incomoda alguns educadores, que em muitos casos preferem a comodidade, como afirmam as entrevistadas em suas falas:

[...] Mas o diferente assusta, o diferente incomoda, o diferente exige uma mudança de postura, uma mudança de olhar; e é muito fácil a pessoa se acomodar e querer ficar na mesma, com o caderninho amarelinho 30 anos; porque eu faço um e vou

seguir... Agora eu quero ver a cada dia eu mudar meu planejamento de acordo com a necessidade daquele aluno, exige mais, exige mais do professor...[...] (P1)

[...] Às vezes até aceita, o aluno, sabe, até aceita esse, esse aluno é, com a dificuldade né, diferente... Mas na prática mesmo, ali, que ele precisa de adaptação do currículo, que precisa de uma atividade diferenciada, ainda não tá, não está acontecendo! A gente tá assim, tá falando muito, tá pedindo muito, mas os professores assim, é igual eu te falei, é comodidade... É mais cômodo eu trabalhar com todo mundo da mesma forma do que eu, é, fazer adaptação! Ainda tá meio, eu tô achando meio difícil só isso sabe, dessa aceitação do professor, de tá enxergando o outro aluno de maneira, é, humana mesmo, sabe, de tá abraçando esse aluno... (P4)

Faz-se necessário uma reciclagem da forma como o conhecimento é transmitido a essas crianças. Cada indivíduo é único, apresenta suas características, traz consigo marcas de suas experiências, alguns apresentam maiores dificuldades que outros... O modelo educacional hoje não atende mais as necessidades da sociedade. Não é possível realizar o processo de inclusão querendo transmitir conhecimento de forma homogênea, sem levar em consideração as características individuais de cada aluno. A estruturação do ensino hoje pode ser considerada falida, como afirma a entrevistada:

[...] Porque se a gente for parar pra pensar eu enquanto educadora, eu percebo a educação meio que falida. A forma como o ensino está estruturado está falido, não atende mais as necessidades dos nossos alunos... Tanto deficientes quanto típicos, não atende. Por isso o tanto de indisciplina, de rebeldia dos meninos, porque nós não atendemos mais. E os nossos meninos de inclusão, eles fazem a gente abrir o olho pra isso, porque é do ser humano aprender, sendo deficiente ou não, qualquer ser humano aprende... O nosso desafio é como ensinar! Eles aprendem de um jeito diferente; o que a gente tem que descobrir agora é como ensinar. [...] (P2)

Até pouco tempo as crianças que apresentam alguma necessidade especial eram encontradas em escolas especializadas para elas, conviviam com o igual, segregadas, não havia ali a diversidade, pode-se assim dizer. Quando estas crianças são inseridas em escolas regulares, elas passam a conviver com alunos que apresentam características diferentes, com costumes diferentes. Porém, os educadores precisam ter cautela ao lidar com seus alunos, não transformando as crianças ditas “normais” em modelos para os alunos que estão em processo de inclusão, como as entrevistadas afirmam em suas falas:

Olha, eu tô vendo os dois lados agora né, porque o tempo que eu estive lá na raio de sol, a gente observava que esses meninos que passaram por lá né, é... O que era? Eles, assim, era eles, lidavam, convivia com os alunos mesmo, é, características deles né... Então era assim, uma coisa meio que segregada mesmo, sabe; era todo mundo assim, do mesmo perfil... Então não tinha assim um modelo diferenciado né, assim, a gente fala socialmente, pra esses meninos com, né, no caso, por exemplo, o autista ou o deficiente intelectual, é, ter um modelo pra eles se espelharem né...[...] (P4)

Eu acho importante. Eu acho que eles ganham muito, principalmente o aluno de espectro autista, ele tem que ter um modelo positivo... Eu acho que ele encontra isso no ensino regular; [...] (P5)

Criar modelos para que alunos com necessidades especiais sigam é insistir no processo de homogeneidade, sem levar em consideração as características individuais de cada um. Todos são capazes de aprender, de desenvolver suas habilidades! E especialmente quando nos deparamos com crianças que vivem o processo de inclusão, é preciso um olhar diferenciado, buscar meios novos que vão contribuir para o crescimento e desenvolvimento deste aluno. Só é possível a inclusão quando a sociedade recebe os deficientes respeitando as características e limitações dele, e oferece meios que contribuem para a melhor qualidade de vida e desenvolvimento deste indivíduo.

Há diversas opiniões a respeito da inclusão: muitos afirmam que é impossível acolher estes alunos nas escolas regulares, outros acreditam e lutam para que isso se torne realidade. O fato é que o direito à educação no ensino regular deve ser garantido como afirma o ECA, proporcionando aos alunos com necessidades especiais formas adequadas para que ele evolua no seu desenvolvimento, como afirma Goes (s/d) em sua fala:

O desafio não é apenas colocar alunos com necessidades especiais dentro de uma mesma sala de aula e sim fazer com que essa educação inclusiva proporcione a esses alunos uma evolução no seu desenvolvimento educacional e pessoal, e os faça sentir inclusos numa sociedade que deveria ser igual para todos.

É preciso ir além para vencer as barreiras que cercam o processo de inclusão. Faz-se necessário um grande empenho por parte de todos os envolvidos, para que estes alunos sejam bem recebidos nas escolas e assim, a prática da diversidade seja uma realidade na nossa sociedade.

c) O desafio da sala recurso

Para dar suporte aos alunos de educação inclusiva, as escolas contam com a sala de recursos multifuncional. A sala recurso é o local onde os alunos são recebidos para que o atendimento educacional especializado seja realizado. A entrevistada define o local como:

A sala de recurso né, o AEE é, é um projeto né, é uma lei que veio pra acompanhar crianças comprovadamente né, por laudo ou que estão em investigação de uma avaliação dentro, é, direcionadas a alguma deficiência né. (P1)

Em seus relatos, as entrevistadas descrevem a forma como atuam na sala:

[...] O atendimento ele é feito no contra turno; eh, não são atividades pedagógicas de sala de aula, não é reforço! A gente trabalha com as habilidades que a criança precisa desenvolver pra que ela possa acompanhar os colegas em sala de aula. Então é tudo concentração, atenção, memória, desenvolvimento da linguagem... Então são essas questões que a gente trabalha aqui em sala de aula...[...] (P2)

[...] Então o nosso trabalho é esse: a gente antecipa a atividade pra ele aqui na sala recurso de uma forma que quando ele chegar lá na sala, ele sabe o que vai acontecer, ele não vai ficar com medo de não participar, de não conseguir fazer as atividades...[...] (P3)

O Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, define o atendimento educacional como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos prestados de forma suplementar ou complementar à formação dos alunos. O atendimento tem por objetivo promover condições adequadas de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino regular. O atendimento educacional especializado deve criar recursos pedagógicos e didáticos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Já a respeito da Sala Recurso Multifuncional, o referido decreto em seu artigo 3º define que são ambientes compostos por equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para oferecer aos alunos um atendimento educacional especializado.

Com base na constituição, podemos afirmar que a sala recurso multifuncional é um programa criado pelo Ministério da Educação para auxiliar a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Tem como função contribuir para a promoção da educação dos alunos, eliminando as barreiras que os impede de participar das atividades escolares de forma independente. Assim, a sala recurso não pode ser considerada como reforço, como as entrevistadas afirmaram, pois é um recurso para complementar o processo de educação inclusiva.

d) Profissionais atuantes

O professor especializado em educação especial é o responsável por atender os alunos e elaborar o plano educacional específico para ele. Porém, outros profissionais atuam com o professor. No município de Divinópolis a sala de recursos multifuncional conta com a atuação de dois psicólogos e uma Fisioterapeuta, como afirma a professora entrevistada:

Ó, na, a sala de recurso, nós somos uma equipe, né? Pra atender, é, eu sou a professora da sala de recurso, mas nós temos o psicólogo e a Fisioterapeuta também, que ajuda a, né, nas avaliações por exemplo, eles e vem e ajudam...[...] (P4)

A Resolução Nº 4 de Dois de Outubro de 2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, no Artigo 10º parágrafos VI e VII afirma que outros profissionais devem estar inseridos na sala recurso para dar apoio a estes alunos. Afirma também que são necessárias parcerias para haver maior acesso a recursos, serviços e equipamentos, com o objetivo de ampliar o atendimento educacional especializado.

Assim, nota-se que na lei não há quais os profissionais específicos devem atuar na sala recurso em conjunto com o professor capacitado para estar à frente do atendimento educacional especializado.

No entanto, de acordo com o relato das entrevistadas há a necessidade de um trabalho multiprofissional para atender de forma mais adequada e ampla estas crianças:

[...] Na verdade eu precisaria de uma gana maior de profissionais pra me ajudar, não só estes que nós temos! Eu precisava de ter um fono pra me ajudar, porque a cada criança é uma necessidade diferente. [...] (P1)

[...] porque a gente precisava de tá buscando até mais né, por exemplo, terapia ocupacional, fonoaudióloga também pra essa equipe...[...] (P4)

Um atendimento adequado é aquele onde cada profissional oferece seus conhecimentos de forma a contribuir para que haja um serviço amplo e mais completo. Portanto, o atendimento com uma equipe mais ampla possibilitaria maiores oportunidades de crescimento ao aluno e conseqüentemente maior independência e uma qualidade de vida melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar do processo de inclusão é entrar em um debate que pode gerar grandes discussões... O modelo atual de ensino das nossas escolas não atendem às necessidades dos alunos de educação inclusiva. A forma homogênea de educar não pode ser considerada quando se trata de um aluno

com necessidades especiais. Faz-se necessário um novo olhar para a educação, entender a necessidade de se repensar na forma como o conhecimento é transmitido. É preciso se abrir ao novo, buscar conhecimentos adequados e deixar de lado o preconceito de que o diferente deve ficar segregado, em um mundo só deles, sem interação com a sociedade. Não existe uma receita pronta para desenvolver o processo de inclusão, é preciso adaptação para cada indivíduo, proporcionando a ele um melhor crescimento, desenvolvimento pessoal e social, além da independência.

A inclusão não é uma utopia, como muitos imaginam! Mesmo com toda a resistência, acreditamos sim que é possível a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular. Acolher estes alunos não é uma boa ação, um favor... É um direito garantido por lei que deve ser executado de forma humana e digna!

O TEA é um transtorno que ainda exige muito estudo, principalmente a respeito de suas origens. É necessário mais aprofundamento no assunto, para atender de forma mais adequada essas crianças. É possível sim realizar o processo de inclusão, mesmo com todas as dificuldades, mas é preciso empenho de todos os profissionais envolvidos no processo. É necessário buscar a cada dia novos conhecimentos, conhecer novas formas de intervir com essa criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL: Lei nº 9.394. 20 de Dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Capítulo V, Educação Especial.

BRASIL: Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**.

BRASIL: Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Atendimento Educacional Especializado**.

BRASIL: Resolução Nº 4, de 2 e outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**.

BRASIL: **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.**

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos 'is'**. 9 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: Parecer nº 424/03 de 06 e Fevereiro de 2002. **Normas Para Educação Especial na Educação Básica no Sistema Educacional de Ensino de Minas Gerais**.

CUNHA, E. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar-ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: **Lei nº 8.069/90, 1990**. Capítulo IV: Do Direito à Educação à Cultura, ao Esporte e Lazer.

FERNANDES, G; GLAT, R. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: Uma Breve Reflexão Sobre os Paradigmas Educacionais No Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n.1, 2005.

FREIRE,S.: Um Olhar Sobre a Inclusão. **Revista da Educação**, v. 16, n.1, 2008

GAIATO, M.B; REVELES, L.T; SILVA, A.B.B.: **Mundo Singular: Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro. Editora Objetiva, 2012.

GODOY,A.S.: Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo v. 35, n.2, p 57-63,ar./abr.1995.

GOES, A.C.M: **Educação Inclusiva de Alunos Com Deficiência: Direito À Diversidade**. Art. s/d.

MANTOAN, M. T. E.: **Inclusão Escolar: O Que é? Por Quê? Como fazer?** — São Paulo : Editora Moderna , 2003

MANTOAN, Maria Teresa. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4 Ed. Petrópolis, 2011. Editora Vozes.

MATURANA, H.: **O Que é Educar?** Disponível em: <<http://twixar.me/2Xtn>>. Acesso em: 02 de Junho de 2019

MELO, F.R.L.V; PEREIRA, A.P.M.: Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Física: Visão dos professores Acerca da Colaboração do Fisioterapeuta. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v 19, n.1, p. 93-106, jan-mar.2013.

MENEZES, E.; SANTOS, T. H.. "Declaração de Salamanca" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <<http://twixar.me/0jtn>>, Acesso em: 25 de julho de 2019.

PEREIRA, C. L.; SANTOS, M.: Educação Inclusiva: Uma Breve Reflexão Sobre Avanços no Brasil Após a Declaração de Salamanca. **Revista da Católica**, Uberlândia, v 2 n 2, p 265-274, 2009.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: Concepção de Professores e Diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago.2005.

A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONTAGEM

LEAL, Jackson Almeida*

OIKO, Eliana Correia Fogaça**

VALENTIM, Silvani dos Santos***

RESUMO

O presente estudo sistematiza as análises preliminares de uma pesquisa em andamento que objetiva identificar as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC) na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na rede municipal de ensino no período de 2003 a 2016. A ERER engloba uma série de ações educativas que visam ao combate do preconceito e da discriminação racial em todos os espaços sociais, prioritariamente no ambiente escolar, promovendo a valorização das diversidades, a garantia de acesso aos conhecimentos científicos e bens culturais e o enfrentamento da desigualdade social e racial. A Lei 10.639 promulgada em janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional que torna obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes públicas e privadas do país. A necessidade de diretrizes para a efetivação da Lei culminou em 2009, na regulamentação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O plano orienta que as secretarias municipais de educação devem promover a formação inicial e continuada dos quadros funcionais do sistema de ensino, na temática, orientar as equipes gestoras e técnicas para a execução e monitoramento da Lei, produzir e distribuir materiais didáticos e paradidáticos específicos, além de apoiar e incentivar as escolas. A pesquisa toma como problemática a identificação das ações da SEDUC no intuito de implementar a ERER na rede municipal e os êxitos e entraves dessa política educacional. Tem como referência metodológica a abordagem qualitativa com enfoque interpretativo, utilizando dos seguintes recursos: estudo bibliográfico, análise documental dos relatórios de gestão e de departamentos, ofícios, publicações impressas da SEDUC e entrevistas com gestores envolvidos com a temática étnico-racial que trabalharam na instituição no período de 2003 e 2016. Para o aprofundamento teórico destacamos as contribuições de Cardoso, Domingues, Gomes, Gonçalves e Silva e Rocha. A pesquisa mostrou até o momento, que os avanços na efetivação da ERER foram significativos, com ênfase na formação continuada de professores e o entrave preponderante foi à ausência de uma política pública educacional permanente e consolidada na temática. Problematicar essas ações parece-nos um passo importante para o fortalecimento e a consolidação da execução da ERER na rede municipal de Contagem.

Palavras-chave: Educação; Lei 10.639/03; Relações Étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

O presente estudo sistematiza as análises preliminares de uma pesquisa que objetiva identificar as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC) na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na rede municipal de ensino no período de 2003 a 2016, além de apontar os êxitos e os entraves dessa política pública.

A ERER engloba uma série de ações educativas que visam ao combate do preconceito e da discriminação racial em todos os espaços sociais, prioritariamente no ambiente escolar, promovendo a valorização das diversidades, a garantia de acesso aos conhecimentos científicos e bens culturais e o enfrentamento da desigualdade social e racial (BRASIL, 2004). Esse entendimento de ERER está relacionado à promulgação da Lei 10.639/03.

A Lei 10.639/03 foi sancionada em 09 de janeiro de 2003, logo no início do governo do presidente, Luís Inácio Lula da Silva, tornando obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, devendo valorizar-se a participação do povo negro nas áreas social, econômica, política e cultural na história do Brasil.

Sobre a organização do texto, iniciaremos pelo processo histórico que ocasionou a promulgação da Lei 10.639/03. Destacaremos os documentos que, a partir da lei, fortaleceram o marco legal e oportunizaram discussões, destacando o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004, ambos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais

* Mestre em Educação Tecnológica pelo PPGET/CEFE-MG. Professor de História das Redes Estadual e Municipal de Contagem. E-mail: lealjacksonalmeida@yahoo.com.br.

**Aluna do Mestrado em Educação Tecnológica, PPGET/CEFET-MG. Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Contagem. E-mail: eliana.oiko@gmail.com

*** Ph.D em Educação, Temple University, USA. Professora Associada do CEFET-MG, atua no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET-MG, no Departamento de Educação e na Coordenadoria de Gênero, Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID/DEDC) da mesma instituição. E-mail: silvanisvalentim@gmail.com

para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana lançado em 2009, o qual recomenda que as secretarias municipais de educação devam promover ações visando à implementação da Lei 10.639/03. Ações como formação inicial e continuada dos quadros funcionais de seu sistema de ensino na temática étnico-racial, orientação às equipes gestoras e técnicas para a execução e monitoramento da Lei, produção e distribuição de materiais didáticos e paradiáticos específicos, entre outras.

Nessa perspectiva, a pesquisa toma como problemática a identificação das ações da SEDUC no intuito de implementar a EREER na rede municipal e os êxitos e entraves dessa política pública educacional.

Na sequência, apresentaremos o processo de institucionalização do município de Contagem, da seção dentro SEDUC responsável pelas questões étnico-racial e a identificação das ações voltadas para a implementação de EREER na rede municipal no período de 2013-2016. Daremos destaque ao Programa Negro em Foco, criado em 2006 e suas ações, as quais estão estruturadas em quatro eixos de atuação.

Quanto aos êxitos e entraves identificados até o presente momento, procuraremos analisar como estes podem nos auxiliarem no entendimento do processo de implementação da EREER na Rede Municipal de Educação de Contagem, assim como, colaborar na reflexão e produção de conhecimento sobre os desafios da efetivação de EREER nas redes municipais de educação.

Esse estudo tem como referência metodológica a abordagem qualitativa com enfoque interpretativo, utilizando dos seguintes recursos: estudo bibliográfico, análise documental dos relatórios de gestão e de departamentos, ofícios, publicações impressas da SEDUC e entrevistas com gestores envolvidos com a temática étnico-racial que trabalharam na instituição no período de 2003 e 2016. Para o aprofundamento teórico destacamos as contribuições Gomes (2008, 2009, 2010, 2011, 2012), Gonçalves e Silva (2000) e Rocha (2006).

OS ANTECEDENTES DA LEI 10.639/2003

A Lei 10.639 promulgada em 09 de janeiro de 2003 altera a Lei nº 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e torna obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes públicas e privadas do país. Nesse sentido, é fundamental entender o contexto e o processo que culmina com promulgação da Lei.

Para Gomes (2009), alguns acontecimentos contextualizam a referida lei, possibilitando sua sanção. Entre eles: a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra ao Racismo, pela Cidadania e a Vida, (Brasília, 1995) sob a Coordenação do Movimento Negro, reunindo mais de 30 mil participantes. No ato, foi entregue ao Presidente Fernando Henrique Cardoso, o Programa para a Superação do Racismo e da Discriminação Racial. Em 1996 foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da População Negra. Também, foram elaborados pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), que incluíam a Pluralidade Cultural como um de seus temas transversais. (GOMES, 2009). Ainda em 1996 foi lançado Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), o qual assume o compromisso de realizar estratégias de combate às desigualdades raciais através de políticas específicas para a população negra.

Segundo Gomes (2009) a partir dos anos 2000, a preparação e a mobilização para a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizada pela Organização das Nações Unidas (Durban, África do Sul, 2001) é um acontecimento preponderante na conquista de antigas reivindicações dos movimentos sociais na área educacional. Na Conferência de Durban o Governo brasileiro reconheceu perante a comunidade internacional a existência institucional do racismo e se comprometeu em adotar medidas para a sua superação. Segundo a autora:

A mobilização para a Conferência de Durban pode ser entendida como um dos momentos mais expressivos da participação dos movimentos sociais e de setores no interior do Estado para inserir a diversidade étnico-racial na agenda política nacional e ampliar as condições para que as ações e programas voltados para a superação das desigualdades raciais fossem implantadas. (GOMES, 2009, p. 48-49).

No pós-Durban, entidades dos movimentos sociais, principalmente o movimento negro, entram em consenso sobre a necessidade de se implantar concretamente ações afirmativas no Brasil. Em 2002 foi lançado o II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II) que reforça as orientações relacionadas à população negra expostas no PNDH I. (GOMES, 2009).

Em 2003, no dia 09 de janeiro, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona a Lei 10.639/03, alterando os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial da Educação Básica nas redes públicas e privadas do país, incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. A temática deve ser trabalhada, segundo a lei, no âmbito

de todo o currículo escolar, preferencialmente, nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes. Ressaltamos que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, se dará nessas áreas, mas não exclusivamente, o que significa que todas as áreas do currículo escolar devem se comprometer e contemplar a temática.

A LEI 10.639/03: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A Lei 10.639/03 é um instrumento fundamental na educação antirracista, pois auxilia na educação das relações étnico-raciais e na valorização da história da população negra no nosso país, além de ampliar a discussão sobre a diversidade cultural, racial, social e econômica dos brasileiros (GOMES, 2008).

A Lei foi apresentada na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 259, em 11 de março de 1999. O projeto foi remetido ao Senado no dia 05 de abril de 2002, após ser aprovado na Câmara (ROCHA, 2006). Acrescentou dois Artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96-LDB). A alteração no texto da LDB ficou assim redigida:

Art. 26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Entretanto, apesar da Lei, não ficou estabelecido o como fazer, pois essa estabelece o conteúdo programático, as áreas do currículo escolar e os estabelecimentos de ensino, mas não define, por exemplo, como ocorreria a formação continuada dos profissionais da educação. Para Santos (2005), o texto da Lei não explicita como ocorreria à implementação, uma vez que não estabelece as metas, não se refere à qualificação de professores e nem à necessidade das universidades reformularem os seus programas de ensino para adaptar às novas necessidades (SANTOS, 2005). Para responder a estas questões, surge à necessidade de institucionalizar orientações e referenciais para a efetivação e consolidação da referida lei.

DOCUMENTOS DE REGULAMENTAÇÃO DA LEI 10639/03

A Lei 10.639/03 propõe que se repense as bases das relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas do sistema de ensino brasileiro, isso porque, segundo Gomes (2008) a lei tem como principal objetivo a promoção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro.

Nesse sentido, o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004, ambos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana lançado em 2009, são documentos fundamentais para que a Lei 10.639/03 venha de fato contribuir para uma EREER que reconheça e valorize a diversidade.

Objetivando regulamentar a Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou em 10 de março de 2004 o Parecer 003/2004, e em 17 de junho de 2004 o instituiu como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução 01/2004, que propõe uma série de ações pedagógicas para o conjunto da escola, visando à implementação da Lei. Segundo Rocha, o Parecer, “além de levantar uma série de princípios a respeito da questão racial e educação, apresenta um conjunto de indicações de conteúdos a serem abrangidos pelo currículo nas diferentes áreas do conhecimento” (ROCHA, 2006, p. 84). Segundo o parecer,

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no interior das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura, e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em sala de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização da sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreações, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 21).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam as ações que devem ser adotadas pelas diversas instituições de ensino, inclusive aquelas que atuam em programas de formação inicial e continuada de professores; as atribuições de cada sistema de ensino e indica possíveis parceiros

para subsidiar e trocar experiências como os grupos do Movimento Negro, as instituições formadoras de professores e os núcleos afro-brasileiros de estudos e pesquisas (BRASIL, 2004).

Destacamos que os objetivos de cada uma das temáticas, educação para as relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estão descritos na Resolução 01/2004 no primeiro e segundo parágrafos do Artigo 2º:

§1º- A Educação para as Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos, o respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da democracia brasileira.

§ 2º - O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação Brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. (BRASIL, 2004, p. 01).

Esses temas são importantes para todos os brasileiros, tomando como referência à composição étnico-racial da população. Portanto, a divulgação e a produção de conhecimentos sobre essas temáticas; a formação de atitudes, posturas e valores são fundamentais para a educação de todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 2004).

Todavia, a existência de uma lei não garante sua aplicação. Visando construir estratégias para cumprir o que regulamenta a Lei 10.639/03 e as suas diretrizes, o Governo Federal lança em 13 de maio 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Plano tem como objetivo central,

colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminações para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2009, p. 17).

Em linhas gerais, o Plano recomenda: a urgência na regulamentação da Lei 10.639/03 no âmbito dos estados, municípios e Distrito Federal; a inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE); a formação inicial e continuada; que a política de materiais didáticos e paradidáticos esteja articulada à revisão curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação; que a gestão democrática do ensino público assegure a participação da sociedade; e, a construção de indicadores que permitam o monitoramento da Lei 10.639/03 pela União, estados, Distrito Federal e municípios; dentre outras proposições. (BRASIL, 2009).

No intuito de fortalecer o marco legal, o Plano recomenda que os municípios em seus sistemas, cumpram e façam cumprir o disposto da Resolução 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Assim, o Plano orienta que os municípios e suas respectivas Secretarias de Educação, dentre outras ações, devem:

Apoiar as escolas para implementação da Lei 10.639/03, através das ações colaborativas como os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil; orientar as equipes gestoras e técnicas da Secretaria de Educação para a implementação da Lei 10.639/03; promover a formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular; produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente; instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação para as relações étnico-raciais. (BRASIL, 2009, p.26).

A Lei 10.639/03 e seus documentos de regulamentação objetivam divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, assim como recomendar e orientar as secretarias municipais de educação na implementação da ERER.

A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONTAGEM

O município de Contagem, na região metropolitana de Belo Horizonte, é 3ª economia do estado, 27ª economia do país. Em termos populacionais, destaca-se regionalmente como o terceiro município mais populoso do Estado de Minas Gerais, sendo que 59.22% da população residente em Contagem são constituídas por pretos e pardos. (IBGE, 2010).

Dados da Secretaria Municipal de Educação de Contagem informam que 59 mil crianças, adolescentes e adultos são atendidos pela rede municipal de educação, distribuídos em 70 escolas, 37

Centros Municipais de Educação Infantil, 8 anexos, 12 unidades da FUNEC e 26 creches conveniadas. Esse atendimento se efetiva por meio de 4.400 professores e educadores (Contagem, 2017).

De 2003, data da promulgação da Lei 10.639, até o ano de 2016, destacamos que a estrutura interna da SEDUC passou por várias mudanças, principalmente nas trocas de gestão. Dessa forma, optamos em não descrever todas essas mudanças e priorizar a identificação das ações desenvolvidas no intuito de efetivar a EREER na rede municipal.

Os dados foram coletados em relatórios de gestão, ofícios, publicações impressas da SEDUC e entrevistas com quatro gestores envolvidos com a temática étnico-racial que trabalharam na instituição nesse período, (2003/2016).

Cabe ressaltar, o limite da análise dos dados, que até o momento ainda não tinham recebido tratamento analítico, por se tratar de fontes primárias (OLIVEIRA, 2007). Desse modo, o cuidado no levantamento dos dados foi uma preocupação constante. Seguindo orientações propostas por Cellard (2008), observou-se o contexto no qual foram produzidos esses documentos, o interesse e a motivação dos autores e sua autenticidade e confiabilidade.

Dessa maneira, optamos em identificar e descrever cronologicamente a trajetória da SEDUC e suas ações no intuito de implementar a EREER na rede de ensino. Salientamos que ainda não foram quantificados e analisados os dados referentes ao número de sujeitos envolvidos, assim como a avaliação dos mesmos dos eventos. Na sequência relacionamos essas ações, com destaque para o período 2003/2006. Já os anos subsequentes, serão descritos num quadro para esse fim.

Nos anos de 2003 e 2004, período imediato à promulgação da Lei 10.639/03, não foram encontrados na SEDUC, documentos que fizessem referência a qualquer tipo de ação ou iniciativa propostas pela Secretaria a fim de implementar a EREER na Rede Municipal. Se houve algum registro das ações realizadas nesses dois anos, não foi encontrado. Segundo depoimento de uma ex-assessora entrevistada que trabalhou nesse período, não houve nenhuma preocupação da gestão em arquivá-los.

Com a troca de governo em 2005 vários documentos foram perdidos, pois não houve uma preocupação em arquivar esses documentos. Não tínhamos um setor específico dentro da Secretaria para tratar das questões étnico-raciais, mas apoiávamos as escolas quando elas precisavam da gente. Íamos às escolas, falávamos da Lei, e registrávamos essas visitas. (ex- assessora da SEDUC).

Em 2005 a SEDUC inicia as discussões sobre a implementação da EREER na rede municipal, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, ainda nesse ano, é criado o Grupo de Trabalho (GT) de Raça dentro da SEDUC, composto apenas por assessores da Secretaria, com o objetivo propiciar sua formação na temática étnico-racial e o planejamento de ações que visassem à implementação da EREER na rede municipal (CONTAGEM, 2005).

Nesse ano, O GT de Raça fomentou as primeiras discussões sobre a necessidade de um programa que canalizasse as ações da SEDUC em prol da implementação da EREER na rede municipal. Tais discussões culminaram na criação dentro Secretaria do Programa Negro em Foco. (CONTAGEM, 2006).

Segundo os relatórios o Programa Negro em Foco “tem como principal objetivo consolidar estratégias no âmbito municipal que garantam a implementação da Lei 10.639/03, na perspectiva de efetivar uma pedagogia antirracista e políticas de promoção da igualdade racial na educação” (CONTAGEM, 2006). O programa estrutura-se em quatro eixos de atuação: a formação continuada para professores e demais servidores da rede de ensino na temática étnico-racial; a distribuição de recursos didáticos sobre o tema para as unidades escolares da rede municipal; a articulação e parceria com os movimentos sociais e universidades; as ações intersetoriais com as demais secretarias da administração pública municipal. (CONTAGEM, 2006)

Todas as ações e iniciativas da SEDUC que são descritas a partir de 2006 estão pautadas nos eixos de atuação do Programa Negro em Foco. Segundo depoimentos de uma ex-assessora da SEDUC, em 2006 foi criada a Diretoria de Raça e a Diretoria de Inclusão Social na Secretaria com o objetivo de efetivar, respectivamente, políticas públicas educacionais nas temáticas étnico-raciais e da pessoa com deficiência. Nesse ano a Diretoria de Raça foi incorporada à Diretoria de Inclusão Social, com a denominação de Diretoria de Inclusão Social, Gênero e Raça, subordinada a Coordenadoria de Projetos Especiais (CONTAGEM, 2006).

Também em 2006, foram identificadas várias ações realizadas pela SEDUC, ou em parceria com outras instituições, tais como: participação de professores de oito escolas rede municipal no curso de extensão (120 h) Educação, Africanidades, Brasil –SECAD; participação de professores e gestores no II Seminário Internacional de Diversidade e Igualdade Étnico-Cultural, Betim, maio de 2006; a entrega do I Kit de Literatura Afro-Brasileira para as escolas de ensino fundamental do município (35 livros teóricos, paradidáticos, literatura infantil, infanto-juvenil, 02 CDS, 01 DVD); conversa com MV Bill, (primeira atividade do Curso de Aperfeiçoamento e Educação Inclusiva coordenada pela Diretoria de Inclusão da SEDUC); participação de gestores da SEDUC no Fórum Ampliado pela

Igualdade Racial (julho); participação de representantes de 71 unidades escolares da Rede Municipal no II Seminário Internacional Brasil-África, (Agosto); participação de professores no Simpósio Saúde e População Negra, (Agosto); participação de professores e gestores no Seminário Negro em Foco, Trocas de experiências dos projetos de Contagem (20 de Novembro); participação de professores da rede municipal no Curso de 120 horas/3 módulos (EAD), de Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, parceria entre a SEDUC e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (CONTAGEM, 2006).

As ações da Secretaria Municipal de Contagem, no período 2007-2016 serão descritas no quadro 1

ÊXITOS E ENTRAVES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONTAGEM

A partir da identificação e descrição das ações, é inegável por sua diversidade quantidade, perceber o empenho empreendido pela SEDUC no intuito de implementar ERER na Rede Municipal de Ensino nos treze anos da Lei 10.639/03. Ações que podem ser consideradas exitosas, quando o referencial de avaliação é a iniciativa e sua concretização. O êxito pode ser evidenciado na Semana de Combate ao Racismo, na Rede de Trocas entre professores e, principalmente, nos cursos de formação continuada específicos sobre a temática étnico-racial.

Quadro 1 - Ações da SMC 2007/2016

ANO	AÇÃO	PÚBLICO	INSTITUIÇÃO/PARCEIRO
2007	Curso de História da África e Culturas Afro-Brasileiras (180h)	Professores	SEDUC/Programa de Ações Afirmativas/UFGM
	GT Etnia e Raça	Gestores	SEDUC
2008	Rede Regionalizada de Trocas (março/abril)	Professores	Núcleos Regionais de Educação/SEDUC
	Envio do II Kit de Literatura às escolas municipais (30 livros)	Professores e Estudantes	SEDUC
	I Semana de combate ao Racismo (maio), Amostra de trabalhos, Rede de Trocas	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
2009	II Rede de Trocas Regionalizada (março/abril)	Professores e Estudantes	SEDUC
	II Semana de combate ao Racismo (maio)	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Semana da Consciência Negra (novembro), atividades artísticas, palestras, rodas de conversas, filmes comentados	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Início da assessoria às unidades escolares para implementação da ERER: formação continuada	Professores Equipe pedagógica e Direção das escolas	SEDUC
	Início da participação da SEDUC no Fórum Permanente de Educação de Diversidade Étnico Racial de MG		
2010	III Rede de Trocas Regionalizada (abril)	Professores e Estudantes	SEDUC
	Seminário Cantando a História do Samba	Professores	SEDUC/PUC-Contagem
	III Semana de combate ao Racismo (maio)	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Projeto Cor da Cultura (setembro)	Professores	SEDUC/ Fundação Roberto Marinho
	I Diagnóstico sobre a implementação da Lei 10639/03	Diretores	SEDUC
	Mês da Consciência Negra: oficinas temáticas, sessões comentadas de filmes do projeto "A cor da cultura"	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial

2011	IV Rede de Trocas Regionalizada	Professores	SEDUC
	IV Semana de combate ao Racismo (maio)	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Seminário de Cultura: Contagem Negras Raízes: (setembro), oficinas e palestras	Professores e Estudantes	SEDUC
2012	V Semana de combate ao Racismo (maio) Lançamento da Campanha por uma Infância sem Racismo (UNICEF)	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Entrega do III Kit Afro do Programa Negro em Foco (35 livros)	Professores e Estudantes	SEDUC
	Grupo de Trabalho (GTs) para compartilhamento de experiências e produção de materiais educativos para o combate ao racismo no ambiente escolar (32h)	Professores	SEDUC
	Curso: A Diversidade Religiosa e a Laicidade do Estado no Campo da Educação Básica (30h)	Professores	SEDUC/Universidade Federal de Ouro Preto
2013	Criação de 2GTs para formação continuada na ERER (60h)	Professores	SEDUC
	Seminário de Avaliação dos 10 anos da Lei 10.639/03	Professores	SEDUC
	II Diagnóstico da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas	Diretores	SEDUC
	V Rede de Trocas entre professores da rede municipal	Professores	SEDUC
2014	I Semana de União dos Povos Latino-Americanos (março)	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	VI Rede de Trocas entre professores da rede municipal e a I Marcha de Enfrentamento e Combate ao Racismo (maio)	Professores e estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Criação de 2 GTS para formação continuada na ERER (60h)	Professores	SEDUC
2015	I Seminário Metropolitano de Promoção de Igualdade Racial e Imigração (maio)	Professores	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	II Semana de União dos Povos Latino-Americanos (Março)	Professores	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	VII de Combate ao Racismo e a II Marcha de Enfrentamento e Combate ao Racismo	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Curso de Especialização: Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola	Professores	SEDUC/Programa de Ações Afirmativas (UFMG)
	VII Rede de Trocas	Professores	SEDUC
	Criação de 3 GTS para formação continuada na ERER (60h)	Professores	SEDUC

2015	Implantação Projeto Escola Sem Fronteiras: PLE/ Oficinas de francês	Comunidade de imigrantes haitianos professores e estudantes	SEDUC
2016	Entrega de unidades do Passatempo/ Coquetel: "Igualdade Racial é para Valor"	Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	VIII Semana de Combate ao Racismo e III Marcha de Combate e Enfrentamento ao Racismo (maio)	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Intercambio Intercultural com Cabo Verde (março)	Professores	SEDUC
	Criação de 11 GTS para formação continuada na ERER (60h)	Professores	SEDUC
	III Semana de União dos Povos Latino-Americanos (março)	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Fortalecimento do Projeto Escola sem Fronteiras	Comunidade de imigrantes haitianos/ professores e estudantes	SEDUC

A análise preliminar aponta para a variedade de atividades ofertadas pela SEDUC ou em parceria com universidades, ou com a Coordenadoria Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial: cursos, seminários, oficinas e palestras. Outro destaque positivo na implementação da ERER foi a realização das oito Redes de Trocas. Assim como, as oito edições da Semana de Combate ao Racismo, incluída no calendário escolar da Rede Municipal a partir de uma deliberação da II Conferência Municipal de Educação em 2007.

Contudo, existem alguns entraves na SEDUC na implementação da ERER. O primeiro deles é a carência de uma política permanente de registro do monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas pela SEDUC. O monitoramento é conhecido, segundo Heilborn (2011) como uma avaliação contínua, ou seja, em processo. Assim, para a autora o monitoramento deve estar presente em todos os estágios de uma política, programa ou projeto. Logo, deve ser uma atividade regular e sistemática (HEILBORN, 2011).

De fato, são poucos os registros encontrados na SEDUC do processo de monitoramento e avaliação das várias ações desenvolvidas pela Secretaria ou em parceria com outras instituições. Pode-se apontar que o registro do monitoramento e avaliação dessa política pública, ainda, não foi totalmente incorporada ao cotidiano da SEDUC. Os documentos existentes referem-se às listas de presença e avaliações dos participantes de alguns cursos, atas de reuniões de assessores, relatórios de gestão e de departamentos; e dois diagnósticos sobre a implementação da Lei 10.639/03, nas unidades escolares do município (2010 e 2013). Ressaltamos que tais diagnósticos foram analisados na sua integralidade pela equipe técnica responsável, e que, até o momento, não foi gerado nenhum relatório conclusivo.

O outro entrave na SEDUC na implementação da ERER na Rede de Ensino de Contagem são as tensões que existiram dentro da própria estrutura da Secretaria para que ações fossem realizadas. Segundo depoimento de um assessor entrevistado, houve em momentos dificuldades na realização das ações, pela falta de recursos financeiros, ou pela inexistência de apoio institucional.

Nem sempre foi fácil convencer os colegas, os dirigentes e até mesmo, em alguns momentos, o alto escalão da SEDUC, sobre a necessidade de investimento e apoio nas ações propostas pela Diretoria no sentido de implementar a Lei 10.639/03. Às vezes, tínhamos que ser firmes nas nossas propostas para que as mesmas fossem efetivadas. Algumas ações não foram concretizadas, seja pela falta de apoio institucional, seja pela falta de dinheiro. O convencimento tinha que ser diário. (Ex- assessor da Diretoria de Diversidade, Inclusão e Ações Afirmativas).

Percebe-se a partir do depoimento, que embora as ações empreendidas pela SEDUC no intuito de implementar a Lei 10.639/03 tenham sido significativas, sua realização, ocorreu muitas vezes,

num clima de tensão e conflito. Segundo Silva e Melo (2000), a configuração de uma política pública traduz-se por meio de um programa ou projeto, que apresente metas, recursos e prazos de execução. Sua implementação "é entendida como um jogo entre implementadores no qual prevalece a troca, a negociação e a barganha, o dissenso e contradição entre os objetivos" (SILVA, MELO, 2000, p. 04).

Ademais, podemos inferir que as tensões e conflitos que existiram dentro da SEDUC se devem ao fato da instituição ainda não possuir uma política consolidada no que se refere ao trato das questões étnico-racial.

A insuficiência de profissionais técnicos necessários para a implementação da EREER de forma a atender a todas as demandas da Rede de Ensino de Contagem, também foi um entrave, pois, desde a institucionalização do Programa Negro em Foco (2006-2016) não foi disponibilizado mais do que dois assessores para o acompanhamento da temática étnico-racial. Considerando o número de estudantes matriculados na rede, a quantidade de profissionais vinculados à Secretaria e o número de unidades escolares do município, podemos concluir que o registro, monitoramento e avaliação das ações poderiam ser mais consistentes, regulares e sistemáticos se a equipe técnica responsável pelas questões étnico-raciais fosse composta por mais pessoas.

Segundo Gomes (2012) os entraves da SEDUC na implementação da EREER não é uma realidade apenas desta Secretaria. Para a pesquisadora configura-se um quadro que se repete em diversas secretarias de educação pelas diversas regiões do país. Resultado de disputa e negociação, o processo de implementação reflete as dificuldades da sociedade brasileira para lidar com a presença do racismo, do preconceito e da discriminação étnico-racial contra a população negra. (GOMES, 2012).

Contudo, a identificação das ações empreendidas pela Secretaria Municipal de Educação na implementação da EREER na Rede Municipal de Ensino, permite avaliar que os êxitos foram significativos, e que, essas ações ocorrem em meio a embates e disputas. Enfim, o estudo aponta que na SEDUC ainda não existe uma política educacional permanente e consolidada na temática étnico-racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sistematiza as análises preliminares de uma pesquisa com objetivo de identificar as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC) na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na rede municipal de ensino no período: 2003 a 2016; assim como, apontar os êxitos e os entraves dessa política pública.

Percebemos que a Lei 10.639/03 está devidamente amparada por diretrizes e por um plano, os quais recomendam, propõem, delimitam, explicam e atribuem responsabilidades na implementação da EREER.

A implementação efetiva da EREER na Rede Municipal de Ensino de Contagem ocorreu com a institucionalização do Programa Negro em Foco (2006). Esse Programa permitiu que as ações da Secretaria na implementação da EREER fossem orientadas e pautadas a partir dos eixos de atuação do programa.

A identificação das ações desenvolvidas pela SEDUC na implementação da EREER na Rede Municipal de Ensino permite avaliar que os êxitos constituídos foram significativos, e que, essas ações ocorreram em meio há alguns entraves dentro da SEDUC. Entre os êxitos destacamos: a Semana de Combate ao Racismo, a Rede de Trocas entre os professores, e principalmente, os cursos de formação continuada de professores na temática étnico-racial ofertados pela Secretaria ou em parceria com outras instituições.

Os entraves na implementação da EREER podem ser sintetizados na avaliação de que ainda não existe na SEDUC uma política educacional permanente e consolidada na temática étnico-racial. Avaliação proveniente da verificação da inexistência de uma política de registro do monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas; a existência de demandas na Secretaria para que algumas das ações fossem realizadas e, a insuficiência de profissionais técnicos para atender a todas as demandas da Rede de Ensino de Contagem.

Portanto, a problematização das ações desenvolvidas pela SEDUC ou em parceria com outras instituições, parece-nos um passo importante para o fortalecimento e a consolidação da implementação da EREER na Rede Municipal de Ensino de Contagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639 de nove de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de jan. 2003.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/SEPPPIR, 2009.

- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CONTAGEM. **Matriculas da Rede Municipal de Ensino de Contagem**: fevereiro de 2016. Secretaria Municipal de Educação. Contagem. 2016.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2006.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2007.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2008.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2009.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2010.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2011.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2012.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2013.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2014.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2015.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2016.
- GOMES. Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retrato da escola**, Brasília: v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.
- GOMES. Nilma Lino. Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. In: HERINGER, Rosana; Paula, Marilene de. (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das Desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro. 2009, p. 39 -74.
- GOMES. Nilma Lino. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. Belo Horizonte: ENDIPE, 15, 2010.
- GOMES. Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-145, abril de 2011.
- GOMES. Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012.
- HEIBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça/ GPP – GeR: módulo V**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set-/dez.2000.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>. Acesso em: 29 ago.2019.
- OLIVEIRA, Maria Marli. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.
- ROCHA, Luiz Carlos Paixão. **Políticas Afirmativas e educação: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, 2006.
- SANTOS, Sales Augusto. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. Brasília: MEC, 2005
- SILVA, Pedro L.B.; MELO, Marcus André B. O Processo de Implementação de Políticas Públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Caderno NEPP**, Campinas, n.48, 2000.

EDUCAÇÃO E POSITIVIDADE OU A LINGUAGEM COMO PROFILAXIA

FARIA, Marcos Fábio Cardoso de*

RESUMO

Uma das principais bases do Ensino Profissional e Tecnológico em áreas de saúde são os estudos de medidas profiláticas. Para Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima, em "Educação profissional em saúde", esse sistema deve ser entendido como um princípio educativo, tanto na sua construção, quando na transformação da sociedade. Assim, dentro do imaginário construído para a AIDS e HIV há, como mostra Susan Sontag em A doença como metáfora/AIDS e suas metáforas, uma construção política-ideológica sobre a doença desde seu aparecimento. Um cenário bélico é construído, segundo a autora, nos discursos que permeiam a epidemia da doença na década de 1980 apontando para o universo homossexual como grupo de risco e, como isso, surge-se um discurso militarizado para referência da doença, os doentes e portadores do vírus. Mais de trinta anos se passaram e o uso da linguagem permanece como o elemento de maior perigo para a construção de papéis sociais imputando uma caça aos gays, ainda que, como mostrado no Boletim epidemiológico de 2013, o maior índice de contaminação em território nacional é em casos heterossexuais. Dessa mesma forma, há um elevado índice de contaminação entre jovens heterossexuais. O mal empreendimento dos sistemas educacionais para o trato da doença dentro das perspectivas pedagógicas reverberam, portanto, uma perseverança de manter um estigma à uma minoria social. Como afirma Sontag, à militarização do discurso da AIDS apontava para dois lados: o primeiro, em criar uma guerra linguística contra a doença e, por extensão, aos doentes e portadores do vírus; já o segundo, o de protocolar um lugar de "elemento suspeito", numa política Minority Report, à um grupo, estigmatizando-o, assim, como uma espécie de desordeiro, já que portador de um suposto "mal". A linguagem como profilaxia urge num espaço de romper preconceitos em que há o indiscriminado uso de gírias tais como "A pica que matou Cazuza" em música de Funk, difundidos em blogs e redes sociais, bem como em aplicativos de relacionamentos para repelir soropositivos como possíveis parceiros. Portanto é intento, aqui, gerar uma reflexão da linguagem como elemento de profilaxia quando cambiada do lugar bélico e discriminatória que, ainda hoje, ocupa nos discursos ordinários apontando, assim, para um cenário imaginado e desatualizado que é o do HIV e da AIDS do século passado. Nesse ínterim, sugere-se uma educação pela positividade, de forma a refletir a construção discursiva que impera com complacência à determinados grupos, como de jovens, tornando-se o estudo da linguagem como profilaxia para se referir à AIDS e HIV uma urgência. Assim, este artigo se torna um elemento de grande importância para o Ensino Profissional e Tecnológico em áreas de saúde como medida profilática.

Palavras-chave: AIDS e Educação; Construção de Preconceitos pela Linguagem; Aids, Juventude e Heterossexualidade; Linguagem como Profilaxia.

INTRODUÇÃO: VIGIAR O SEXO E PROTEGER OS MACHOS, AMÉM

A linguagem como elemento de cura é, hoje, um real impossível, já que ela é desistida no âmbito da comunicação. Pensar empaticamente o outro não é uma tarefa simples, ao contrário do que pensava Platão sobre a sociedade justa, em que cada cidadão, ao operar bem o seu ofício, seria propulsor da justiça, é o uso dado à palavra que toma lugar de definidora de justiça. A violência causada por esse elemento implica uma construção social em que os atos de fala definem os lugares sociais a serem ocupados pelos cidadãos. É pela linguagem que desconhecemos a humanidade de maneira fundamentalmente colaborativa. Nesse mesmo lugar virtual, em que os discursos de ódio são construídos e, levianamente, amparados pelo desconhecimento da "liberdade de expressão", esse direito fundamental é parcialmente gozado pelos cidadãos, pois há certo deslize às observações dos deveres implicados no uso da liberdade. Disto, vem a falácia de que é possível dizer tudo sem que haja penas à fala. O sujeito ativo e que opera na lógica do estado liberal é construtor de discursos, mas, muitas vezes, não os desempenhando em forma de diálogo e insistindo em um monólogo cujo fim aponta para uma ideologia autoritária que tem por adorno o amparo parcial a noção de liberdade.¹

Os movimentos de resistência pela linguagem, comumente produzidos pelas artes em geral, aparentemente é o mais profícuo para profilaxia contra a discriminação e a intolerância. Ao que se refere aos discursos acerca do HIV e da AIDS, há, ao longo da história, uma construção do imaginário da perversão sexual atribuindo uma moralidade religiosa ao prazer. O sexo passa a ser um ato assombroso e todos os esforços, sobretudo os empenhados pelos movimentos da década

* Professor da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Doutorando em Estudos de Linguagem do Centro Federal de Educação Tecnológica e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Tecnologias (GEPTT) / Gênero, Trabalho e Tecnologia (GENTTE) – CEFET-MG. Atua, também, como dramaturgo do Grupo dos Dez.

¹ A respeito da informação mencionada, cf. LEI No 5.250, DE 9 DE FEVEREIRO DE 1967. "Art. 1º É livre a manifestação do pensamento e a procura, o recebimento e a difusão de informações ou idéias, por qualquer meio, e sem dependência de censura, respondendo cada um, nos termos da lei, pelos abusos que cometer.

§ 1º Não será tolerada a propaganda de guerra, de processos de subversão da ordem política e social ou de preconceitos de raça ou classe". (PLANALTO, 1967, [s.p.].)

de 1970, para uma naturalização contracorrente moralizante caem por terra com cabresto ideológico da década subsequente advindo da aparição da doença e do imaginário que, com ela, surge. O sexo ocupa um lugar das tecnologias do horror, como as utilizadas nos espaços de repressão – não por acaso, uma das práticas de tortura mais abjeta seria a de eletrocutar o órgão genital e, assim, limpar, ironicamente, o valor de masculinidade do órgão masculino sadio, uma projeção machista em que buscava, como no comum dessa ideologia, desativar o órgão para, então, igualar, pejorativamente, o homem à mulher.

O discurso da saúde compulsória tem um papel importante na difusão da prática do sexo como sintoma da sociedade em perigo. A repressão sexual, nesse ponto, deriva da especulação heteronormativa que atribui ao pênis um valor de superioridade e está, em certa medida, instaurado em valores religiosos, os quais isentariam, nessa forma de pensamento, a atribuição da criação do pecado – e, com isso, das doenças em geral, bem como a perda do paraíso – ao homem, assim seria a mulher a responsável pelas desgraças do mundo real e pelas doenças do corpo e da alma. A postura misógina que, virtualmente, isenta o ideário másculo heteronormativo das consequências históricas de seu comportamento sexual tomaria o horror da década 1980 como um discurso, que segue falacioso, para amparar e justificar seu estado violento. A estigmatização da AIDS e do HIV como um desvio homossexual, seja pelo discurso comum ou científico, blindou o uso violento da linguagem de forma a, então, projetar a culpa de uma epidemia a determinado grupo social, uma vez que, quando de seu aparecimento, a doença foi batizada de câncer gay.²

LINGUAGEM DO BEM, LINGUAGEM DO MAL

O poder da linguagem na cultura judaico-cristão é marcado desde a ideia de criação do mundo, sobretudo na crença cristão, em que, segundo o *Livro de São João*, o verbo era o início, sendo ele o próprio Deus.³ Nesse caminho, a linguagem, metaforizada em verbo, seria o princípio para criação do homem, sua postura moral, as relações entre o bem e o mal, assim como todo o pensamento que rege a passagem pela terra. A linguagem, nesse ponto, seria, então, propulsora das ideias e, também, da confirmação de que o humano e seu mundo se construíram mediante o uso desse dispositivo dentro dessa cosmogonia. É, também, nas escrituras sagradas que haverá o uso da linguagem para incitar a perseguição e, com isso, atribuir valores de culpas a determinados grupos quando à prática sexual pela violação da lei sagrada e prática pecaminosa da luxúria.

Ao retomar os valores performativos da linguagem de J. L. Austin,⁴ Judith Butler, questiona se as declarações desempenham, de fato, valores de construção como é estabelecido na performatividade da ação em Austin. Para a autora, há mais uma replicação discursiva da linguagem, não gerando uma ação, mas repetindo, citando, recortando e colando uma “performance” estanque.⁵ Nesse caso, o pecado seria uma ação impetrada pelo valor religioso estabilizado, não é o ato em si ou sua performatividade que está regido como subversão nesse universo determinado, pois a citação não permite que haja sequer outra classificação senão uma perversidade para lidar com o sexo enquanto ato inibido e amaldiçoado pelo discurso. A negatização sexual se torna efeito de controle dos corpos quando pensado em frente à assepsia religiosa e o uso que é dado à linguagem nesse contexto ressaltando o poder de vigilância do sexo como causa das reverberações negativas – sobretudo doenças sexualmente transmissíveis e as segregações sociais que resultam das infecções – do corpo doente ser uma projeção da alma doente.

A literatura, dentro da noção de reconstrução de sentidos ou mesmo como elemento de desconstrução de certas noções discursivas, pode ser um caminho para pensar o debate em que a linguagem atua como elemento profilático. É no poema “diálogo com William S. Burroughs”, presente no livro *Há um mar no fundo de cada sonho*, de Ramon Nunes Mello, que se encontra o principal argumento para essa discussão:

Ser
extraplanetário
eu sou o outro você
in lak'ech ale'kin

² Em artigo datado de 1981, no New York Times, Lawrence K Altman pode ser considerado o primeiro alarde em que a doença seria associada a homossexuais. Utilizando as palavras do Dr. Curran, escreve que: “Dr. Curran afirmou não haver perigo de contágio aparente para heterossexuais. ‘A melhor evidência contra o contágio,’ disse, ‘é que não há casos até agora relatados fora da comunidade homossexual ou em mulheres.’” (“Dr. Curran said there was no apparent danger to nonhomosexuals from contagion. ‘The best evidence against contagion,’ he said, ‘is that no cases have been reported to date outside the homosexual community or in women.’”). Todas as traduções, caso não seja mencionado o contrário, são de minha responsabilidade.

³ Cf. O Evangelho segundo São João, Capítulo 1 versículo 1 – 5. ¹ No princípio era o Verbo e o Verbo estava com Deus e o Verbo era Deus. ²No princípio, ele estava com Deus. ³Tudo foi feito por meio dele e sem ele nada foi feito. ⁴O que foi feito nele era a vida, e a vida era a luz dos homens; ⁵e a luz brilha nas trevas, mas as trevas não a apreenderam”. (BÍBLIA DE JERUSALÉM, , p.801.)

⁴ Cf. Austin (199)

⁵ Cf. Butler (2015)

transformo
objeto em sujeito
a linguagem
o verdadeiro
vírus.⁶

O poema acima aponta para uma questão muito importante a se lidar quando falamos de HIV e AIDS. É a presença da linguagem como difusor dos preconceitos que, por sua vez, geram uma epidemia de ignorância, veiculada nas redes sociais e grande mídia. O “verdadeiro vírus” que é a linguagem posto em comunhão com a saudação Maia, “eu sou o outro você”, atua desconstruindo a normatividade, metaforizada nos esquemas gramaticais, e emparelhando a linguagem, e suas regras bem definidas em um esquema tradicional, à uma performatividade insubordinada. Arrebatando com o senso comum, o ser saudável não é o sujeito do discurso, mas a linguagem que, sendo ela o ser desertor da ordem, passa a carregar o mal social – uma vez que as doenças não são anomalias somente do corpo, mas, principalmente da comunidade em que estão inseridos. Nesse ponto, a linguagem opera como o anormal, o que está impregnado de malícia e que, por sua vez, desestabiliza as tradições organizacionais e políticas do controle governamental.

Para Jeffrey Jerome Cohen, em “A cultura dos monstros: sete teses”, os monstros são criados dentro da metaforização do medo. A aproximação “extraplanetária” do vírus HIV ressoa dentro de uma encruzilhada dos sentidos impostos pelo medo. O incomum da gramática social, um novo léxico, uma metáfora que assusta pelo fator desconhecido que é imbricado como marca. Esse processo que rompe com o binómio homens e mulheres, uma parte do todo comunitário, é fragmentado dentro da ordem política. Não por acaso, homossexuais, bissexuais e não binários seriam uma afronta à organização bem estabelecida nas estratégias de controle das instituições de poder e, por isso, dentro de uma visão simplista de organização, tornam-se um suposto perigo social. Perigo por não serem enquadrados na estrutura heteronormativa dos sistemas de controle e poder. O HIV e a AIDS, nesse campo, seriam, em uma visão tradicionalista e engessada, uma desobediência do *status quo* imposto quando de seu aparecimento pelo patriarcalismo e, ainda hoje, permanece, nesse imaginário, como uma marca estritamente definidora das diferenças, já que, mesmo diante da virada epidemiológica, há uma associação direta do vírus e da doença a determinado grupo social.

Marcelo Secron Bessa, um dos principais estudiosos da AIDS e do HIV nas literaturas e nas artes afirma que se teve e ainda tem, a respeito do assunto, uma “epidemia discursiva”⁷. A linguagem, sua manipulação e a parcialidade de seu uso permanecem presas nos preceitos cristão e machista manipulando como se constrói os discursos sobre o vírus e a doença. Desde que eles apareceram, na década de 1980, a linguagem é um dispositivo de culpabilização incidido sobre os marginais do sistema vigente. A linguagem como próprio vírus apresentada por Mello não é, portanto, um cenário ilusório, mas uma ideologia confirmada ao longo de três décadas e estagnada pela mídia. A doença e suas causas de aparecimento, ainda desconhecidas, foram anunciadas nos grandes meios de comunicação que se pautaram na construção de uma epidemia ideológica focada na destruição das representações de gênero.⁸

A recepção crítica da doença ainda permanece como um fantasma. E, igualmente, ainda há uma relação de desinformação acerca da falsa noção de grupo de risco. Em “A desmesura sobre as novas narrativas e os velhos medos ou precisamos criar sobre o HIV”, crítica inédita de Ramon Nunes Mello⁹ à peça *Desmesura*, da Cia. de Teatro Kunyn, de São Paulo, vê-se essa observação. Em sua crítica, Mello faz o seguinte desabafo: “Ao ler o texto dramático, me veio a sensação de presenciar a mudança de um pensamento: alguém está de fato se propondo a pensar artisticamente como tratar de um tema que ainda é tabu entre nossos pares mais íntimos: o viver com HIV.”¹⁰ A desinformação, o silenciamento e a prática do não tocar no assunto gera um atrito do uso da linguagem como profilaxia da epidemia discursiva da AIDS e HIV. Torna-se urgente gerar mudanças acerca da recepção crítica, bem como da produção criativa e de discursos sobre o tema.

Mais de trinta anos se passaram desde os primeiros casos sobre a doença e do vírus, mas o uso da linguagem permanece como o elemento de maior perigo para a construção de papéis sociais imputando uma caça aos gays, ainda que, como mostrado no Boletim epidemiológico de 2013, o maior índice de contaminação em território nacional é em casos heterossexuais. Os números de casos crescem no Brasil cada vez mais e, ainda assim, tocar no tema permanece como tabu. No

⁶ Mello (2016, p. 68).

⁷ Bessa (2002).

⁸ A este respeito, Cf o texto de minha autoria intitulado “*Barebacking* ou o mito do corpo gay como arma biológica”, a ser publicado no terceiro número do periódico Editar, da faculdade de Letras do Centro Federal de Educação Tecnológica, no dossiê sobre relações entre literatura, arte, erotismo e pornografia.

⁹ Crítica publica no dia 11 de junho de 2017 em sua página da rede social Facebook e gentilmente cedida pelo poeta para a elaboração deste artigo.

¹⁰ Mello (2017, s.p.)

boletim epidemiológico HIV AIDS de 2016, do ministério da saúde, revela que há um valor triplicado de infecção entre homens jovens de 15 e 19 anos e o valor em dobro nos jovens entre 20 e 24 anos, esses valores em relação aos dados de 2015. Ainda que haja um maior crescimento, em relações proporcionais entre jovens gays, o número de jovens heterossexuais permanece maior no Brasil desde 2001. Há um elevado índice de contaminação entre jovens de diferentes orientações sexuais. Os maus empreendimentos dos sistemas educacionais para o trato da doença dentro das perspectivas pedagógicas reverberam, portanto, uma perseverança de manter um estigma a uma minoria social.

Uma das principais bases do Ensino Profissional e Tecnológico em áreas de saúde são os estudos de medidas profiláticas. Para Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima, em "Educação profissional em saúde", esse sistema deve ser entendido como um princípio educativo, tanto na sua construção, quando na transformação da sociedade. Dentro do imaginário construído para a AIDS e HIV há, como mostra Susan Sontag em *A doença como metáfora/AIDS e suas metáforas*, uma construção política-ideológica sobre a doença desde seu aparecimento. Um cenário bélico é construído, segundo a autora, nos discursos que permeiam a epidemia da doença na década de 1980 apontando para o universo homossexual como grupo de risco e, com isso, surge-se um discurso militarizado para referência da doença, os doentes e portadores do vírus.

A militarização do discurso da AIDS apontava para dois lados: o primeiro, em criar uma guerra linguística contra a doença e, por extensão, aos doentes e portadores do vírus; já o segundo, o de protocolar um lugar de "elemento suspeito". Perceptivelmente, essa política *minority report* é empregada na mídia ainda hoje. Sobre esse ponto, refere-se à constante disseminação e divulgação negativa da associação do sexo Barebacking como uma prática sexual promíscua praticada por gays em festas, como divulgas pela grande mídia, de roleta russa da AIDS. Essa postura dos meios de comunicação reverbera negativamente contra os homossexuais rebaixando-os a um grupo estigmatizado enquanto desordeiro, já que portador de um suposto "mal".

A distinção entre o corpo saudável e o corpo não saudável é uma obsessão social. Ao longo das histórias das epidemias comumente se associa a perda da estabilidade coletiva e, com isso, há uma história em que a proliferação de um sintoma histórico, mediado pela linguagem, sugere a necessidade de apartamento de determinado grupo relegando-o as esferas mais obscuras do meio em que está inserido. Há uma perda de identidade e a ela há atribuição de uma nova característica clandestina. Cria-se um fator de monstruosidade, em que o perigo eminente de proliferação desconhece o lugar do respeito incitando uma busca vendada por resposta. Porém, a explicação necessária que é tanto sugerida nessas buscas não corresponde a real necessidade social de, em comunidade, resolver os seus problemas de modo a não colocar seus cidadãos nos *bas-fond* sociais. A criação de um exílio nos arredores da comunidade – seja no discurso ou mesmo nas instituições de controle social a exemplo das cadeias, hospícios e espaços de reabilitação forçada – incita as práticas de perseguição do sentido de ódio coletivo resultando na compreensão do doente e do portador da doença como um inimigo social.

É desse lugar que, enunciativamente, a qualificação de sujeito se deteriora, pois no fundo destas questões há a necessidade de arrematar, aos moldes preestabelecidos pela linguagem comum, os fatores monstruosos que se inscrevem no meio. A monstruosidade, nesse caso, se aproxima mais à noção freudiana de *Unheimliche*, em que o não domesticável situa-se nas fronteiras de terror, sendo que se encontra no impossível de prever. A configuração estranhamente necessária para a pluralidade discursiva está sempre na berlinda, pois a desestabilização das tradições implica na desconstrução dos lugares de conforto e, com isso, nas formas de pensar e agir diante do outro, pois o sujeito, agora, encontra-se desprotegido pelas convenções sociais bem marcadas pela tradicional forma do ser social.

O vício de usar a linguagem heteronormativa e patriarcal é excessivamente controlador e remete ao pecado original, em que a culpa ocidental recai sobre a mulher. Esse espaço de poder masculinizante, responsável pela supressão da figura da Lilith do livro sagrado¹¹ e da mulher como um pedaço fecundo da costela do primeiro homem, colocaria a suposta e construída passividade sexual feminina – em que o órgão sexual masculino impera como elemento de poder e de atividade – como elemento de fraqueza e, conseqüentemente, de baixa imunologia. *Mutatis mutandis*, a

¹¹ É importante ressaltar que, nas narrativas mitológicas judaicas, a Liliht, apresentada como demônio, seria a primeira mulher mencionada no livro de *Gênesis*, quando : ²⁷Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou, homem e mulher ele os criou. ²⁸Deus os abençoou e lhes disse: "Sede fecundos, multiplicai-vos, enchei a terra e submetei-a; dominai sobre os peixes do mar, as aves do céu e todos os animais que rastejam sobre a terra." (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p. 2.) Essa passagem é anterior à criação de Eva. Lilith, no entanto, é mencionada nas escrituras sagradas somente no livro de *Isaias*: ¹³Nos seus palácios crescerão espinhos, urtigas e cardos, nas suas fortalezas: ela servirá de morada para os chacais, de habitação para os avestruzes. ¹⁴ Os gatos selvagens conviverão aí com as hienas, os sátiros chamarão os seus companheiros. Ali descansará Lilit, e achará um pouso para si. ¹⁵ Ali a serpente fará o seu ninho, porá os seus ovos, chocá-los-á e recolherá à sua sombra a sua ninhada. Também ali se encontrarão as aves de rapina, cada uma com a sua companheira". (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p. 572.)

fragilidade imputada, religiosamente, à mulher, é refletida no discurso homossexual na crença de que somente gays em posições passivas são susceptíveis a se infectarem com vírus HIV. Fortemente a esse discurso compulsório, o homem coloca-se numa posição superior, imune e discursivamente elevado, que o autorizaria a prática Barebacking, mesmo sem a conscientização e aprovação da sua parceira ou parceiro em posição penetrável.

A linguagem como profilaxia urge num espaço de romper conceitos do império ideológico masculino. O relacionamento homossexual assimilativo busca colocar em posições de poder e silenciamento comparativamente à postura de Eva frente a Adão. Se nos mitos judaicos, Lilith é expulsa do paraíso por desafiar o poder de escolha de Adão em relação às posições sexuais, insubordinando-se à passividade conferida às mulheres, Eva torna-se o exemplo máximo do comportamento submisso que está existente nas posições penetráveis de agrado do homem. Colocar-se enquanto passivo, numa relação homoafetiva é, também, abrir mão do lugar de privilégios comuns à masculinidade, inclusive o privilégio imunológico. Obviamente que a performatividade caduca que informa que ser mulher é menor que ser homem está impregnada na produção de prazer. Portanto, não somente o prazer de usar uma zona erógena como o ânus masculino (de onde se é possível tocar a próstata) que está em jogo, mas o prazer de posicionar-se em uma espaço de poder, assim, o sexo, não é uma troca de prazeres, mas um trabalho em prol do prazer heteroassimilativo conduzido pela linguagem.

A construção de discursos de ódio e discriminativos reconhecem que o corpo é um espaço de linguagem e que estão em constante comunicação. Não entender essa proposta de diálogo escrito pela alteridade vem de uma insistência em naturalizar as construções que regem o apego à tradição. Compreender o corpo que porta informações distintas das ditas por ideias, é um exercício constante de rompimento do estabelecido por Austin de que há uma performatividade nos atos de fala, seguindo o pensamento de Butler. Assim, ao dizer "sou soropositivo" o que se está construído nesse discurso para o outro é, muitas vezes, o acionamento da defesa. Por outro lado, não há uma preocupação do sujeito "sadio" em, também, acionar o discurso "você é soropositivo". A sorodiscordância permanece como um tabu, mas que se mantém somente no fantasmagórico da linguagem. A importância de esconder não obriga, em ambos os casos, a trabalhar a construção discursiva distante do sistema das metáforas militares. Da mesma forma, os discursos estanques, assim como os emergentes, contra o imaginário produzido pelo boom do HIV e da AIDS da década de 1980 e 1990, seguem na construção de metáforas que obliteram discurso soropositivo que é indiscriminado pelos efeitos da linguagem, como a criação de gírias tais como "A pica que matou Cazuzá", a exemplo da música "solitária" do grupo D.D.H (Direto do Hospício):

uma pistola na blusa,
letal como a pica que matou cazuzá
é o dedo que acusa, você que usa a arma
ou ela te usa?
o berro tem o canto da sereia e o olhar da medusa.

Esses posicionamentos são difundidos em blogs e redes sociais, bem como em aplicativos de relacionamentos para repelir soropositivos como possíveis parceiros.

A POSSIBILIDADE DA PROFILAXIA

A primeira campanha educativa no Brasil sobre o HIV e a AIDS foi intitulada "AIDS, transmita essa informação"¹², veiculada pela Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo no ano de 1988. Com foco distinto das necessidades de informações de agora, ela buscava um melhor entendimento do estado epidemiológico, bem como cessar a intolerância nos ambientes de recepção das pessoas que buscavam ajuda para entender seja o estado de saúde, seja informações necessárias a respeito do vírus e da doença. O clima de cassa às bruxas instaurado nesse período, gerou imensa segregação quando referente ao tema.

Desde essa época, há necessidade de se falar do HIV e AIDS como uma realidade e que está presente na sociedade. A atribuição monstruosa a que o tema é submetido é reflexo de uma sociedade em que a linguagem está a serviço do poder heteronormativo e patriarcal e que, por sua vez, desconhece a realidade da diferença, mas que, também, vem perdendo espaço, pois, por mais que haja a insistência na epidemia da linguagem, o vírus não reconhece esses limites de poder pelo qual uma certa classe dominante insiste em enquadrá-lo. Hoje, as pesquisas e busca da cura são bastante avançadas, desde as medidas profiláticas até as medidas de remediação, que possibilitam que um soropositivo viva uma vida normal e bastante distante da chamada "sentença de morte" veiculada no período de seu aparecimento. As carências de tratamento público nos anos 1980 e 1990 são realidades muito distantes.

Ao contrário do que impera no imaginário reacionário, a necessidade de inserir a AIDS e o HIV no discurso corrente é a principal medida para barrar a epidemia discursiva, bem como diminuir os esse chamado "problema de saúde pública". Outras tantas doenças, sexuais ou não, se enquadram

¹² Cf. Pinel, Inglesi (1996).

na dominação do discurso de ódio, como a sífilis e a hepatite c (que não tem cura), e que, por suas vezes, não fazem parte do imaginário social de forma tão negativa como a AIDS. É óbvio que a relação direta com os primeiros grupos que, majoritariamente, manifestaram a doença faz parte do discurso de medo pelo qual se construído os mecanismos de controle do sexo, sobretudo o homoafetivo, é uma realidade.

Portanto, é intento, aqui, gerar uma reflexão da linguagem como elemento de profilaxia quando cambiada do lugar bélico e discriminatória que, ainda hoje, ocupa nos discursos ordinários apontando, assim, para um cenário imaginado e desatualizado que é o do HIV e da AIDS do século passado. Não por acaso, no ano de 2009, por exemplo, a prefeitura municipal de vila velha distribui aos seus alunos uma cartilha intitulada: *A aids não é coisa de vadia, doidão ou viado*. Nesse ínterim, sugere-se uma educação pela positividade, de forma a refletir a construção discursiva que impera com complacência à determinados grupos, como de jovens, tornando-se o estudo da linguagem como profilaxia para se referir à AIDS e HIV uma urgência. É preciso falar sobre AIDS de maneira informada, usando a linguagem como profilaxia para uma educação positiva, que busca entender o lugar de alteridade do portador do vírus e do doente sem que haja a proliferação, ainda que velada, de um discurso de ódio rompendo, assim, com o discurso heteronormativo dominante.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ações. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BÍBLIA DE JERUSALEM. Vários tradutores. São Paulo: Paulus, 2002.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Pedagogia dos monstros**: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Trad. Roberto Leal Ferreira. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DELUMEAU, Jean. **Historia do medo no ocidente 1300-1800 uma cidade sitiada**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- FARIA, Marcos Fábio de. AIDS, uma vilã na literatura. In: CHAVES, Anna Cecília Santos; CAETANO, Paulo Roberto Barreto. **Literatura, direito e justiça**. Belo Horizonte: Crivo, 2016. p.135-168.
- FREUD, Sigmund. O estranho. In: FREUD, Sigmund. **Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Trad. José Otavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- MELLO, Ramon Nunes. **Há um mar no fundo de cada sonho**. Rio de Janeiro: Verso Brasil Editora, 2016.
- PINEL, Arletty; INGLESII, Elisabete. **O que é AIDS?** São Paulo: Brasiliense, 1996.
- PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: N1 edições, 2014.
- SONTAG, Susan. **A doença como metáfora** - aids e suas metáforas. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COLÉGIO TÉCNICO DA UFMG: UMA PERCEPÇÃO ESTUDANTIL SOBRE O RACISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

FARIAS, Priscila Brito de*
VALENTIM, Silvani dos Santos**

RESUMO

A proposta desse artigo foi suscitar algumas reflexões - à luz da sociologia da educação - sobre as questões étnicas e raciais no Colégio Técnico da UFMG (COLTEC). Essa pesquisa originou-se a partir de observações, junto ao cotidiano escolar dessa escola, acerca da parca discussão em relação às questões étnicas e raciais na escola referenciada. Essas observações mostram-se na contramão dos debates sociais e educacionais em torno do tema racismo no espaço escolar. Nesse aspecto, considerando a importância dessa pesquisa, iniciamos nossos estudos com um levantamento dos dados de inserção do ano de 2016/2017, fornecidos pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/UFMG), investigamos o quantitativo de estudantes declarados pretos e, posteriormente, convidamos um número de dez alunos para nossa pesquisa qualitativa. Para além disso, trabalhamos também com a análise do projeto pedagógico, construído em 2009, e outros documentos oficiais. A partir de uma cuidadosa investigação, concluímos, preliminarmente, que os estudantes negros do COLTEC não encontram representatividade no projeto pedagógico em vigor, pois no mesmo não existe nenhuma menção a respeito da valorização da cultura negra. Para além disso, nem mesmo no espaço físico, dividido entre as faixas e painéis construídos pelos estudantes contra homofobia, contra política de opressão do atual governo e machismo, encontramos referências ao preconceito racial que figura amplamente na sociedade brasileira. O silenciamento acerca das questões raciais no Colégio Técnico só é quebrado quando conversamos com os alunos ligados ao grêmio estudantil. Esses, afirmam, enfaticamente, que os estudantes "coltecanos" precisam construir uma identidade negra, mas antes disso, precisam reconhecer-se como negros.

Palavras-chave: Educação; Relações Étnicas E Raciais; Juventude; Colégio Técnico da UFMG

INTRODUÇÃO

O estudo que apresentaremos propõe reflexões acerca das relações étnicas e raciais no cotidiano escolar do colégio técnico da UFMG (COLTEC). Neste sentido, não partiremos da dúvida, ou seja, questionamento quanto sua existência ou não do racismo, quer na escola, quer na sociedade brasileira. No que se refere à escola, partiremos de estudos e pesquisas que constatarem a existência do preconceito racial (Filgueiras, 1989) e de desigualdades raciais na escola (Barcelos, 1993). Quanto à existência do racismo na sociedade brasileira, nosso referencial é a própria realidade (senso comum), as discussões da militância anti-racista e um quantitativo de pesquisas que o comprovam (Barcelos et alii, 1991) tal fato. Desse modo, o objetivo deste estudo foi realizar um trabalho que leve à reflexão sobre as relações raciais no interior de uma das maiores escolas técnicas federais do país, procurando ir além das constatações para chegar à descoberta do novo, necessário à transformação.

Isso dito, considerando a importância dessa pesquisa, iniciamos nossos estudos com um levantamento dos dados de inserção dos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017, fornecidos pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/UFMG), investigamos o quantitativo de estudantes declarados pretos e, posteriormente, convidamos um número de dez alunos para entrevistas. Esses, foram de cursos, gênero e idades diversificadas. Para além disso, trabalhamos também com análise do projeto pedagógico, construído em 2009, ofício do Centro Pedagógico, informações e normas do Coltec documentos oficiais de caráter público. Assim sendo, a partir de uma cuidadosa investigação, concluímos, preliminarmente, que o número de estudantes ingressos no COLTEC, por meio de concurso público, declarados de cor preta é significativamente pequeno em relação ao quantitativo de brancos e os "ditos" pardos. Em relação a representatividade da população negra no Projeto Pedagógico do COLTEC (PPC), não encontramos nenhuma menção. Segundo Libâneo (2004), este é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. Para além disso, mesmo no espaço físico, dividido entre cartazes e painéis construídos pelos estudantes, contra homofobia, contra política de opressão do atual governo, contra o machismo e violência contra mulher, não encontramos referências ao preconceito racial que figura amplamente na sociedade brasileira.

Sobre silenciamentos, o líder negro americano Martin Luther King (1929-1968), cita: "Temos de nos arrepender nesta geração não tanto pelas más ações das pessoas más, mas pelo silêncio assustador das pessoas boas". Nesse sentido, acerca do silenciamento em relação às questões

* Mestra em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG (PPGET/CEFET-MG). Pedagoga da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: priscilafarias@coltec.ufmg.br.

** Ph.D em Educação, Temple University, USA. Professora Associada do CEFET-MG, atua no PPGET/CEFET-MG, no Departamento de Educação e na Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID/DEDC) da mesma instituição. E-mail: silvanisvalentim@gmail.com

raciais no Colégio Técnico, o mesmo é rompido quebrado quando conversamos com os alunos ligados ao grêmio estudantil. Estes, afirmam, enfaticamente, que muitos estudantes “coltecanos” negros, não se reconhecem como tal e isso dificulta o trabalho acerca da valorização do negro no interior da escola. Eles citaram também que é preciso construir uma identidade negra para reconhecer o racismo presente em nossos espaços sociais. Segundo Nilma Lino¹ a reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social. Esse, muitas vezes camuflado, faz parecer não existente aos olhos daqueles que não entendem a sublimaridade² do racismo.

O ESPAÇO ESCOLAR: COLÉGIO TÉCNICO DA UFMG

O Colégio Técnico (COLTEC) foi criado no ano 1969 a partir de convênio celebrado entre o Conselho Britânico³, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de atender à demanda de formação de profissionais técnicos de nível médio nas áreas de Patologia Clínica, Instrumentação, Eletrônica e Química.

Em 1972, esse convênio foi renovado por mais cinco anos e o COLTEC foi, então, vinculado à Faculdade de Educação (FaE/UFMG). Em 1981, o Conselho Universitário da UFMG estabeleceu, por meio da resolução 25/81 de 06 de novembro daquele ano, as diretrizes para o Centro Pedagógico, Unidade Especial formada pela Escola Fundamental e COLTEC, vinculada à FaE. Essas diretrizes gerais definiram a nova unidade como um espaço de experimentação pedagógica e curricular.

No período de 1998 a 2009, por determinação do MEC, o COLTEC ofereceu o Ensino Profissional concomitante ao Ensino Médio. A partir de 2010, uma reforma curricular instituiu o ensino técnico integrado e passou a oferecer o curso Técnico em Informática, além dos cursos já existentes - Técnico em Análises Clínicas (anteriormente denominado Patologia Clínica), Técnico em Automação Industrial (anteriormente denominado Instrumentação), Técnico em Eletrônica e Técnico em Química.

Em 2007 foi criada a Unidade Especial denominada Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (EBAP). Nesta Unidade, o COLTEC passa a compor um dos três centros de ensino, junto ao Centro Pedagógico (responsável pelo Ensino Fundamental); Teatro Universitário (responsável pelo curso técnico de formação de atores). No ano seguinte foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual o COLTEC faz parte como escola técnica vinculada à Universidade Federal. Segundo informações do Núcleo de Trabalho - NUPED, em cumprimento à meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE) em conjunto com a Lei federal número 13.005 de 25 de junho de 2014, o COLTEC propôs, em 2017, ampliar sua oferta de vagas com a implantação de dois novos cursos na modalidade subsequente: Técnico em Biotecnologia e Técnico em Desenvolvimento de Sistemas com ênfase em programação de dispositivos móveis. Propôs, ainda, uma nova reforma curricular para os cursos técnicos integrados de Análises Clínicas, Automação Industrial, Eletrônica, Desenvolvimento de Sistemas (anteriormente denominado Informática) e Química.

Em relação aos cursos, o COLTEC oferece cinco cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Análises Clínicas, Automação Industrial, Informática, Eletrônica e Química. Os cursos integrados são realizados em turno integral e estruturados em três anos, incluindo o estágio curricular. Ao final do curso, os estudantes recebem o diploma de técnico em nível médio no respectivo curso. Esse certificado habilita ao exercício profissional e também ao ingresso no ensino superior. As matrizes curriculares de cada um dos cursos estão presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, juntamente com as respectivas ementas. Os cursos integrados propõem a articulação entre a formação geral e a específica e seus itinerários prezam pelo caráter formativo, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos, promovendo o desenvolvimento pleno, humano e técnico. Além desses cursos, Segundo NUPED, existem dois cursos técnicos subsequentes em processo de aprovação: Técnico em Biotecnologia e Técnico em Desenvolvimento de Sistemas com ênfase em programação de dispositivos móveis. As matrizes curriculares desses dois cursos também estão presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso.

Sobre o processo de inserção no COLTEC, podemos apontar duas formas vigentes até o ano de 2016, essa são: alunos provenientes do Centro Pedagógico (CP) e concurso público. Como pré-requisito para ambas, o aluno deverá ter concluído o Ensino Fundamental.

¹ Cf. <<http://twixar.me/QFtn>>. Acesso em: 8 set.2019.

² Que não está no âmbito da consciência, embora, por repetição ou por outros procedimentos, consiga alcançar o subconsciente, alterando as emoções, as vontades, as opiniões.

³ O referido conselho é uma organização internacional do Reino Unido com sede em diferentes países. É uma representação do Reino Unido para promover a cultura, a educação e etc. Cf. [British Council | Brasil](#)

Falando sobre a inserção dos estudantes provenientes do Centro Pedagógico, tanto o COLTEC, quanto o CP, informaram não ter documentos oficiais sobre esse acordo, contudo sobre a finalização do mesmo tempo, temos o Ofício nº 01/2015 - COPEB.EBAP/UFMG que coloca os percentuais de 70% (2016) e 50% (2017), para inserção (processo de transição final) dos estudantes do CP no COLTEC. Nesse mesmo documento, observamos também os pré-requisitos estabelecidos para uma dita classificação, esse apresentam-se por meio de conceito, considerados a partir do 6º ano. Sobre esses conceitos, podemos considerar: A =100, B = 89, C =79, D = 69, E=59 e F= 39.

Como relação a modalidade concurso público, em conformidade com o artigo 4º inciso I e artigo 5º inciso III da Portaria Nº 907, de 20 de setembro de 2013 do Ministério da Educação, em cumprimento aos requisitos estabelecidos pela Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. O Edital que rege o concurso público é publicado anualmente. As vagas são distribuídas conforme determinado na Lei nº12.711 de agosto de 2012, sendo que 50% (cinquenta por cento) das vagas serão reservadas para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas brasileiras e 50% (cinquenta por cento) das vagas serão de ampla concorrência. O quadro contendo o número de vagas e sua distribuição de acordo com cada grupo de vagas são publicadas de acordo edital divulgado no site do COLTEC e da Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE/UFMG)

Segundo dados fornecidos pelo DRCA, o quantitativo de ingressantes no COLTEC por modalidade de vaga reservada nos termos da lei 12.711/2012 e por cor/raça declarada são:

MODALIDADE	COR/RAÇA	ADMISSÃO				
		2014	2015	2016	2017	Total
Modalidade 1 - Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	Indígena			1		1
	Parda	18	16	19	18	71
	Preta	2	5	2	6	15
Modalidade 2 - Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, NÃO declarados pretos, pardos e indígenas.	Amarela		2			2
	Branca	8	11	11	11	41
	Não desejo declarar	2	2	3	3	10
	Parda	1			1	2
	Preta	1				1
Modalidade 3 - Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	Parda	15	16	16	20	67
	Preta	2	1	4	5	12
	Sem informação		1			1
Modalidade 4 - Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, NÃO declarados pretos, pardos e indígenas.	Amarela			1		1
	Branca	7	8	11	10	36
	Não desejo declarar	3	2	2	4	11
	Parda	1	1	1	1	4
Total Geral		60	65	71	79	275

Após análise dos dados de inserção, podemos inferir que poucos são os estudantes que se autodeclararam pretos. A grande maioria, esmagadora, declarou-se parda. Esses dados surgem em oposição ao que observamos, em termos de fenótipo, em alguns estudantes no espaço escolar referenciado. É importante destacar, como cita Frantz Fanon no livro *Pele Negra, máscaras brancas*, que a subjetividade do negro é marcada por uma neurose capaz de gerar uma alienação da sua condição de sujeito negro, levando-o por vezes a se pensar no mundo dos brancos. Ressaltamos que esta situação não é fruto de algo inerente ao negro, mas consequência histórica do processo complexo de construção identitária em que se estabelece essa referência ambivalente - a de pensar-se socialmente no mundo dos brancos.

Na sociedade brasileira, essa ambiguidade é especialmente acentuada devido ao caráter peculiar do racismo brasileiro, marcado pelo ideal do branqueamento e pelo mito da democracia racial. A dificuldade de se pensar a questão racial está ligada ao processo de desmemorização das vicissitudes históricas da diáspora africana, principalmente daquelas relacionadas à construção da identidade negra no Brasil. Para o racismo norte-americano, vigente até pouco tempo atrás, pessoas de pele clara que tivessem ancestrais africanos eram consideradas negras, e as crianças que nasciam de uniões inter-raciais não eram reconhecidas como mestiças. Nos censos estadunidenses, de 1930 até 1960, a categoria "black" abrangia a todos, não importando a ancestralidade longínqua ou a tonalidade da pele. No Brasil, como já é clássico, desde a análise de Oracy Nogueira(,a pele clara somada a outros traços corporais possibilitam a uma pessoa de ascendência africana se afirmar como branca. Ao lado disso, de uma forma ou de outra, a mestiçagem foi reconhecida, primeiro repudiada, depois elevada à condição de mito nacional.

OS ESTUDANTES E SEUS RELATOS

Após reflexão acerca dos dados levantados, realizamos entrevistas com um grupo de estudantes, autodeclarados pretos, do primeiro ao terceiro ano, cursos variados, ingressos por meio do CP e concursados. Escolhemos cinco perguntas que giravam em torno das relações étnicas e raciais no Coltec e a vivência desse sujeito em relação ao mesmo. A partir da análise desses dados, podemos citar que o Coltec, na visão da maioria dos estudantes, é permeado pelo silenciamento a respeito das questões raciais. Isso nos remete diretamente a fábula⁴ da democracia racial que dissimula tensões e cria a ilusão de inclusão silenciando vozes que denunciam a violência real e simbólica, construindo, de muitas formas, tanto lugares de privilégio, quanto de exclusão e discriminação. As estigmatizações e humilhações sociais cotidianas, explícitas ou implícitas, sutis ou veladas, levam muitas vezes à formação de uma identidade negra ambígua e fragmentada. O ideal do branqueamento conduz alguns negros ao paradoxo instalado em sua subjetividade – a desejar tudo aquilo que representa a sua negação, ou seja, a brancura.

“Ser branco” tanto quanto “ser negro”, para além da tonalidade que reveste o corpo dos seres humanos, representam “valores”, significados. Para além do branco está a brancura, e tudo quanto essa condição de branco “simbolicamente” representa para o negro”⁵.

Outro aspecto apontado, exclusivamente, pelas jovens negras entrevistadas, foi a predileção dos rapazes negros pelas moças mais claras. No ano de 2010, dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, dados sobre a mulher negra brasileira chamaram a atenção da sociedade. O levantamento apontava que, à época, mais da metade delas – 52,52% – não vivia em união, independentemente do estado civil.



O quadro pincelado pelas estatísticas tem cores extremamente vivas para as mulheres negras brasileiras, que, de acordo com inúmeros relatos, sentem na pele os efeitos da solidão e do preterimento durante toda a vida. Para a escritora Claudia Alves,

a mulher negra enfrenta a solidão independente do extrato social. Não se trata de uma exceção, é a regra, um sintoma histórico que indica um comportamento real, as mulheres negras não têm (em sua grande maioria) a experiência do amor”.⁶

Sobre isso podemos dizer também que, alguns autores (Pacheco 2006) (Pierson, 1942) explicaria tal fenômeno, ou seja, uma suposta predileção do homem negro pela mulher branca (ocasionando a solidão da mulher negra) como um suposto desejo de ascensão social. Nessa perspectiva, a mulher branca, além de propiciar um dado acesso social ao homem negro, funcionaria também como uma possibilidade de escamoteamento de seu padrão fenótico, conferindo invisibilidade a sua cor (SOUZA, 2008, p.73).

Sobre os estudantes negros, com relação aos demais colegas, professores, equipe gestora e Técnicos Administrativos em Educação (TAE's), os entrevistados citaram que, apesar do assunto ser pouco discutido no espaço escolar, de forma geral, “todos se dão bem com todos”. Os estudantes negros alegam serem tratados de uma maneira sempre respeitosa pelos professores, colegas e equipe técnica. Uma entrevistada abordou um caso de “fala” racista “espontânea” -

⁴ DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à Brasileira. In: _____. Relativizando: uma introdução a antropologia social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1983, p. 58-85.

⁵ NOGUEIRA, Izildinha Beatriz. Op. cit., p. 116.

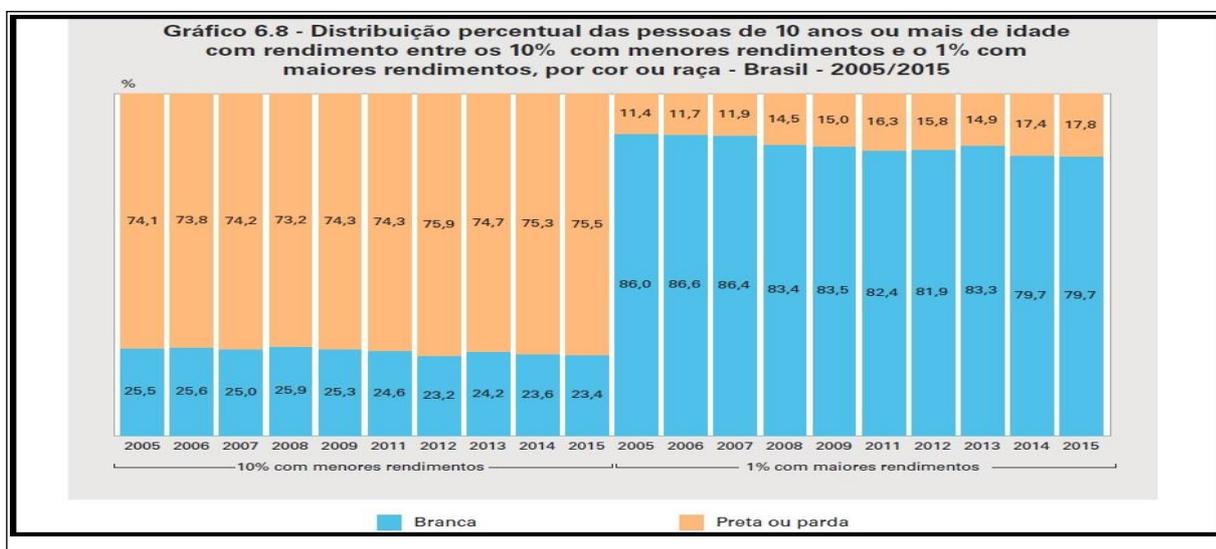
⁶ Claudete Alves, presidente do Sindicato da Educação Infantil, militante negra e pesquisadora acadêmica. Ela escreveu o livro a partir de sua dissertação de mestrado, intitulada “*Virou Regra?*”

segundo a estudante - por parte de uma colega de sala, onde mesma citou: " *isso é trabalho de preto*". Após a entrevistada chamar a atenção para a frase racista, a colega negou, mas pediu desculpas pela fala. Para além disso, os entrevistados, negaram conhecimento de casos de preconceito racial e racismo dentro do colégio.

Em conversa com uma ex psicóloga do COLTEC, atuante por 21 anos juntos ao corpo docente, a mesma citou que nunca houve caso, registrado, de racismo envolvendo professores, diretores e equipe técnica, mas sim poucos casos relacionados à alunos que foram resolvidos por meio de atendimento individual/familiar. Esse relato vai de encontro a fala dos estudantes entrevistados e denota um comportamento ético da comunidade escolar para com os estudantes negros.

Por último, questionamos os entrevistados sobre a pouca representação dos negros no corpo docente, atualmente o Coltec possui apenas uma professora negra (fenótipo) titular, em relação a um universo de 68 professores. Nesse aspecto, os estudantes apontaram a baixa escolarização da população negra como resultado de pouca expressividade profissional em determinados locais, como por exemplo, professores Universitários.

Segundo dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Em 2015, os negros e pardos representavam 54% da população brasileira, mas sua participação no grupo dos 10% mais pobres era muito maior, ou seja, 75%. No grupo do 1% mais rico da população, a porcentagem de negros e pardos é de apenas 17,8%. Ainda observando a desigualdade de renda que, apesar de arrefecimento nos últimos anos, a população permanece segmentada por cor ou raça, diz o relatório.



Refletindo, brevemente, sobre a situação educacional dos negros, o percentual de negros no nível superior deu um salto e quase dobrou entre 2005 e 2015. Em 2005, um ano após a implementação de ações afirmativas, como as cotas, apenas 5,5% dos jovens pretos ou pardos na classificação do IBGE e em idade universitária frequentavam uma faculdade. Em 2015, 12,8% dos negros entre 18 e 24 anos chegaram ao nível superior, segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No entanto, comparado com os brancos o número equivale a menos da metade dos jovens brancos com a mesma oportunidade, que eram 26,5% em 2015 e 17,8% em 2005. Os dados foram constatados pela Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira. A pesquisa também mostra que os anos de ensino influenciam no salário: quanto maior a escolaridade, maior o rendimento do trabalhador. Dessa abordagem, podemos inferir que a fala sobre a pouca representativa pode estar relacionada a conjuntura da população negra brasileira, contudo os dados mostram que esse cenário tende a melhorar, nos próximos anos, ampliando dessa forma a representatividade do negro em diversos espaços profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados nesta pesquisa, entendemos que o processo de reflexão e discussão acerca das questões étnicas e raciais nos espaços escolares é de suma importância, pois traz a valorização de uma cultura, bem como seus sujeitos, ora "renegados" pela história, pela sociedade brasileira. Na escola referenciada, apesar de sua competência educacional inquestionável, observamos uma séria lacuna quando se trata do trabalho com questões raciais. Este fato, encontrava-se em "silenciamento", reforçando, possivelmente, a ideia, comprovadamente falha, de igualdade racial no Brasil.

Partindo para observação em relação a fala dos sujeitos entrevistados, entendemos que a situação de desigualdade da população negra é vista, entendida, mas não aceita, pois em muitos momentos esses sujeitos problematizam a questão do reconhecimento da identidade do negro, pelo negro. Os estudantes entrevistados também relatam a boa convivência com seus colegas, tanto negros, quanto brancos e denotam a querência de falar mais sobre a questão dentro do COLTEC, pois existe espaço para tal. Nesse sentido, essas pesquisadoras sugeriram para os entrevistados um grupo de discussão acerca do assunto. Tal sugestão, foi acolhida com sucesso pelo grêmio estudantil e por dois outros professores que se propuseram convidar a Professora Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira⁷ para um colóquio acerca de questões raciais, dentro do Colégio Técnico.

Por último, entendemos que ampliar o debate, bem com as possibilidades de reflexões em relação à questão racial na educação e na sociedade brasileira é tarefa de todos nós, pois não podemos aceitar com passividade os silêncios que mutilam a população negra e sua história. Por esse motivo, essa pesquisa buscou suscitar reflexões, provocar ausência de quietação e a inserção, ainda que minimamente, da possibilidade fala e ação dos estudantes negros. Nesse aspecto, ao final de nosso trabalho, recebemos de forma positiva a fala da equipe pedagógica do COLTEC sobre a inserção da questão racial no Projeto Pedagógico 2017, ainda em construção, e também da fomentação, dentro do grêmio estudantil, de um grupo de movimento negro formado por estudantes do COLTEC.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, Luis Cláudio. Educação: um quadro de desigualdades raciais. **Estudos AfroAsiáticos**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 37-69, dez. 1992.
- BARCELOS, Luis Cláudio. **Raça e realização educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: Iuperj, 1992 (Dissertação Mestrado).
- FILGUEIRAS, Vera M. **Preconceito racial**: difusão e manutenção pela escola. Intercâmbio. Rio de Janeiro, n.l, p.37-46, jan./abr. 1988.
- FILGUEIRAS, Vera M. **O preconceito racial nas escolas**: sua existência e tentativas de superação. Rio de Janeiro, CEEA, 1989. (Mimo).
- GIROUX, Henry A . **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: Multiculturalismos e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do "alunado negro". In: AZEVEDO, José Clóvis de. **Utopia e democracia na Escola Cidadã**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. Vivendo o preconceito em sala de aula In: AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

⁷ Cf. <<http://www.aparecidadejesusferreira.com/site/index.php?pagina=painel/dados/listardados&id=7>>. Acesso em: 8 set.2019.

EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA NÃO-FORMAL: ENCONTROS PERMANENTES DE DIVERSIDADES NO IFPA/CAMPUS BELÉM

VASCONCELOS, Rita*

FERREIRA, Dauana**

RESUMO

A contextualização sociocultural da diversidade como forma de promover a inclusão na convivência educacional deve ser desenvolvida como compromisso político e pedagógico nas instituições de ensino. O Campus Belém sendo unidade sede de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), uma instituição de 107 anos atuando na região norte do país na educação básica técnica e tecnológica, com atuação *pluricurricular* na educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, consolidando conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI (2014-2018), como construção educacional de valorização da diversidade dos saberes demonstrados e estabelecidos em "*promover Inclusão e Integração da diversidade*". O objetivo do trabalho é apresentar um espaço de educação social, inclusivo e de reflexão sobre ações de Diversidade, Educação de Direitos Humanos e Cidadania através de encontros permanentes nas áreas temáticas tratadas dos saberes cotidianos na educação profissional com eficiência e validade nos componentes curriculares na modalidade ensino, pesquisa e extensão acadêmica nos cursos ofertados no IFPA/campus Belém. O Campus Belém atende a oferta de 19 cursos técnicos (integrado e subsequente) e 17 cursos de ensino superior (licenciatura, engenharia e tecnologia) com um perfil de faixa-etária de 15 a 60 anos de idade, capaz de instituir e garantir reflexões nos currículos acadêmicos sobre diversidades e pluralidade de ações afirmativas e inclusivas. Pautado no Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos e as Diretrizes e Parâmetros Curriculares, sua metodologia será descritiva pelo método qualitativo e quantitativo na comparação conceitual dos temas com enfoque flexível de conscientização não-formal através de eventos realizado nos anos de 2015 a 2017 com Ciclos de Palestras (Empreendedorismo Público e Social, Sustentabilidade e Gestão Ambiental), e Encontros de Direitos Humanos (Políticas Públicas no contexto dos Direitos Humanos das Mulheres e Direitos e Garantias à População Indígena Brasileira), com relatos e mostras de organizações governamentais e não governamentais no âmbito da cidadania e das políticas públicas, profissionais, professores, discentes do ensino básico, superior, e pesquisadores. Os eventos foram organizados pelo Curso de Tecnologia em Gestão Pública em conjunto com a gestão do Campus Belém. Os resultados apontaram a nível quantitativo acertado o conceito 4 do ENADE do Curso de Tecnologia em Gestão Pública em 2015, uma participação atrativa nos encontros e a incorporação da temática nos programas e editais de projetos de pesquisa e extensão aprovados. A nível qualitativo os resultados acertados foram a motivação, a interpretação e as expectativas dos indivíduos não apenas em encontros, mas na inclusão de espaços de cidadania com ampla expressão da comunidade aos debates com saberes mais críticos.

Palavras-chave: Educação Não-Formal; Diversidades; Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

A contextualização sociocultural da diversidade como forma de promover a inclusão na convivência educacional deve ser desenvolvida como compromisso político e pedagógico nas instituições de ensino. O objetivo do trabalho é apresentar um espaço de educação social, inclusivo e de reflexão sobre ações de Diversidade, Educação de Direitos Humanos e Cidadania através de encontros permanentes nas áreas temáticas tratadas dos saberes cotidianos na educação profissional com eficiência e validade aos componentes curriculares na modalidade ensino, pesquisa e extensão acadêmica nos cursos ofertados no Instituto Federal do Pará no campus Belém.

Pautado nas bases legais da CF 1988, na Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei 9.394/1996, nos textos e conteúdos de aprendizagem do Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos (2007) e nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares (2002). A pesquisa delimita a problemática aos conteúdos aprendidos nos espaços educativos representarem formativos sociais aos direitos e das garantias humanas. A aplicação apresentada na pesquisa por ações permanentes de ensino integrado não-formal sobre os eixos e conteúdos da cultura, diversidade e demais temas garantem um espaço escolar aberto e concreto ao diálogo e a escuta dos direitos sociais.

Nessa proposta os objetivos específicos do trabalho será de compreender os saberes da educação de direitos humanos como um ambiente flexível a cidadania, e validar as práticas educacionais contextualizadas com encontros permanentes na modalidade ensino, pesquisa e extensão nos cursos ofertados no IFPA/campus Belém. Os resultados apontaram de que as práticas educativas garantem reflexões nos currículos acadêmicos sobre diversidades e pluralidade com ações afirmativas e inclusivas resultando na avaliação social da escola protagonista de resultados sociais.

Como metodologia foi utilizada a análise descritiva pelo método qualitativo e quantitativo na comparação conceitual dos temas com enfoque flexível de conscientização da diversidade e cidadania através de eventos realizados nos anos de 2015 a 2017 com Ciclos de Palestras e Encontros de Direitos Humanos, com relatos e mostras de organizações governamentais e não governamentais

*Professora EBTT, IFPA, mestre em Economia, rita.vasconcelos@ifpa.edu.br.

**Professora EBTT, IFPA, mestre em Direitos Humanos, dauana.ferreira@ifpa.edu.br.

no âmbito da cidadania e das políticas públicas, profissionais, professores, discentes do campus, pesquisadores e comunidade externa. Os eventos foram organizados pelo Curso de Tecnologia em Gestão Pública em conjunto com a gestão do Campus Belém nos anos de 2015 a 2017.

DA CONSTRUÇÃO DOS MOVIMENTOS EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

A concepção de cidadania plena associa a democracia aos direitos sociais do homem. Pinsky (2012) avalia a conquista histórica contemporânea da cidadania além da sua aplicação de direitos e deveres, mas por sua trajetória conceitual nas práticas e ações participativas sociais:

Mesmo dentro de cada Estado-nacional o conceito e a prática da cidadania vêm se alterando ao longo dos últimos duzentos ou trezentos anos. Isso ocorre tanto em relação a uma abertura maior ou menor do estatuto de cidadão para sua população (por exemplo, pela maior ou menor incorporação dos imigrantes à cidadania), ao grau de participação política de diferentes grupos (o voto da mulher, do analfabeto), quanto aos direitos sociais, à proteção social oferecida pelos Estados aos que dela necessitam. (PINSKY, 2012, p.9)

É importante a reflexão fundamental sobre os direitos sociais, as conquistas utilizadas pelo homem pelo uso da democracia, da participação universal dos direitos, da igualdade e da liberdade como meta de preservação da comunidade. A partir dessas práticas a felicidade seria o alicerce da sociedade formalmente preconizando a convivência dos fatores sociais, culturais e políticos.

Por igualdade Demant (2012) dialoga sobre os direitos individuais:

[...] a tensão entre a heterogeneidade que caracteriza a maior parte das sociedades e o princípio da sua organização política que, para fins de direitos e deveres, considera seus membros como parceiros iguais e desconsidera quaisquer divisões internas – seja de ordem socioeconômica (classes, grupos profissionais etc.), seja de ordem territorial, identitária ou biológica (grupos regionais, linguísticos, religiosos, etnias, raças, gêneros etc.) (DEMAN, 2012, p.343)

O comportamento da sociedade e seu tratamento ao cidadão mudou nas últimas décadas, onde a nova administração pública passou a ofertar um serviço planejado por políticas públicas voltadas as manifestações de seu usuários. Os usuários, que são grupos distintos, na concepção da qualidade dos serviços prestados passam a representar melhorias nos serviços públicos de forma eficaz e dinâmica das sociedades e seu desenvolvimento condição da satisfação dos atos de direitos individuais. Mas esse otimismo de ambiente de reconhecimento de pluralidade e de cidadania estaria presente em todos os espaços? Quais recursos se podem prestar esse reconhecimento da consciência social?

Diante da ampla defesa à vida social e da preservação da sociedade e sentimentos, a existência de preconceitos e de discriminações entram como uma desconstrução social chamado de violência. São resultados a intolerância e resistência a violência cultural, religiosa, sexual, psicológica, de gênero dentre outros, onde esse reconhecimento precisa ser atacada por ações e políticas de combate e de prevenção.

Escutamos todos os dias casos de violência, exclusão social e discriminações que do ponto de vista sociológico, Barbosa expressa:

O que determina se um comportamento é violento ou se um tipo específico de violência de ver ser apenado por lei e, portanto, constitui-se em crime, é a sociedade se manifestando através de um corpo de normas para um momento histórico determinado. Existem tipos de violência cuja tipificação como crime é consensual. Trata-se dos homicídios intencionais, que além de estarem tipificados legalmente dado que o direito à vida é um dos direitos humanos fundamentais reconhecidos pela legislação internacional e proclamado pelas constituições dos estados. (BARBOSA, 2012, p. 150)

Registrar essas violências plurais permite o reconhecimento de normas e valores das políticas públicas ao encontro o fator social de justiça e/ou ajuste da discriminação e ao preconceito fazendo o reconhecimento de recursos sociais de proteção ao indivíduo, em seu contexto social (familiar, escolar, religioso, ambiental, econômico).

Neste contexto, a ordem social busca o relacionamento da qualidade de vida, o que leva a manutenção das sociedades contemporâneas o processo formador da ética por parte do governo. Dependendo do seu caráter político frente à dinâmica das relações produtivas, das organizações sociais, das externalidades e assimetrias de mercado e seu dever reconhecer os direitos sociais e garantir a cidadania a todos.

Certo da existência dos movimentos sociais, as políticas econômicas neoliberais estreitaram as ideias e novas lutas pela cidadania dos trabalhadores, das mulheres, jovens e outros no cotidiano vivido. O contextual e o intelectual especifica o senso crítico em favor do cultivo a vida, a valorização a família, a escola, a saúde, o cultivo a fé, o direito ao voto, e etc. capazes de gerar debates frente aos fenômenos que excluem e exploram o menos protegidos no que o mercado econômico chama de menos qualificados ou inaptos.

O ordenamento econômico leva-nos a autodeterminação da identidade individual e excludente, relativamente ilustrada em nossas falas, nos ambientes e convívios. Diferentes sentidos devem ser garantidos em nossas legislações não apenas em ilustração específica, mas na formação prática cultural e nos direitos civis que regulam a sociedade.

O desafio estaria nas práticas aos que acumulam no processo produtivo ganhos e riquezas, poderes intelectuais ao compromisso da regulação da ordem do Estado social e democrático de direito.

A Constituição Federal Brasileira (1988) resguarda em seu texto a plena garantia aos direitos sociais e fundamentais, no sentido de expressar e efetivar a cidadania e a proteção aos direitos humanos atendidos. Como expressão de igualdade e liberdade à coletividade e ao desenvolvimento da promoção social, consta por afirmações nos termos do Art. 5º:

[...] I-homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; II-ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; III-ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; IV-é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; V-é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;[...] (CF 1988, EC 45/2004,p.13)

Por volume à ordem coletiva dos direitos sociais, a reforma do Estado brasileiro ao seu campo de atuação econômico, político e social, vem identificando e planejando em tempos uma gestão pública com melhorias nos tratados, diálogos e mediações intelectuais com valores e conduta ética.

Segundo Matias-Pereira (2010) na oportunidade de transparência de seus atos públicos, entendendo aos movimentos e manifestações dos grupos, seu comportamento e seu conflito, o que pontuou

No que se refere às dificuldades de alcançar um nível de avaliação de transparência adequado na administração pública brasileira, podemos destacar os seguintes fatores: fragilidades na educação; falta de consciência dos direitos e deveres do cidadão; cultura distorcida da necessidade de sigilo na administração pública; falta de recursos; carência de habilidades específica no setor público; barreiras tecnológicas, culturais e de conhecimento; e enorme resistência às mudanças por parte dos servidores públicos. (MATIAS-PEREIRA, 2010, p.47)

Historicamente as últimas décadas apresentaram desordens sociais, movimentos de identidades, lutas de direitos civis aos povos negros e indígenas, violências às mulheres, as crianças, aos jovens, idosos, aos pequenos produtivos agrícolas, aos desempregados e por todos que se sentem em algum momento desprotegidos de seus direitos por parte do Estado.

O autor considera como agenda de conduta básica do governo com ajuste e apoio a sociedade, sua atuação sobre a ética:

Os padrões éticos, por sua vez, são uma forma mais precisa para orientar as pessoas a se comportarem para produzir esses valores em uma luta diária. Em geral, estão definidos em regulamentos, em códigos de conduta, entre outras. Os padrões éticos devem estar de acordo com a sociedade em que estão presentes e devem ser aceitos e aceitáveis para todos. (MATIAS-PEREIRA, 2010, p. 189)

Todo esse desafio dos direitos humanos e da cidadania salvaguarda o controle social, espaços que impulsionem ações capazes de expressar a vulnerabilidade comunitária, mas de práticas além da formalidades legais e institucionais sobre a humanidade e saberes para avaliar sua racionalidade frente as diferenças. A providência estaria a favor de atos de comprometimento sobre desigualdade e diversidade existentes na vida social, caracteriza-las e reorganiza-las como chances de melhoria as populações atingidas.

Significativo ao tema, especificamente o ensino trás em seu estreito espaço de escolarização dos usuários em diferentes níveis de formação um amplo papel de criador do conhecimento, verifica-se como relevância na sua estrutura de convívio a existência dos adensamentos sociais diferenciados. Podemos dizer que encontramos em nosso espaço escolar um perfil socioacadêmico com diversidade culturais, sociais, ambientais com oportunidade de debates e reflexões? E como educadores desenvolvemos formas de **re**conhecimento que revelem a realidade do convívio humano?

Aos questionamentos será tratada a aprendizagem educacional como espaço que aplica e explica o convívio escolar e as relações sociais afetadas pela engrenagem de encontros sobre a compreensão da diversidade e de geração de ações afirmativas de valorização da organização social. Que se formem práticas pedagógicas não formais, por fenômenos educativos mais vividos e de recursos amplo a cognição humana.

DOS MOVIMENTOS DE CIDADANIA E DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

Em prol da escola que nos acompanha desde a infância pelo papel formativo de aprendizagem representa nosso primeiro espaço de cidadania. Moraes (2011) ativa um imaginário de atuação de um ambiente escolar que dialoga com as novas indagações do homem e do mundo. Esse ambiente de adaptação de aprendizagem, ele considera

[...] um ambiente que levasse em consideração as diversas dimensões do fenômeno educativo, seus aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social

[...]. Um paradigma que reconhecesse a interdependência existente entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente geral. Que colaborasse para resgatar a visão do contexto, que não separasse o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos, que os promovesse como seres interdependentes, reconhecendo a vida humana entrelaçada como o mundo natural [...]

(MORAES, 2011, p 17)

O desenvolvimento da mudança do saber segue sua influência as transformações pelos avanços econômicos, tecnológico, políticos, e sociais numa ordem da informação estabelece o fortalecimento de informações mais ágeis pelo tempo que os impede de narrativas comuns. Com interesse emergente as políticas educacionais se apresentam como ênfase a uma linguagem mais coesa frente comunidade escolar.

O destino social da escola e da sua atividade promovida no contexto contemporâneo molda construção de uma gestão participativa e de professores com metodologia na diversificada natural de interesse pontual que lhe é própria. A identificação dos atores que atuam em sua comunidade acadêmica, suas políticas e seu perfil socioeconômico os ajudam a redescobrirem a ousadia das reflexões ao respeito.

Os propósitos educacionais do sistema de ensino brasileiro foram se constituindo em contexto sócio-histórico pautado em conteúdos que atendam a necessidade de aluno com intenções de generalização do papel formador do trabalhador de amanhã. É natural que temas como violência, agressões, suicídios, desmatamentos, desemprego, crise política, imoralidade, intolerância, tráfico de pessoas, da mesma forma tenha, sido incorporado no cotidiano educacional.

Determinados em conceitos de interesses ao destino social a ciência constrói suas atividades pautada nas diretrizes e bases do ensino nacional, com orientações definidas por tipos de ensino, níveis e modalidades formativos pela Lei nº 9.394 de 1996 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), e suas alterações pela Lei nº 12.796 de 2003, que expressa em seu Art. 3º

[...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;**

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - **respeito à liberdade e apreço à tolerância;** V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as **práticas sociais;** XII - consideração com a **diversidade étnico-racial.** [...] (BRASIL, 1996, grifo meu)

Pode-se produzir o melhor incentivo do processo educativo do indivíduo pelo conhecimento que instrumentaliza as palavras acima grifadas por mim: liberdade de aprender, o pensamento, respeito à liberdade, apreço à tolerância, práticas sociais e diversidade étnico-racial. É de se pensar que sendo imprescindíveis nos anos 1990 os temas sobre direitos humanos e condição social foi também difícil de reproduzir essas concepções.

A posterior por apreciação a essa escola social com conteúdos flexíveis e coletivos de aprendizagem igual e cidadã, como meta política de governo a Secretaria Nacional de Direitos Humanos em parceria com o Ministério da Justiça e com o Ministério da Educação institui o Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos (PNEDH, 2007) estabelece a educação dos direitos humanos na organização dos conteúdos para o ensino básico e superior sobre diversidade e cidadania. O texto introdutório contextualiza o tema:

[...] o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos.[...] (PNEDH, 2007, p.21)

O Campus Belém unidade sede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) com 107 anos de história educacional na região norte do país com atuação *pluricurricular* na educação profissional e tecnológica. Por relevância na formação educativa às suas práticas pedagógicas estabelece no seu Plano de Desenvolvimento Institucional a construção da valorização da diversidade em sua missão

Promover a educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades por meio do ensino, pesquisa, extensão e inovação para o desenvolvimento regional sustentável, valorizando a diversidade e a integração dos saberes. (IFPA, PDI 2014-2018, p.19)

Sua organização acadêmica atende uma população de alunos, distribuídos na tabela 1 sobre modalidade, matrícula e sexo. Os resultados demonstram um total de 3.684. alunos matriculados (2015) sendo em sua maioria do sexo masculino. São 19 cursos ofertados no ensino técnico (integrado e subsequente) e 17 cursos ofertados no ensino superior (bacharelado, licenciatura e tecnologia). Em relação a faixa-etária para o ensino técnico com uma média de idade de 23 anos, e para o cursos superiores com média de 29 anos. Cabe apenas explicitar que o campus atua a nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Tabela 1- Tipo de Modalidade de Ensino, nº matrícula e sexo (2015)

Nível/Modalidade	Mas	Fem	Alunos Matriculados
Ensino Técnico	1.242	1.073	2.315
Integrado	703	512	1.215
Subsequente	539	561	1.100
Ensino Superior	838	531	1.369
Engenharia	157	42	199
Licenciatura	350	323	673
Tecnologia	331	166	497
Total	2.080	1.604	3.684

Fonte: Divisão de Planejamento (2016)

O estudo e a caracterização da sua população de alunos ajuda a tratar as metodologias específicas da educação participativa de direitos humanos nas suas diferentes modalidade de ensino técnico e superior. Vejamos o que determina por princípios norteadores o PNEDH para o ensino técnico:

a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto políticopedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação. f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores. (PNEDH, 2006, p.32)

O plano pauta conteúdos e orienta metodologia as escolas e os professores protagonizam as ações programáticas relevantes ao trabalho, tais como:

[...] 1. Propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica; 2. integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino; 3. estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos; 4. desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos; 5. incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino; 6. construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos; 7. tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alu-

nos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana;[...] (PNEDH, 2006, p.33)

Para o ensino superior o PNEDH orienta como formas de aplicação nos currículos dos cursos, estratégias articuladas:

No **ensino**, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. Na **pesquisa**, as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Na **extensão universitária**, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos a inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos. (PNEDH, 2006, p.38)

Seguindo o plano, como sugestões aos conteúdos formativos as ações de aprendizagem ao ensino superior em espaços de educação não-formal, onde destacamos algumas

[...] 1. Propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES; [...] 3. fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos; [...] 10. promover o intercâmbio entre as IES no plano regional, nacional e internacional para a realização de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; 11. fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura.[...] (PNEDH, 2006, p.40)

Quanto aos instrumentos de avaliação aos cursos superiores, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes -ENADE, aborda temas relacionados aos direitos humanos. Organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, publica anualmente portaria que define as diretrizes curriculares dos conteúdos programáticos aos cursos enquadrados ao processo de exame, sobre conhecimentos básicos e específicos.

Em 2015 o curso de Tecnologia em Gestão Pública participou do exame. De acordo com a portaria de Formação Geral do Inep nº 239 de 2015, apresenta os seguintes conhecimentos:

I - cultura e arte; II - inovação tecnológica; III - ciência, tecnologia e sociedade; IV - democracia, ética e cidadania; V - ecologia; VI - globalização e política internacional; VII - políticas públicas: educação, habitação, saneamento, saúde, transporte, segurança, defesa e questões ambientais; VIII - relações de trabalho; IX - responsabilidade social: setor público, privado e terceiro setor; X - sociodiversidade e multiculturalismo: violência, tolerância/intolerância, inclusão/exclusão e relações de gênero; XI - Tecnologias de Informação e Comunicação; XII - vida urbana e rural

Acreditamos que esses conhecimentos desenvolvidos como uma reflexão de aprendizagem de práticas educativas representem caráter social do conhecimento, não como aceitação disciplinar que se estabelece nos registrados em legislações ou por instrumentos de avaliação. Mas pela condição social que a escola exerce um percurso formador de ação continuada aos estudantes. Seus meios assumem posições contínuas e motivadoras no ambiente escolar.

A seguir será apresentada a aplicação dos conceitos sobre direitos sociais do espaço escolar como local de convívio por encontros permanentes nos anos de 2015 a 2017 no campus Belém. As atividades de educação não-formal foram realizadas com parcerias de entidades governamentais e não-governamentais através de palestras, mostra de vídeos, feiras e estudos temáticos sobre os temas de direitos humanos, diversidade e cidadania.

DAS AÇÕES NÃO-FORMAIS DE DIVERSIDADE E SEUS RESULTADOS

Os resultados apresentados foram coordenados pelo curso de Tecnologia em Gestão Pública em parceria com a gestão do campus. Os resultados apontaram êxito por parte da comunidade acadêmica, em concordância as concepções e princípios sobre direitos humanos, tendo como aspectos legais norteadores a CF 1988, LDB e PNEDH. Por questões de direitos de imagens, não apresentaremos os registros em fotos dos eventos apenas as produções de divulgação de cartazes e folders.

A figura apresenta o II Ciclo de Palestras com a temática "Empreendedorismo no Setor Público". O evento ocorreu no auditório central no dia 15/12/2015 com palestras sobre o mercado do trabalho, as políticas públicas de incentivo aos empreendedores do estado do Pará com representantes da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa – FAPESPA, com a Secretaria de Estado de

Assistência Social, Trabalho e Renda (SEASTER), e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL-Pa). Seu público-alvo foram os estudantes dos cursos ofertados, gestores público profissionais e comunidade externa.

Figura 1 – II Ciclo de Palestras empreendedorismo no Setor Público

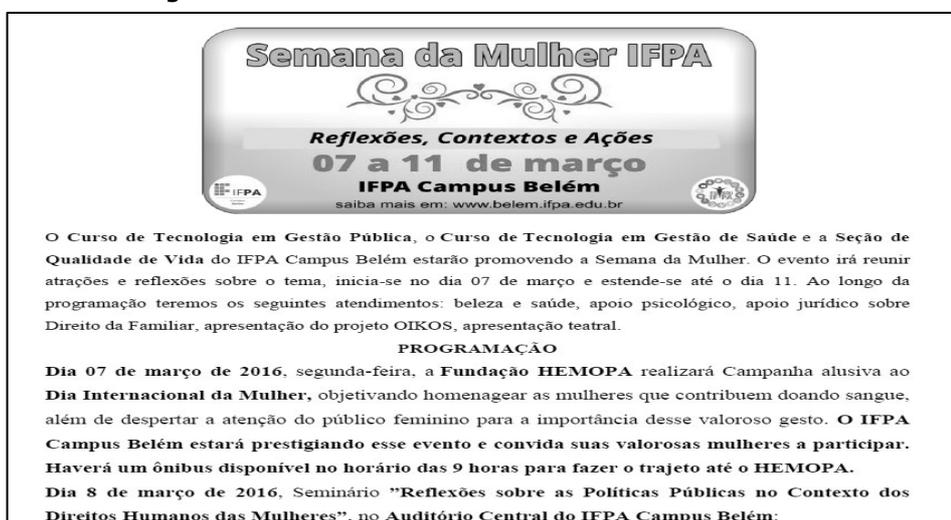


Fonte: Dados da pesquisa

A figura 2 apresenta o I Encontro de Direitos Humanos “Reflexões sobre as políticas públicas no contexto dos direitos das mulheres”. O evento ocorreu em conjunto com a Divisão de Qualidade devida com programação voltada a saúde e estética a comunidade feminina do campus nos dias 07 à 11 de março de 2016.

No dia 08 de março ocorreram as palestras e debates sobre as políticas e ações proteção da mulher, políticas de saúde, entrega de informes e kit de saúde. Estiveram presente representantes da Defensoria Pública do Estado através do Núcleo de Enfrentamento de Violência, da Delegacia da Mulher, da Secretaria de Estado do Saúde, Paravida dentre outros. Seu público-alvo foram os estudantes dos cursos ofertados, gestores público profissionais e comunidade externa.

Figura 2 – I Encontro de Direitos Humanos das Mulheres



Fonte: Dados da pesquisa

A figura 3 apresenta o IV Ciclo de Palestre como o tema “Gestão Ambiental Licitações Sustentáveis” em parceria como Seminário Integrador dos cursos técnicos. O evento ocorreu nos dias 25, 26 e 27 de janeiro de 2017 em conjunto com a coordenação de saúde e coordenação do curso de Saneamento com oficinas, palestras sobre plantas alimentícias, educação ambiental e suas legislações, licitações sustentáveis, barômetro da sustentabilidade, resíduos sólidos apresentação de projeto integrador dos cursos técnicos, artigos de pesquisa produzidos na disciplina práticas profissionais sobre orçamento público na área de saúde, apresentação de monografia dos alunos da especialização em Gestão Pública. Seu público-alvo foram os estudantes dos cursos ofertados, gestores público profissionais e comunidade externa.

Figura 3 – IV Ciclo de Palestras temática Gestão Ambiental



IV CICLO DE PALESTRAS DE GESTÃO PÚBLICA: TEMÁTICA "GESTÃO AMBIENTAL E LICITAÇÕES SUSTENTÁVEIS"			
Data	Horário	PALESTRAS	LOCAL
26/01/2017 (Quinta-feira)	15:00h às 16:00h	Palestra 9: Barômetro da Sustentabilidade dos Estados da Amazônia Palestrante: Prof. Dr. Eduardo Costa – Presidente da FAPESPA	Mini-auditório da Biblioteca
	16:00h às 17:00h	Palestra 10: "Licitações Sustentáveis" Palestrante: Prof. MsC. Dauana Santos – IFPA-Campus Belém	Mini-auditório da Biblioteca
	17:00h às 18:00h	Palestra 11: "O Desenvolvimento do Produtos Verdes e as Estratégias Ambientais" Palestrante: Prof. Dr. Katya Batista	Mini-auditório da Biblioteca
26/01/2017 (Quinta-feira)	18:00h às 19:00h	Palestra 12: " Gestão Ambiental nas Organizações " Palestrante: Prof. MsC. Rita Vasconcelos	Mini-auditório da Biblioteca

Fonte: Dados da pesquisa

A figura 4 apresenta o II Encontro de Direitos Humanos "Reflexões sobre os Direitos e Garantias à População Indígena Brasileira em conjunto com a I Semana do Índio do Campus Belém em parceria com a Coordenação de Ciências Humanas. O evento ocorreu nos dia 17, 18 e 19 de abril de 2017 com mostra de vídeos, palestras, degustação de alimentos indígenas, mostra de arte e cultura indígena, jogos e danças .Participaram da programação do eventos professores, pesquisadores antropólogos, cacique da tribo guarani.

Figura 4 – II Encontro de Direitos Humanos à População Indígena Brasileira



Fonte: Dados da pesquisa

As temáticas apresentadas nos eventos representam projetos educativos de direitos humanos. O cronograma de eventos é definido em reuniões de colegiado de curso a partir das matérias e temáticas oferecidas nos conteúdos científicos e sua reprodução social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas educativas alcançaram os objetivos propostos em relação a construção de ambientes não-formais de aprendizagem e mudança das representações além dos livros e salas de aula. A comunidade vem atendendo aos convites de eventos, vivendo a cada encontro a vida em sociedade. Sua participação aos saberes informais definira resultados de saberes conjuntos e de socialização entre os alunos dos cursos técnicos e superior. Percebemos que a fala dos participantes nos encontros legitimam os direitos humanos, a diversidade e a cidadania. Cabe apresentar alguns pontos:

- Resultados acertados no conceito 4 do ENADE do Curso de Tecnologia em Gestão Pública em 2015.
- Incorporação das temáticas nos programas e editais de projetos de pesquisa e extensão aprovados.
- Resultados acertados pela motivação na interpretação da base curricular aos alunos sobre direitos humanos por êxitos não apenas na participação nos eventos, mas de espaços de cidadania aos debates com saberes mais críticos.

Os resultados apontaram a nível quantitativo acertado uma participação atrativa nos encontros e a incorporação da temática nos programas e editais de projetos de pesquisa e extensão aprovados.

Assim como a escola, os indivíduos que os ocupam caminham em conjunto. Essa condição é o suficiente para que cada escola, cada família e cada política pública, relacione o senso comum da vida em sociedade. Isso trata resultados eficazes quanto a índice de aprovação, índice de egressos (concluintes), redução do índice de violência e agressão na escola. A preocupação que fica são os presídios e as grades que nos mantém presos em nossas indiferenças educativas, e não conseguimos sugerir possibilidades de aprender e ensinar os conteúdos democráticos de direito. E disso todos nós sabemos, só não praticamos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Conhecimento e imaginação**: sociologia para o ensino médio. Belo Horizonte, Ed. Autentica, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em : <<http://twixar.me/T0tn>>. Acesso em 02 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394/1996** – Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://twixar.me/B0tn>>. Acesso em: 02 jun. 2019

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em <http://twixar.me/6dtu> Acesso em : 02 jun. 2019

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (PCNEM). Disponível em: <<http://twixar.me/70tn>>. Acesso em 02 jun. 2019

DEMANT, P. Direitos para os excluídos.p. In. PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 6 Ed. São Paulo, Contexto, 2012, p

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPA** (20014-2018) Disponível em: <http://twixar.me/f0tn> .Acesso em 02 jun. 2019

MATIAS-PEREIRA, José. **Governança no setor público**, São Paulo, Atlas, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16ª Ed. Campinas, SP, Papiru, 2011.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 6 Ed. São Paulo, Contexto, 2012.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (PCNEM). Disponível em: <<http://twixar.me/70tn>>. Acesso em 02 jun. 2019

BRILLE COMO TECNOLOGIA INSTRUMENTAL PARA A APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO APLICÁVEL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CASTRO, Sandra Andrade de*

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal identificar as tecnologias de acessibilidade brasileiras que favorecem a educação da pessoa com deficiência visual – cegueira, listando-as e analisando-as frente ao processo de desbrailização. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, por ter a vantagem de permitir uma amplitude de conhecimento, baseando-se em livros e artigos científicos. A abordagem sobre o tema possibilita a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis para as pessoas com deficiência visual, incluindo-as de maneira mais ampla no mundo virtual, assunto de intensa relevância devido ao grande número dessa população, conforme IBGE. O embasamento teórico perpassou pelo conceito de deficiência visual e a descrição do Sistema de leitura e escrita em alto relevo: Braille. Discorreu-se sobre o processo de desbrailização, decorrente da emergência das inovações tecnológicas, e a importância do Braille para a aprendizagem da pessoa com deficiência visual. Ao abordar as tecnologias, citou-se algumas de e para acessibilidade do deficiente visual, explicando-as de maneira sucinta. Percebeu-se que os dados corroboram para viabilizar e potencializar a aprendizagem das pessoas com deficiência visual. Esse conhecimento é de suma importância para as Instituições Educacionais que se preocupam com a inclusão das pessoas com deficiência visual. Conclui-se que, as instituições de ensino, inclusive as de Educação Profissional e Tecnológica, precisam se preparar para receber e atender com qualidade as pessoas com deficiência. Por isso, os resultados desse estudo colaboram no sentido de auxiliar no cumprimento de seu papel educacional, oferecendo com excelência a articulação entre ensino e prática, formando pessoas capazes de exercer sua cidadania.

Palavras-chave: Deficiência Visual; Braille; Tecnologias.

INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, percebe-se a necessidade de rapidez e o imediatismo das respostas e das informações. Quantas vezes é possível testemunhar situações nas quais a intolerância e a falta de paciência das pessoas predomina, por quererem tudo de maneira instantânea.

Nesse contexto da agilidade, surge a utilização da tecnologia como instrumento de circulação das informações. As novas tecnologias vêm influenciando as diversas áreas, alterando o comportamento social e as visões da complexidade humana.

Em meio à tecnologia, não se pode esquecer a influência das novas tecnologias na Educação e na escola, lembrando que mesmo com toda a evolução tecnológica, professores e alunos são importantes para o processo de ensino/aprendizagem.

Considerando a acessibilidade tecnológica para todos, faz-se necessário refletir sobre a existência de recursos para que as pessoas com deficiência visual possam usufruir das inovações, considerando que muitos contextos são estritamente visuais, como ícones e imagens.

Presumindo que nem todos conhecem a amplitude de recursos que podem ser utilizados, é preciso identificar as tecnologias disponíveis às pessoas com deficiência visual concretizando a inclusão digital. Logicamente que, devido a evolução acelerada das novas tecnologias, não se terá a pretensão de esgotar o detalhamento das mesmas.

O objetivo geral do estudo foi identificar as tecnologias brasileiras que favorecem a educação da pessoa com deficiência visual – cegueira, considerando a utilização do Sistema de Escrita e Leitura Braille. Especificamente, objetivou-se: listar as principais tecnologias brasileiras disponíveis relacionadas à Educação da pessoa com deficiência visual – cegueira e baixa visão e analisar as tecnologias que favorecem e as que não favorecem para o processo de desbrailização.

O tema surgiu a partir de incômodos referente à percepção sobre os desafios que as pessoas com deficiência visual enfrentam na tentativa de superar os desafios do mundo contemporâneo, regido prioritariamente pelo aspecto visual. Tal fato foi observado por ter trabalhado por vários anos na área da educação, em instituição destinada à educação, habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência visual e com outros comprometimentos associados.

Algumas pessoas com deficiência visual utilizam as tecnologias, que colaboram para facilitar aspectos gerais do dia-a-dia, inclusive a educação. Contudo, aparentemente, muitas são desconhecidas ou não são utilizadas.

Tal trabalho corroborou no sentido de disponibilizar uma listagem das tecnologias brasileiras para que as pessoas com deficiência visual as conhecessem e optassem pela utilização das que mais facilitassem o seu dia-a-dia.

*Doutoranda e Mestra em Educação pela PucMinas, Especialista em Adolescência pela FCMMG e graduada em Psicologia pela UFMG. Atuou como Professora substituta no CEFET-MG, com atuação no NAPNEE. E-mail: profasandracastro@gmail.com.

Esse assunto é de suma importância e relevância na atualidade, pois o número de pessoas com deficiência no Brasil é muito maior do que se imagina, principalmente com deficiência visual.

O censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 2010 – declara que o contingente de pessoas com deficiência no Brasil é de cerca de 45,6 milhões, ou seja, 23,9% da população. É necessário apontar que esse número deve ser inferior ao real, visto que muitos deficientes não são declarados ou contabilizados, por diversas causas. A ilustração 1 discrimina a distribuição dos tipos de deficiência: visual, física ou motora, auditiva e intelectual. A população com deficiência visual é a mais numerosa, atingindo quase 80% do total das pessoas com deficiência.

Ilustração 1 - Tipos de Deficiências – Brasil – 2010

Tipo de deficiência	Visual	Física ou Motora	Auditiva	Intelectual	Total de deficiências
Total	35.700.000	13.200.000	9.700.000	2.600.000	45.600.000
Percentual	18,8%	7%	5,1%	1,4%	23,9%

Fonte: ADEFAL, 2013 - IBGE, Censo Demográfico, 2010

DEFICIÊNCIA VISUAL E O SISTEMA BRAILLE

Deficiência Visual

Existem inúmeras definições e classificações para as deficiências, sendo algumas inspiradas no modelo médico, outras voltadas para o aspecto social, educacional entre outros focos.

Considerando a legislação vigente, considera-se deficiência “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999).

A Organização Mundial da Saúde – OMS define deficiência “como problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda” (OMS, 2004). A deficiência pode ser total ou parcial, congênita ou adquirida.

A deficiência visual divide em cegueira e baixa visão, conforme Art 4º do Decreto nº 5.296

III- deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

Para fins educacionais, Martin e Ramírez (2010) subdividem à nível funcional:

- a) Cegueira: caracterizada pela ausência total de visão ou percepção luminosa – a pessoa utiliza o sistema de leitura e escrita Braille, em alto relevo, aprendendo por meio da integração dos sentidos remanescentes, e
- b) Baixa visão: caracterizada pela capacidade para a percepção de massas, cores e formas, com limitação para ver à distância, sendo capaz de identificar objetos a poucos metros ou centímetros. O resíduo visual pode permitir a leitura funcional de letras grandes ou ampliadas em tinta, com ou sem recursos específicos - lupas e equipamentos ópticos próprios (MARTIN, RAMIREZ, 2010, p. 43).

O termo escrita e leitura em tinta se refere ao procedimento convencional de escrita e leitura, utilizado pela sociedade em geral. Em contrapartida, o deficiente visual utiliza a escrita e leitura em Braille, sistema em alto relevo que possibilita a inserção do cego no mundo das letras.

Sistema Braille

O código Braille é o sistema tátil utilizado pelas pessoas com deficiência visual para leitura e escrita, criado pelo francês Louis Braille, adolescente cego, em 1824.

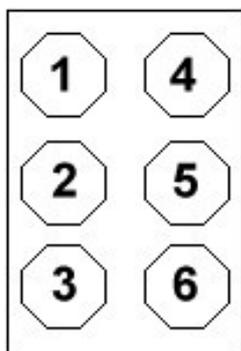
Louis Braille teve um acidente na oficina de arreios e selas de seu pai, no qual uma ferramenta atingiu um de seus olhos. Teve grave hemorragia e infecções que resultaram numa cegueira total aos 5 anos. Frequentou uma escola como ouvinte e depois foi transferido para uma que utilizava um método com grandes letras em relevo, com possibilidade restrita a aprendizagem da leitura. Aos 12 anos, experimentou um sistema de comunicação tátil – escrita noturna, utilizado em campo de batalha nas transmissões de ordens militares para não revelar o posicionamento da artilharia. O

jovem sugeriu melhorias ao autor, que não aceitou, por isso, com 15 anos, o jovem inventou o alfabeto Braille,

Foram inúmeras tentativas, em diversos países, com a intenção de descobrir formas que as pessoas cegas conseguissem ler e escrever (LEMONS, CERQUEIRA, 2014), porém o Braille é o que substituiu com mais eficiência a escrita em tinta. O Braille é adotado em todo o mundo, com uma extraordinária universalidade, representando por escrito as diferentes línguas faladas.

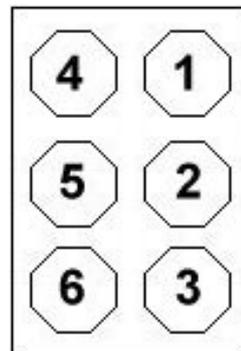
É baseado na combinação de seis pontos em alto relevo, constituindo 64 (sessenta e quatro) símbolos, já que alguns estudiosos consideram o espaço em branco como um sinal (PIÑERO, QUERO, DIAZ, 2010; MORAES, 2013). O Sistema é empregado por extenso e os símbolos podem ser utilizados em textos literários em símbolos matemáticos, químicos, pontuações, na música e na informática. Os pontos são numerados de cima para baixo, da esquerda para direita e agrupados em duas colunas verticais e paralelas de três pontos, conforme ilustrações 2 e 3. O espaço ocupado pelos símbolos em Braille denomina-se cela ou célula Braille. Os símbolos estão organizados em uma sequência, divididos em sete séries ou grupos de dez caracteres cada um, seguindo algumas normas (MORAES, 2013; PIÑERO, QUERO, DIAZ, 2010).

Ilustração 2 – Cela Braille para leitura



Fonte: Arquivo pessoal

Ilustração 3 – Cela Braille para escrita na reglete



Fonte: Arquivo pessoal

As cinco primeiras séries são organizadas a partir das seguintes normas propostas por Louis Braille:

- 1ª linha – letras A a J – são formadas pelas várias combinações possíveis dos quatro pontos superiores (1 – 2 – 4 – 5)
- 2ª linha – letras K a T – são as combinações da 1ª linha acrescidas do ponto 3
- 3ª linha – letras U a Z, Ç e algumas vogais acentuadas – são as combinações da 2ª linha acrescidas do ponto 6
- 4ª linha – outras vogais acentuadas e letra W – é formada pela 1ª linha acrescentando o ponto 6
- 5ª linha – idêntica a primeira linha, mas utilizando os pontos da metade inferior da cela Braille.

A leitura é realizada letra a letra e não por meio de reconhecimento de palavras inteiras como a leitura em tinta. Normalmente é feita com a ponta do dedo indicador, que desliza da esquerda para a direita, com uma leve pressão sobre os pontos em relevo, permitindo a percepção dos símbolos. Com a outra mão, faz-se o direcionamento das linhas para que a pessoa não perca a próxima linha do texto. A posição de leitura deve ser confortável, de modo que as mãos fiquem ligeiramente abaixo dos cotovelos.

A escrita em Braille (ilustração 4) pode ser feita à máquina ou à mão. A máquina de datilografia em Braille Perkins é composta por seis teclas que correspondem aos pontos, um espaçador, uma tecla para o retrocesso e outra para a mudança de linha.

Para a escrita à mão, utiliza-se a reglete – prancha de mesa e punção. Nessa forma de escrita, ressalta-se que a escrita é feita em baixo relevo da direita para a esquerda, sendo necessário virar a folha para a leitura em alto relevo da esquerda para a direita. Esse processo exige mais da pessoa com deficiência, pois a posição dos pontos é diferente para leitura e escrita (ilustrações 2 e 3), necessitando de uma maior destreza com relação a lateralidade e memória.

Estudos recentes descritos por Alisson (2013) demonstram o desenvolvimento de um instrumento, chamado de reglete positiva, que possui os seis pontos de cada cela Braille na forma convexa (em alto relevo). Para a escrita, faz-se uso de um instrumento similar ao convencional, porém como se fosse uma caneta sem ponta e com concavidade fechada para pressionar a folha e formar os pontos em alto relevo. Nesse processo, a escrita é feita na mesma posição que a leitura, não precisando da inversão da folha

Ilustração 4 – Alfabeto Braille

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	
u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú	
â	ê	ì	ô	ù	à	î	û	õ	w	
í	ó	ã	sinal numérico	-	'	—	...	grifo maiúscula	caixa alta	
,	;	:	\$?	!	()	"	*	"	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
	cela braille completa		1 4	numeração		2 5	convencionada		3 6	dos pontos

Fonte: <http://www.infoescola.com/portugues/braille/>

Desbraillização

O Braille é um código importante por possibilitar a assimilação de informações e experiências significativas às pessoas que o utilizam. Pereira (2009) vislumbra habilidades e conquistas possíveis através da utilização do Braille.

O Braille é reconhecidamente o único meio natural, universal e indispensável de leitura e escrita para cegos e confere àqueles que o utilizam como sistema original de leitura e escrita, e o utilizam intensivamente e sem restrição, maior capacidade para desenvolver hábitos de leitura estável, ascensão aos estudos superiores e obter maior sucesso profissional. Saliente-se ainda a importância fundamental do Braille no reforço da identidade pessoal, auto-estima, autonomia, inclusão social dos indivíduos cegos, considerando o livre exercício desse sistema, direito que deve proteger-se e tornar-se acessível a todos. (PEREIRA, 2009).

Pereira (2009), professor cego de Língua Portuguesa, aponta que o Braille na educação da criança com deficiência visual é uma condição de extrema relevância, pois potencializa a integração na sociedade e aumenta a autoestima e autonomia.

Ressalta-se que somente utilizando o Sistema Braille a pessoa com deficiência visual absorve ortografia, pontuação e outras estruturas da escrita, indisponíveis através da escuta. Contudo, existem educadores que temem um afastamento dos alunos com cegueira da leitura em alto relevo feita com os dedos – Sistema Braille, decorrente das novas tecnologias disponíveis, que são imprescindíveis devido à aceleração de informação do mundo contemporâneo.

O mau uso, subutilização ou substituição do Sistema Braille por ferramentas sonoras chama-se de desbraillização. Tal fenômeno ameaça

converter a próxima geração de indivíduos cegos em autênticos analfabetos funcionais, ouvintes, talvez hábeis, mas incapazes de ter acesso à língua escrita, que constitui a chave para um conhecimento baseado na compreensão- interpretação do mundo (PEREIRA, 2009).

Um pesquisador português Oliva (*apud* BELARMINO, 2001) afirma que o processo de desbraillização iniciou com o surgimento dos gravadores, que eram pequenos e baratos. Nessa época, os livros deixaram de ser impressos em Braille e foram gravados em fita K7.

A desbraillização não ocorre por falta de material em Braille, podendo ser decorrente de alguns fatores, entre eles: a condição de ser iletrado, a busca por novas tecnologias e a recusa declarada do Braille enquanto instrumento estigmatizante (PEREIRA, 2009).

Belarmino (2001) declara que

num futuro, poderemos ter crianças e adolescentes extremamente exímias no manejo do computador, que, no entanto, privadas da leitura e da escrita Braille,

converter-se-ão em “analfabetas do Braille”, aleijadas assim, de informações diretas sobre ortografia, gramática, interpretação e tantas outras ferramentas que somente a leitura e a escrita diretas podem assegurar. (SOUZA, 2001, p. 1).

No Brasil, tem ocorrido um movimento de reconhecimento, valorização e incentivo ao Braille, através de comissões de Braille ligadas à Secretaria de Educação Especial do MEC, juntamente com entidades de representação nacional dessa população (BELARMINO, 2001). Outra medida importante foi a implantação de Centros de Apoio Pedagógico – CAP, que garante aos deficientes visuais o acesso a um ensino de qualidade, com utilização de materiais adaptados.

Cardoso (2010) explicita que a preocupação com a desbrailização não se restringe à população brasileira, pois nos Estados Unidos, a maioria das crianças com deficiência visual está crescendo sem aprender ler e escrever, por estarem priorizando as inovações tecnológicas.

TECNOLOGIAS

Segundo Grossi e colaboradores (2015), com o surgimento da informática, os homens mudaram radicalmente o comportamento e pensamento frente a concepções sobre espaço e tempo. Reina a necessidade da rapidez e do imediatismo, na qual as informações circulam de maneira instantânea e pelos computadores em tempo real. A utilização desses equipamentos tem aumentado de maneira significativa.

A evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs possibilitou uma ampliação da concepção de mundo, modificando as linguagens e propondo novos padrões éticos e de apreender a realidade (ARAÚJO, 2009).

Costa e Paim (2004) afirmam que o conjunto das tecnologias da informação ou tecnologias é usado para o tratamento das informações, causando novas demandas tecnológicas, portanto, são “ferramentas de um sistema em contínua transformação” (COSTA; PAIM, 2004).

Entre as várias áreas influenciadas por esse fenômeno, destaca-se a importância da Educação acompanhar a evolução e aplicabilidade das tecnologias, podendo essas agregar recursos no processo de ensino-aprendizagem (COSTA; GROSSI, GUIMARÃES, 2013). As TICs interveem no contexto escolar, exigindo o surgimento de novos ambientes de aprendizagem, provocando mudanças posturais dos atores envolvidos no processo educacional: professores e alunos (SANTOS; COSTA, 2015). Os professores são desafiados a oferecer novas formas de aprendizagem, novas lógicas, competências e sensibilidades (ARAÚJO, 2009).

Costa e Mattos (2013) afirmam que várias estratégias têm sido executadas para a introdução das TICs na área educacional, entre elas, a utilização do computador para “interações, apresentações de trabalhos, desenvolvimento de pesquisas e trabalhos acadêmicos, estudo de conteúdos, atividades de ensino presencial e a distância” (COSTA; MATTOS, 2013).

Todos os recursos tecnológicos devem ser empregados, contudo a sua aplicabilidade no processo educativo precisa ser a otimização da aprendizagem com a utilização das ferramentas, sem o prejuízo do foco no ponto de vista pedagógico (VALENTE, 1997).

A influência das TICs atingiu a todos, inclusive as pessoas com deficiência. Contudo, no caso da população com deficiência visual, a tecnologia necessita de diversas adaptações e criações que viabilizem o acesso às informações e a concretização da inclusão digital.

Assumpção e Mori (apud GROSSI; SANTOS; COSTA, 2015) afirmam que a inclusão digital

torna-se fator predominante para o estabelecimento de uma nova cidadania que possibilita o aumento de empregabilidade, conscientização dos consumidores para os novos tipos de bens e serviços, mas sobretudo é condição para o desenvolvimento das comunidades e a resolução de seus problemas da participação e autonomia críticas para mudanças nas práticas políticas (ASSUMPCÃO; MORI apud GROSSI; SANTOS; COSTA, 2015).

DADOS E RESULTADOS

O levantamento dos dados para tal estudo foi feito através de pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2006) pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida a partir de material como livros e artigos científicos, destacando como vantajosa por permitir uma amplitude de conhecimento em contrapartida ao estudo pesquisado diretamente.

Com o avanço tecnológico, muitos recursos estão disponíveis para a educação e o cotidiano da pessoa com deficiência visual. Entre as várias tecnologias brasileiras disponíveis relacionadas à Educação, estão:

- Livro falado
- Livro formato digital Daisy ou Mecdaisy
- Ubook
- Linha Braille

- Impressoras Braille
- Aplicativos de acessibilidade para iOS e Android
- Mesa Educacional Alfabeto com recursos em Braille
- Leitores de tela

O primeiro livro falado “O Coronel e o Lobisomem” foi gravado na década de 70, pelo ator Estênio Garcia. Posteriormente, a Fundação Dorina Nowill ampliou essa possibilidade, gravando e distribuindo diversas obras literárias gravadas, o que foi imensamente disseminado pelo Brasil (PEREIRA, 2009). Na opinião de Pereira (2009), apesar do livro falado ser importante e considerado um avanço tecnológico, o mesmo não supera a leitura tátil.

Várias obras literárias no formato digital Daisy (abreviação para Sistema Digital de Acesso à Informação) ou Mecdaisy, estão sendo disponibilizadas aos alunos cegos. Esse formato trata de um padrão de digitalização de documentos na produção de livros acessíveis. Diferentemente dos audiolivros, o Mecdaisy possibilita uma navegação facilitada, permitindo o estudo interativo com o livro digital, “podendo pausar, pular ou retornar às páginas e capítulos, anexar anotações aos arquivos da obra e exportar o texto para impressão em braille” (CARDOSO, 2010).

O Ubook é uma audioteca com vários gêneros literários, isto é, uma plataforma digital de audiolivros, disponível não somente para pessoas com deficiência visual. É um aplicativo para iOS ou Android, que disponibiliza audiolivros que podem ser salvos, com a possibilidade de compartilhar trechos nas redes sociais (BERSOT, s.d.). A relação custo/benefício é interessante, pois com um valor mensal é possível ouvir vários livros, além de ser de fácil utilização por parte do usuário.

A linha Braille é um equipamento com um conjunto de células que vão formando os caracteres em Braille como um computador de mão, provido de portas USB, podendo fazer uma representação tátil do que está nos arquivos ou na tela do computador (GIARETA, s. d.). Sant’Anna (2008) afirma que “é um dispositivo de saída tátil para visualização das letras no sistema Braille. Por intermédio de um sistema eletro-mecânico, conjuntos de pontos são levantados e abaixados, conseguindo-se assim uma linha de texto em Braille.” (SANT’ANNA, 2008)

Com a expansão de utilização dos computadores nos dias de hoje, as pessoas com deficiência tiveram a agilidade no acesso aos textos. Porém para que os mesmos sejam impressos, necessita-se do equipamento que produz o texto tátil sobre o papel - Impressoras Braille. Tal equipamento é muito oneroso, porém tem se tornado um pouco mais acessível para as instituições de ensino, apesar de ainda serem de alto custo (BORGES; CHAGAS JÚNIOR, s.d.)

Os aplicativos de acessibilidade para iOS e Android atualmente são incontáveis. Existem os leitores de tela para os cegos – VoiceOver e TalkBack, e a possibilidade de ajustar zoom, fontes ou inverter as cores e escala de cinza para as pessoas com baixa visão. Além desses recursos básicos, o RunKeeper auxilia na prática de esportes pois tem um assistente que tem um GPS e descreve os exercícios físicos. Num processo de interação entre videntes e pessoas com deficiência visual, o Be MyEyes é uma rede social que possibilita através de videochamadas que outra pessoa descreva o que vê na tela, “emprestando a visão” (BERSOT, s. d.)

A Mesa Educacional Alfabeto possui recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência. Através do encaixe de blocos coloridos e com etiquetas em Braille, a criança realiza atividades, individualmente ou em grupo, que auxiliam no processo de alfabetização e letramento na aprendizagem da matemática e na socialização, usando animações, vídeos, recursos sonoros, materiais em Braille, tornando o aprendizado mais natural e divertido. Por utilizar animações, vídeos, áudios e imagens ampliadas, a mesa possibilita que os alunos aprendam “a reconhecer letras, construir palavras e associá-las a seus significados, ler, criar e interpretar textos” (POSITIVO, 2017).

Os equipamentos de informática se tornaram acessíveis à pessoa com deficiência visual, tanto com cegueira como para baixa visão. No caso da pessoa com cegueira, os softwares - leitores de tela viabilizaram a acessibilidade aos ambientes virtuais, tais como DOSVOX, VIRTUAL VISIO, JAWS, NVDA. O usuário pode ler e escrever textos, navegar na internet e vários outros recursos tecnológicos, pois os programas interpretam o que está na tela, pronunciando o que está sendo executado (GIARETA, s. d.). Apesar de algumas limitações desses softwares, os mesmos são facilitadores de acesso ao computador promovendo a independência e autonomia das pessoas com deficiência visual, incluindo-as nos ambientes digitais (SONZA; SANTAROSA, 2003).

Essas e outras tecnologias contribuem para a inclusão social da pessoa com deficiência visual, sendo importante conhecê-las e divulgá-las, tornando-as disponíveis e acessíveis a todos.

Das tecnologias citadas, quais favorecem ou não a desbrailização? A Linha Braille, Mesa Educacional Alfabeto e a utilização de impressoras Braille usam o Sistema de leitura e escrita Braille, favorecendo o treinamento, a fixação e o contínuo exercício da codificação, tão importante para as pessoas com deficiência visual. Em contrapartida, as que não utilizam o Braille são: livro

falado, livro formato Daisy ou Mecdaisy, Ubook, aplicativos de acessibilidade para iOS e Android, leitores de tela.

Mediante a lista dos principais recursos disponíveis, pode-se viabilizar, ou até mesmo, potencializar a aprendizagem das pessoas com deficiência visual. Esse conhecimento é de suma importância para as Instituições Educacionais que se preocupam com a inclusão das pessoas com deficiência visual.

Na era da inclusão, as instituições de ensino, inclusive as de Educação Profissional e Tecnológica, precisam se preparar para receber e atender com qualidade as pessoas com deficiência. Por isso, os resultados desse estudo colaboram no sentido de auxiliar as de Educação Profissional e Tecnológica no cumprimento de seu papel, oferecendo com excelência a articulação entre ensino e prática, formando pessoas capazes de exercer sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação precisa pensar estratégias que resgatem o valor do Sistema Braille, que desperte o interesse de seus usuários no incentivo da leitura e escrita. Sabendo da importância do Sistema para as pessoas cegas, é necessário fazer um movimento contrário a desbrailização, que poderia ser chamado de brailismo (BELARMINO, 2001), envolvendo os deficientes visuais, educadores, comissões especiais e pessoas que se interessam pelo tema.

Mediante esse estudo perceber-se que há disponibilidade de diversos recursos tecnológicos para e com acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Na área educacional, é possível identificar algumas tecnologias que viabilizam e potencializam a aprendizagem, entre elas, as que utilizam recursos relacionados ao Sistema de leitura e escrita em alto relevo – Braille.

Tal Sistema é importante para o desenvolvimento, autonomia e independência da pessoa com deficiência visual, porém têm ocorrido situações de desbrailização, como consequência da emergência das inovações tecnológicas. Essas situações não são decorrentes da falta de material, mas podem estar relacionadas à utilização predominante das tecnologias.

As tecnologias estão disponíveis em larga escala, podendo ser associadas a outros recursos para ampliar e potencializar o desenvolvimento das pessoas, inclusive as que têm deficiência visual. As mesmas devem ser estimuladas no uso e aproveitamento das tecnologias acessíveis, porém esse fato não deve ser motivo para afastamento da leitura e escrita tátil.

Com essa consciência, as instituições de ensino precisam estar atentas a respeito da utilização das tecnologias disponíveis, priorizando as que utilizam o Sistema Braille. As Instituições Educacionais, inclusive as de Educação Profissional e Tecnológica, devem se preparar para receber e atender as pessoas com deficiência visual em suas necessidades formativas e no exercício de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

ADEFAL, Rosinha de. **Como falar sobre deficiência: um manual para profissionais da comunicação**. Brasília: Gabinete da Deputada Rosinha de Adefal, 2013. Disponível em: <<http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos>>. Acesso em: 03 set.2019.

ALISSON, Elton. Novo instrumento reduz tempo de aprendizado de Braille. 2013. Disponível em: <<http://agencia.fapesp.br>>. Acesso em 03 set.2019.

ARAÚJO, José Alberto Lencastre Freitas Borges de. **Educação On-line: um estudo sobre o blended learning na formação pós-graduada a partir da experiência de desenho, desenvolvimento e implementação de um protótipo Web sobre a imagem**. 2009. 659f. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt>>. Acesso em: 2 03 set.2019.

BELARMINO, Joana. As novas tecnologias e a "desbrailização": mito ou realidade. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Braille, 2, 2001, João Pessoa. **Anais do Seminário Nacional de Bibliotecas Braille**, 2001. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br>>. Acesso em: 29 maio 2017.

BERSOT, Caio. **Cinco tecnologias para ajudar pessoas com deficiência visual**. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br>>. Acesso em: 03 set.2019.

BORGES, José Antonio dos Santos; CHAGAS JÚNIOR, Geraldo José Ferreira. Impressão Braille no Brasil: o papel do Braivox, Braille Fácil e Pintor Braille. Disponível em: <intervox.nce.ufrj.br>. Acesso em: 03 set.2019.

BRASIL. **Decreto Lei 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 set.2019.

BRASIL. **Decreto Lei 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 set.2019.

CARDOSO, Rodrigo. É o fim do braille? Tecnologias facilitam acesso dos cegos ao conhecimento, mas os afastam da leitura pelo tato. **Isto é**. Ed 2137, 22 out. 2010. Disponível em: <<http://www.istoe.com.br>>. Acesso 03 set. 2019.

COSTA, José Wilson da; MATTOS, Maria José Viana Marinho de. Utilização de recursos da web 2.0 por professores de Graduação no processo ensino-aprendizagem. In: VALLE, Luiza E. L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de; COSTA, José Wilson da. **Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

COSTA, J. W.; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GUIMARAES, M. B. M. . Concepção construtivista permeada pelo uso de tecnologias: um estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, p. 378-393, 2013. Disponível em: <<http://piwik.seer.fclar.unesp.br>> Acesso em 03 set.2019.

COSTA, José Wilson da; PAIM, Isis. Informação e conhecimento no processo educativo. In: COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (Org.). **Novas Linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIARETA, Luciana Aparecida dos Santos. O papel da tecnologia assistiva na inclusão digital dos portadores de deficiência visual. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DA UNAERP Campus Guarujá, 1, (s.d.). Disponível em: <<http://www.unaerp.br>>. Acesso em: 03 set.2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

GROSSI, Marcia Gorett; SANTOS, Ademir José; COSTA, José Wilson. Inclusão sociodigital: a implantação do Proinfo em Minas Gerais. **Conjectura: Filos. Educ. Caxias do Sul**, v. 20, n. 2, mai./ago. 2015. Disponível em: <www.uces.br>. Acesso em: 03 set.2019.

LEMONS, Edison Ribeiro; CERQUEIRA, Jonir Bechara. O Sistema Braille no Brasil. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 23-28, set. 2004. Disponível em: <www.ibc.gov.br>. Acesso em: 03 set.2019.

MARTIN, Manuel Bueno, RAMÍREZ, Francisco Ruiz. Visão Subnormal. In: MARTIN, Manuel Bueno, BUENO, Salvador Toro (coords). **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo, Livraria Santos, 2010.

MASINI, Elcie F. Salzano. Algumas Questões sobre a Avaliação do Portador de Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**, 76 (184), p.615-634, 1995. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 03 set.2019..

MORAES, Rachel Maria Campos Menezes de. Sistema Braille: aprendizagem, uso e ensino. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 62-69, set. 2014. Disponível em: <www.ibc.gov.br>. Acesso em: 03 set.2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Lisboa, 2004. Disponível em: <www.inr.pt>. Acesso em: 03 set.2019.

POSITIVO. Disponível em: <<http://www.positivoteceduc.com.br>>. Acesso em: 03 set.2019.

PEREIRA, Domingos Sávio. **Importância da Leitura em Braille para a formação intelectual e cultural das pessoas com deficiência versus o livro falado**. Seminário Políticas de Incentivo à leitura, Superintendência de Bibliotecas Públicas da Secretaria de Estado e Cultura de Minas Gerais, 15 abr. 2009.

PIÑERO, Dolores Maria Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DIAZ, Francisco Rodrigues. O Sistema Braille. In: MARTIN, Manuel Bueno, BUENO, Salvador Toro (coords). **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo, Livraria Santos, 2010.

SANT'ANNA, Laercio et al. O que é um Display Braille? Disponível em: <<http://acessibilidadelegal.com>>. Acesso em 03 set.2019.

SANTOS, Maria do Amparo da Paixão Maia; COSTA, José Wilson da. **A Web e o processo ensino-aprendizagem: novos tempos, novos diálogos?** Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com>>. Acesso em: 03 set.2019.

SONZA, Andréa Poletto; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Ambientes digitais virtuais: acessibilidade aos deficientes visuais. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 1, n. 1, fev./2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br>>. Acesso em 03 set.2019.

VALENTE, José A. O uso inteligente do computador na educação. **Pátio**, ano 1, n 1, Artes Médicas Sul, 1997. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br>>. Acesso em: 03 set.2019.

AÇÃO AFIRMATIVA NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DO CEFET-MG

TEIXEIRA, Ana Carolina de Oliveira*

VALENTIM, Silvani dos Santos**

RESUMO

Esta pesquisa ocorreu em três etapas, a primeira consistiu em um levantamento das informações acerca da implementação da Lei nº 12.711/2012 na instituição por meio de editais, atas de reuniões do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), e estatísticas disponibilizadas pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) referente aos processos seletivos dos anos de 2011 à 2014; a segunda etapa ocorreu por meio da aplicação de 208 questionários a estudantes que ingressaram no ensino superior no primeiro semestre de 2015 (2015/1), e a última etapa consistiu na realização de entrevista com estudante que ingressaram pelas cotas que contemplavam o critério étnico-racial, sendo essa discutida no presente trabalho. Nele foi possível inferir que mesmo com a ampliação do processo de democratização no acesso ao ensino superior, que possibilitou o ingresso de um novo perfil de estudantes, o investimento em programas de permanência aumentou apenas 3,31% em um período de três anos, e conforme citado pelos estudantes entrevistados isso poderia comprometer a permanência de estudantes em vulnerabilidade financeira. Além disso, os mesmos apontaram a necessidade de um acompanhamento pedagógico diante do alto nível de exigência das disciplinas para que ocorra de fato a inserção desses jovens no ensino superior, pois não basta garantir o acesso, é necessário possibilitar que o estudante permaneça.

Palavras-chave: Ação afirmativa; Acesso ao ensino; Ensino superior; CEFET-MG.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da dissertação de mestrado intitulada "Um estudo de caso da implementação das cotas sociais e raciais no ensino superior do CEFET-MG (2013-2015): Acesso, Permanência e Trajetória de estudantes negros cotistas".

Essa pesquisa ocorreu em três etapas, a primeira consistiu em um levantamento das informações acerca da implementação da Lei nº 12.711/2012 na instituição por meio de editais, atas de reuniões do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), e estatísticas disponibilizadas pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) referente aos processos seletivos dos anos de 2011 à 2014; a segunda etapa ocorreu por meio da aplicação de 208 questionários a estudantes que ingressaram no ensino superior no primeiro semestre de 2015 (2015/1), e a última etapa consistiu na realização de entrevista com estudante que ingressaram pelas cotas que contemplavam o critério étnico-racial, sendo essa discutida no presente trabalho.

A pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID) do CEFET-MG, visto que a mesma derivou-se de uma pesquisa mais ampla desenvolvida por essa coordenação, intitulada "Trajetórias escolares de jovens afro-brasileiros (as) da educação profissional técnica de nível médio e do ensino superior do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)".

O objetivo desse estudo consistiu em compreender como se deu o processo de implementação da Lei nº 12.711/2012 nas graduações do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, no período compreendido entre 2013 e 2015. Para isso buscou-se conhecer o perfil dos estudantes que ingressaram após a implementação da política de cotas sociais e raciais, especificamente no primeiro semestre de 2015; bem como a trajetória escolar dos estudantes que ingressaram por meio da reserva de vagas que contempla o critério étnico-racial e por fim identificar suas expectativas de realização profissional bem como possíveis dificuldades que encontram durante sua permanência na instituição.

Esse artigo será dividido em cinco partes que discorrerá sobre o surgimento das ações afirmativas; a escolha dos estudantes por seus cursos; suas percepções sobre as cotas sociais e raciais; sobre a permanência na instituição e seus projetos futuros.

PERCURSO METODOLÓGICO

* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PPGET/CEFET-MG), Graduada em Ciências Econômicas pela UFSJ. E-mail: acoteixeira@hotmail.com.

**Ph.D em Educação, Temple University, USA. Professora Associada do CEFET-MG, atua no PPGET/CEFET-MG, no Departamento de Educação e na Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID/DEDC) do CEFET-MG. E-mail: silvanisvalentim@des.cefetmg.br.

Essa pesquisa utilizou de fontes primárias por meio dos questionários aplicados e entrevistas realizadas a estudantes, e secundárias por meio de documentos oficiais da instituição, como editais dos processos seletivos (vestibulares e SISU), atas de reuniões do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) e dados estatísticos dos processos seletivos entre os anos de 2011 e 2014, disponibilizados pela COPEVE.

A aplicação dos questionários seguido das entrevistas foi apropriada, uma vez que os primeiros puderam ser aplicados a um número maior de estudantes, por meio de questões fechadas e, num segundo momento, foi possível aprofundar algumas com um número restrito de sujeitos, observando os interesses da pesquisa, conforme problematizou Zago (2003, p. 298).

As entrevistas semi-estruturadas permitiram aprofundar questões presentes no questionário e outras que dependia da subjetividade de cada entrevistado. Segundo Flick (2004), a vantagem de utilizar esse método é que o roteiro da entrevista aumenta a comparabilidade dos dados, e sua estruturação é intensificada como resultado das questões do roteiro, permitindo reunir as informações necessárias para alcançar o objetivo central da pesquisa. Além disso, esse formato de entrevista permite que a qualquer instante as questões sejam complementadas em razão do surgimento de temas relevantes à pesquisa.

Os questionários começaram a ser aplicados no primeiro semestre de 2016, e contou com a base de dados da pesquisa em desenvolvimento pela CGRID que havia tido seu início em 2014, pelo fato da atual pesquisa ter sido um eixo dessa pesquisa, contou com o auxílio dos pesquisadores dessa coordenação para iniciar a aplicação dos novos questionários.

Diante da dificuldade de deslocamento contínuo para as unidades do interior do CEFET-MG a fim de localizar os estudantes aptos à pesquisa, bem como o baixo retorno dos questionários enviados via endereço eletrônico, optou-se por pesquisar apenas os estudantes que ingressaram em 2015/1 nas graduações localizadas em Belo Horizonte, nos campus I e II.

Após a tabulação dos questionários foi possível identificar os sujeitos que se dispuseram a participar das entrevistas e que haviam ingressado via alguma política de reserva de vagas que contemplassem o critério étnico racial. Foi selecionado um estudante de cada curso, no intuito de evitar uma possível tendência, em razão da concentração de pesquisados matriculados nos cursos mais concorridos, que seriam considerados os mais prestigiosos do CEFET, e os menos concorridos, como menos prestigiosos, como bem problematizou Nogueira (2008, p. 127), além de permitir conhecer a realidade no que diz respeito a variável de cada curso (ZAGO, 2006, p. 229).

As entrevistas foram realizadas individualmente de acordo com a disponibilidade de cada um, em ambientes reservados no campus I e II do CEFET-MG, com exceção de uma estudante que não pôde ir à instituição e, por essa razão, sua entrevista ocorreu na Biblioteca Municipal de Contagem. O local da entrevista foi escolhido com o objetivo de deixar os mesmos confortáveis para narrar sua trajetória escolar sem intervenção do meio externo, bem como suas percepções acerca do preconceito racial, políticas de cotas, questões relacionadas à sua permanência na instituição e expectativa profissional ao concluir a graduação.

Ao iniciar a entrevista foi apresentado o propósito e a dinâmica da mesma, assim como foi assegurado o anonimato. As entrevistas foram realizadas pela autora desta pesquisa e foi possível verificar que após um enrijecimento inicial, à medida que o entrevistado adquiria confiança na pesquisadora, as respostas ocorriam de maneira mais espontânea. Durante as entrevistas foi utilizado o gravador enquanto meio para arquivar todas as informações, o que não foi empecilho para nenhum dos participantes, isso pode ser evidenciado pelo nível de confiança adquirido ao longo do processo de conversação. Esse recurso que permite um armazenamento completo e tornar o processo mais dinâmico.

A gravação do material é de fundamental importância pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo (ZAGO, 2003, p. 299).

As onze entrevistas realizadas tiveram duração entre quinze minutos a uma hora e quarenta minutos, a gravação permitiu que os estudantes narrassem suas trajetórias com o maior detalhamento possível conforme se sentissem à vontade para isso. Posteriormente a transcrição foi realizada e enviada por e-mail aos entrevistados, para que os mesmos pudessem sugerir cortes ou mudanças caso necessário.

AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Para que seja possível compreender a importância das políticas de ação afirmativa de base social e racial no CEFET-MG, no acesso ao ensino superior é necessário entender como surgem tais políticas e em que consistem.

As políticas de ações afirmativas surgem com o reconhecimento de que a igualdade puramente formal, referente às constituições nacionais e em outras cartas magnas não é capaz de possibilitar

às pessoas pertencentes a distintas classes sociais e econômicas as mesmas oportunidades, tendo isso em vista seria necessário criar instrumentos a fim de proporcionar a igualdade de condições, conforme menciona Gomes (2001), tendo isso em vista as ações afirmativas definem-se como:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001, p. 9).

As ações afirmativas teriam surgido pela primeira vez como uma política de inclusão na Índia, e não nos Estados Unidos como é comumente falado nos meios de comunicação. O modelo indiano pode ser considerado muito próximo ao praticado no Brasil, uma vez que foi introduzido por meio do sistema de reserva de vagas no ensino e em cargos públicos destinado aos *dalits*, tradicionalmente, considerados "intocáveis" pela maioria Hindu e grupo social mais discriminado daquele país (CARVALHO, 2016, p. 16).

o passo que nos Estados Unidos, essas políticas surgem pela primeira vez no ano de 1961, por meio do decreto presidencial *Executive Order* nº 10.925/61, com a assinatura do então presidente John Fitzgerald Kennedy (1917-1963), no combate às discriminações raciais sofridas pelos negros em diversos setores da sociedade como na educação e no mercado de trabalho.

No ensino superior, segundo Weisskopf (2008), as políticas de ação afirmativa se diferem entre os Estados Unidos e a Índia. Na Índia, essa política consistia na reserva de vagas, tendo iniciado em 1947. Já nos Estados Unidos, essa política consistia em oferecer uma vantagem adicional para seus candidatos, conhecida como "boost", tendo essa se iniciado a partir de 1960 por pressão dos movimentos sociais por direitos civis promovida pelos afro-americanos.

Ainda segundo o autor "os benefícios de uma ação afirmativa estão significativamente e positivamente correlacionadas à qualidade do desempenho (média) dos beneficiados nas instituições ou organizações para os quais receberam alguma vantagem no acesso" (WEISSKOPF, 2008, p. 41), além disso, essas políticas no acesso ao ensino superior teriam sido capazes de garantir a entrada de pessoas de grupos menos favorecidos que possuem qualificações inferiores se comparadas às que são exigidas de pessoas de outros grupos.

A partir disso, Munanga (2013) salienta que as raças tratadas em nossa sociedade não existem no aspecto biológico, mas que a raça teria surgido de "uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão" e que o racismo seria fruto da hierarquização dessas raças em superiores e inferiores, sendo essa uma das principais razões das profundas desigualdades raciais que marcam nosso país.

Conforme Nogueira (2007), no Brasil o preconceito racial de marca, ou seja, aquele relacionado à aparência e aos traços físicos do indivíduo se apresenta de maneira preponderante em nossa sociedade. Entretanto o racismo que atinge de maneira mais sacrificante a nossa sociedade é o racismo institucional, apresentando-se em sua forma mais prejudicial ao desenvolvimento da população negra, pois esse funciona como uma barreira que dificulta ou até mesmo impede o direito a mobilidade profissional do indivíduo:

Entendemos que o racismo pode se expressar no nível pessoal e internalizado, determinando sentimentos e condutas; no nível interpessoal, produzindo ações e omissões; e também no nível institucional, resultando na indisponibilidade e no acesso reduzido a serviços e a políticas de qualidade; no menor acesso à informação; na menor participação e controle social; e na escassez generalizada de recursos (GELEDÉS, S/D, p. 9-8).

Os indicadores sociais apresentados por Carneiro (2003) referente aos dados do PNUD ajuda a corroborar com isso, uma vez que o Brasil, no ano de 1999, teve uma classificação mediana em seu IDH, ocupando a 79ª posição, entretanto, ao observar esses dados de maneira desagregada, por raça, observou-se os impactos advindos do racismo, a população negra tinha um IDH que ocupava a 108ª posição, ao passo que a população branca ocupava a 49ª posição.

Rosemberg (1991) ressalta ainda que os resultados encontrados nas pesquisas,¹ em que se evidenciaram trajetórias escolares diversas entre brancos, pretos e pardos, estes últimos apresentando uma trajetória escolar mais lenta e acidentada. Além disso, "é possível, também, que diante da discriminação a que estão submetidas, famílias negras de melhor nível socioeconômico tendam a viver em áreas mais pobres" o que, para a autora, seria propício para "diminuir tensões provenientes do enfrentamento racial" (p. 31), levando a inferir que a discriminação racial torna-se um problema mais complexo de se enfrentar que a questão socioeconômica, ao evidenciar que crianças negras de mesmo nível socioeconômico que brancas tendem a frequentar escolas de pior qualidade.

¹ Pesquisas realizadas por Hasenbalg (1979, 1983), Hasenbalg e Silva (1990), Rosemberg (1987) sobre trajetórias escolares de brancos e não brancos.

Rufino (2003, p. 30), salienta que de acordo com o censo de 1990, a média em anos de estudos da população negra brasileira correspondia a 4,4 anos, sendo que "o negro da África do Sul passa 11 anos na escola, o que revela o nosso grande *apartheid* educacional".

A regularidade escolar da população negra em relação à série cursada e a idade é agravada no ensino superior, visto que população negra não corresponde nem à metade da população branca, conforme pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 1 – Taxa de frequência a estabelecimento de ensino da população entre 6 a 24 anos de idade, por grupo de idade, nível de ensino e cor ou raça – 2013

Cor ou raça	6 a 14 anos no ensino fundamental	15 a 17 anos no ensino médio	18 a 24 anos no ensino superior
Branca	92,7	63,6	23,5
Pretos e Pardos	92,4	49,5	10,8

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2013.

Além disso, Queiroz (2010) verifica que a baixa participação da população negra nesse nível de ensino é somada a hierarquização dos cursos, entre aqueles que são considerados de maior e menor prestígio social, ou seja, entre os poucos estudantes negros matriculados na Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi constatado que estes concentravam-se em cursos menos valorizados. A autora obteve resultados similares ao ampliar a pesquisa para as universidades federais do Maranhão (UFMA), do Paraná (UFPR), do Rio de Janeiro (UFRJ) e de Brasília (UnB). Com isso, constatou que "a universidade brasileira é um espaço de predomínio de brancos. Em quase todas as universidades pesquisadas, os brancos representavam proporções superiores à metade dos estudantes presentes" (p. 124), evidenciando uma "forte seletividade racial" principalmente no acesso aos cursos de maior prestígio social, evidenciando também esse privilégio por parte dos brancos.

Frente à visível inferioridade estatística da população preta e parda existente no sistema educacional, principalmente no ensino superior, Moehlecke (2004) argumentou sobre a necessidade de políticas específicas de inclusão social e racial a fim de minimizar tais disparidades como a implementação de políticas de ação afirmativa nas universidades.

Uma das alternativas seria a implementação das reservas de vagas nas universidades brasileiras, que além de possibilitar o acesso a esses estudantes, tornariam maiores as chances de se cursar qualquer graduação.

As políticas de cotas no país não é algo novo, a primeira política nesse sentido, surgiu no início da década de 1930, nos primeiros anos do governo Vargas, direcionada ao mercado de trabalho, ficando conhecida como "Lei dos 2/3" segundo a qual empresas, associações, companhias e firmas comerciais deveriam apresentar entre seus empregados pelo menos dois terços de brasileiros natos (GERALDO, 2009, p. 6).

No ensino superior, a primeira experiência ocorreu em consequência da Lei nº 5.465/68, mais conhecida como "Lei do Boi", não mais em vigor. Essa determinou que nos cursos de graduação de Agricultura e Veterinária fossem reservadas 50% das vagas para agricultores e seus filhos que residissem na zona rural e 30% das vagas reservadas para agricultores e seus filhos que residissem em cidades ou vilas que não possuíssem estabelecimentos de ensino médio, conforme mencionado por Valentim e Pinheiro (2015).

Segundo Moehlecke (2000), foi só na década de 1980 que surgiu a primeira proposta que mais se assemelha as políticas de ação afirmativas em vigor atualmente. O então deputado federal Abdias Nascimento propôs uma medida de ação compensatória para os afro-brasileiros que teria como justificativa uma reparação frente aos anos de discriminação sofrida, por meio do projeto de Lei nº 1.332/83 em que consistia na reserva de vagas de 20% para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção no serviço público, sugerindo ainda a distribuição de bolsas de estudos, mesmo não sendo aprovado, esse projeto acirrou as discussões sobre ações afirmativas em nosso país.

As reservas de vagas nas universidades brasileiras tornam-se uma realidade brasileira apenas no ano de 2001, após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em que o país passou a reconhecer a existência do racismo na sociedade brasileira assim como seus efeitos, se comprometendo a adotar políticas no intuito de diminuir tais efeitos, a partir de várias discussões que igualmente se mostraram favoráveis às políticas de ações afirmativas para as minorias étnicas e raciais (OLIVEN, 2007, p. 42).²

² É importante ressaltar que embora a pesquisa fale de ação afirmativa com enfoque nas cotas, as políticas de ações afirmativas não tornam-se sinônimas das políticas de reserva de vagas, sendo essa última um dos tipos de ação afirmativa existente em nosso país.

As primeiras universidades a adotarem alguma política de ação afirmativa foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), essas reservaram parte de suas vagas para candidatos egressos de escolas públicas, negros e indígenas, conforme proposto por legislação estadual de 2002. Em situação semelhante, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em 2003, adotou as reserva de vagas em cumprimento a duas legislações estaduais – a Lei nº 2.599, de 26 de dezembro de 2002, que estabeleceu cotas para indígenas, e a Lei nº 2.605, de 6 de janeiro de 2003, que instituiu cotas para negros. E nesse mesmo ano, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) aderiu ao quadro de reserva de vagas por mobilização da própria instituição e, em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal a adotar reservas de vagas para candidatos negros (SANTOS, 2012, p. 293).

Carvalho (2016) afirma que até o ano de 2011 aproximadamente 128 instituições possuíam alguma política de ação afirmativa no acesso ao ensino superior brasileiro, sendo a sua maioria implementada pelos Conselhos Universitários e, em alguns casos, as instituições tinham mais de um tipo de ação afirmativa destinada a diferentes sujeitos.³

Em 29 de agosto de 2012 foi aprovada a Lei nº 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio. Com isso o CEFET-MG deveria reservar no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Para o ensino técnico, estipulou-se a reserva de 50% das vagas a partir do ano de 2013, enquanto que no ensino superior, as instituições tinham a autonomia de decidir como iriam implementar a lei, sendo que essa poderia ser implementada integralmente logo no primeiro ano, ou progressivamente, desde que se respeitasse a reserva mínima a cada ano de 25% do total das vagas previstas, com prazo máximo até o dia 30 de agosto de 2016.

Das vagas reservadas, pelo menos metade deveria ser destinada a candidatos com renda inferior ou igual a um salário mínimo e meio *per capita* e a outra metade a estudantes com renda *per capita* superior a este montante. A partir do critério renda seria feita nova subdivisão, e o candidato deveria observar o critério étnico-racial que será diferente em cada Estado, pois são proporcionais à composição étnico-racial verificada pelo IBGE, observando-se os autodeclarados pretos, pardos ou indígenas de cada localidade.

O CEPE em 14 de setembro de 2012 reuniu-se para discutir os aspectos que deveriam constar no edital para o processo seletivo do ano de 2013, originando na Ata de nº 86 que trata da “Discussão sobre a aplicação da Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012, que dispõe das cotas para ingressos nas universidades federais de ensino técnico de nível médio”. Em resultado a essa reunião, o edital do processo seletivo para as graduações foi liberado no dia 18 de setembro de 2012, formalizando o processo seletivo para o ano de 2013, no qual menciona a reserva de vagas de 25%. A partir dos editais dos processos seletivos foi possível identificar que no ano de 2014 ainda permaneceu com a reserva de vagas de 25% e no primeiro semestre de 2015 atingiu os 50% conforme previa a lei.

Ainda sobre a implementação das políticas de ação afirmativa no CEFET-MG, conforme registro da Ata da 395ª Reunião do Conselho Diretor, realizada no dia 25 de setembro de 2012, ao final da reunião o presidente do conselho informa aos presentes sobre a deliberação em favor da aplicação das políticas de cotas na instituição, em decorrência da Lei nº 12.711/2012, e realçou a necessidade de um aumento em verbas de assistência estudantil, o que ainda não havia sido previsto pelo Governo Federal. Após três anos dessa discussão, em 2015 o aumento dos investimentos nas políticas de permanência ainda não podem ser considerados significativos conforme indica os relatórios da SPE, em que houve um aumento em investimentos de aproximadamente 3,31%.

Além disso, resultados obtidos nos questionários indicam que, a política de cotas contribuiu para o aumento de 25% de graduandos egressos de escolas públicas, e 12% de estudantes negros entre os anos de 2011 a 2015.

TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS GRADUANDOS DO CEFET-MG

Sendo as políticas de cotas algo novo no CEFET-MG, conhecer a trajetória escolar dos estudantes se faz necessário, para identificar quais estudantes estão sendo contemplados por essas políticas, e se com esses novos estudantes surgem novas necessidades a serem atendidas.

Dentre os estudantes pesquisados, apenas três relataram ter possuído uma influência direta da escolaridade dos pais para que viessem a ingressar no ensino superior. Os demais disseram ter sido influenciados por parentes distantes, amigos, professores e principalmente pelos pais, e mesmo que esses tivessem níveis de escolaridade restritos, desejavam que os filhos continuassem estudando os motivando a isso. A partir disso, Zago (2006) afirma que o sucesso escolar dos

³ Carvalho (2016) identificou políticas de ações afirmativas destinadas a estudantes egressos de escolas públicas, indígenas, negros, pessoas com deficiência, residentes da região, estudantes de baixa renda e quilombolas.

estudantes deve ser explicado para além das “variáveis clássicas da sociologia (tais como a renda, ocupação e escolaridade dos pais)”, e os exemplos aqui relatados demonstram que não existe um padrão único que relaciona a escolaridade dos pais à influência exercida pelos mesmos na vida acadêmica dos filhos, uma vez que mesmo os pais que possuem os menores níveis de escolaridade ou ainda carreiras que a partir da concepção clássica da sociologia da educação não seriam capazes de influenciar a formação acadêmica dos filhos, sendo esse o caso da maioria dos estudantes pesquisados, os depoimentos dos estudantes indicam que a principal influência nos estudos se consistiu por parte das iniciativas de seus respectivos pais.

Dos onze estudantes pesquisados, oito cursaram algum curso técnico sendo que seis desses no âmbito do CEFET-MG, em diferentes modalidades. Desses, quatro cursaram a educação profissional integrada, um em concomitância externa e um subsequente ao ensino médio, experiência que, conforme relataram, foi responsável por influenciar suas escolhas pelo CEFET-MG bem como os cursos superiores que ali pretendiam cursar.

ESCOLHA DO CURSO

O principal motivo apontado pelos entrevistados para a escolha de seus cursos e do CEFET-MG consistiu na experiência que tiveram nos cursos técnicos, sendo que dos onze entrevistados oito fizeram cursos técnicos, seja na modalidade integrada com o nível médio, subsequente ou em concomitância externa, além de duas estudantes terem cursado em instituições privadas com o auxílio do governo. Conforme pode ser visto nas falas dos entrevistados listados a seguir, os nomes apresentados são fictícios a fim de preservar a identidade dos mesmos.

Lélia fez curso técnico em Petroquímica e quando começou a pensar em fazer um curso superior, pensava em cursar Geologia e no curso pré-vestibular ficou sabendo que o CEFET-MG também dispunha de cursos de graduação, pesquisou os cursos oferecidos pela instituição e descobriu que o curso de Engenharia de Materiais possuía algumas afinidades com o curso técnico que havia realizado:

[...] porque tinha umas disciplinas que é na área de Engenharia de Materiais, polímeros, essas coisas assim, "ah, bacana, aqui em Minas Gerais é o único curso que é mais voltado pra essa área de Petroquímica", além de Geologia, aí falei assim "vou tentar as duas coisas", e aí eu passei aqui no CEFET, e em Geologia eu passei em outra cidade, só que eu não tenho condição de morar fora, aí eu falei "eu vou pro CEFET então".

Joaquim relatou seu interesse em jogos *on-line* e de seu conhecimento em programação de computadores, apesar de não ter feito cursos sobre o assunto, e de trabalhar como *freelancer* na área, se viu interessado a fazer algum curso correlacionado, como Engenharia da Computação, Ciências da Computação ou Sistema da Informação, mas acabou optando por Engenharia de Transportes devido ao que considerou “uma decepção”:

[...] e aí eu fiz um determinado sistema, que é uma adaptação de jogo, que a pessoa me comprou e começou a revender, aí isso me desestimulou, foi um divisor de águas, juntando isso, com o fato de eu ter começado o curso técnico, eu meio que desisti da área de computação, e depois que eu fiz o curso técnico eu escolhi, “eu quero fazer Engenharia de Transportes” (JOAQUIM).

Antônio afirma que sempre gostou da área de exatas, mas que ainda não sabia qual engenharia seguir e que apenas começou a pesquisar sobre o curso de Engenharia Ambiental após conhecer alguns estudantes desse curso, que gostavam da graduação que faziam e começou a pesquisar sobre o curso e foi assim que decidiu que esse seria o curso certo.

Nelson relata que a escolha pela graduação no CEFET ocorreu no ensino técnico, quando era aluno do curso de Edificações e em um momento específico durante o curso técnico optou pelo curso de Engenharia de Produção Civil:

Eu participava da equipe de futebol do CEFET-MG, e a gente viajava muito pra competições, aí eu perdi uma prova, aí eu fui fazer prova na turma que meu professor dava aula de graduação, e eu escutando ele dando a aula, e só eu fazendo a prova, a aula era idêntica (NELSON).

Luiza disse que gostaria de ter feito o curso de Engenharia Civil com ênfase em transportes e construções de rodovias, mas à época do processo seletivo, verificou através da ementa do curso de Engenharia de Produção Civil que este não se “encaixava com o que queria”. Ao procurar outros cursos, encontrou o de Engenharia de Transportes, com o qual demonstrou afinidade: “mas o que que é Engenharia de Transportes? Deixa eu ver’, na hora que eu fui ver, eu apaixonei, na hora que eu fui pesquisar o que era, eu falei ‘gente eu quero isso para a minha vida’, eu falei ‘é isso que eu vou passar’”.

Milton, por outro lado, apesar de ter cursado o ensino técnico de nível médio no CEFET-MG, inicialmente não pretendia dar prosseguimento a seus estudos na instituição. Gostaria, conforme relatou, de cursar Engenharia Naval no Rio de Janeiro, mas não conseguiu comparecer no primeiro dia de prova do ENEM e o CEFET foi a única universidade em que ele tinha se inscrito que não dependia da nota obtida nesse exame. Além disso, como seu pai e seus tios são Engenheiros

Eltricistas, optou por Engenharia Elétrica, dando continuidade a “uma coisa familiar, uma tradição familiar”, e acrescentou que gosta “muito da escola, então foi uma das coisas que me fez querer o CEFET, além de não fazer a prova do ENEM”.

Um dos motivos que levou os estudantes Francisco e Enedina a escolher cursar o ensino superior na instituição foi a boa experiência que tiveram no ensino técnico. Além disso, alegaram que a proximidade de suas casas com o CEFET em relação à UFMG foi outro fator decisivo para esta escolha. Para Francisco, a escolha do curso de Administração consistiu em sua afinidade com a área e por ser um curso noturno, o que possibilitaria que ele trabalhasse ou fizesse estágio durante o dia. Já Enedina resolveu estudar Engenharia Mecânica para dar continuidade nos estudos iniciados no curso técnico de Mecânica da instituição com que havia se identificado.

Rosa escolheu estudar Química Tecnológica, por ter feito o curso técnico na mesma área, e entre suas pretensões a principal era escolher um curso que lhe possibilitasse fazer pesquisas vindo no CEFET-MG uma oportunidade para isso.

André optou estudar na instituição pela gratuidade e qualidade que a mesma oferece. Ter cursado o ensino técnico também contribuiu para que desse continuidade a seus estudos no CEFET-MG, embora tenha feito o curso de técnico de Eletrotécnica ao escolher a graduação, ficou em dúvida entre Engenharia Elétrica e Engenharia de Computação, optando por escolher a última por ter tido contato com programação e ter feito um estágio onde trabalhou “com intercessão dessas duas coisas, computação aplicada num projeto de engenharia elétrica”, durante o curso técnico, o que segundo ele contribuiu para que descobrisse a afinidade com a área.

Em situação diferente dos outros pesquisados Carolina começou a fazer Ciências Biológicas na Universidade Federal de Viçosa (UFV), mas engravidou e mudou-se para Belo Horizonte onde se tornou mãe. Inicialmente, a estudante tentou transferir o curso para a UFMG, mas a carga horária não era compatível. Também essa instituição era muito longe de sua casa, o que a levou a participar do processo seletivo do CEFET-MG, para o curso de Letras, onde foi aprovada em 2014. Entretanto, sendo sua área de interesse o curso de Ciências Biológicas, pouco depois de iniciar os estudos no CEFET Carolina conseguiu uma bolsa na Faculdade Newton Paiva, vindo a cancelar sua matrícula no curso de Letras. No entanto, não conseguiu permanecer nesta devido à distância da instituição para sua casa, prestando novamente o vestibular para o CEFET e retornando ao curso de Letras no ano de 2015.

COTAS SOCIAIS E RACIAIS

A Lei de Cotas foi um avanço significativo para as políticas de ação afirmativa porque abrange todas as instituições federais (universidades e institutos), mesmo aquelas que refutavam tais políticas, proporcionando um aumento de estudantes negros e indígenas, além de oportunizar o acesso a estudantes pobres de escola pública às universidades e instituições federais de ensino do país proporcionando a inclusão nos cursos de maior poder e prestígio nas melhores universidades federais do país (Carvalho, 2016).

Foi questionado aos estudantes quais são suas percepções sobre as políticas de cotas sociais e raciais, e as respostas apresentaram uma certa dualidade entre aqueles que são a favor, e os que são contra as cotas raciais.

André, Antônio, Joaquim e Luiza compartilham da mesma opinião e não concordam com as cotas para negros ainda que Luiza reconheça as desigualdades enfrentadas pela população negra, e mesmo que tenham entrado pelas cotas que contemplam o critério étnico-racial. De modo geral, os estudantes acreditam que o problema é mais social que racial, e que a cota racial seria uma forma de discriminação por entenderem que refletiria certa incapacidade do estudante negro de alcançar níveis escolares semelhantes aos estudantes brancos, exaltando ainda a existência de pessoas negras com melhor poder aquisitivo que estariam “em vantagem” em relação a pessoas brancas de baixa renda oriundas de escolas públicas considerando, por isso, válida apenas a cota para escola pública e renda como instrumento para a democratização do ensino.

Nelson também é contra a política de cotas raciais e a favor das políticas de cotas sociais justificando, para tanto, o fato de que as cotas raciais utilizam a autodeclaração como critério, afirmando que muitos estudantes brancos estão “levando vantagem” desse aspecto considerando-a, pois, ineficaz, e que apenas a cota social poderia favorecer um maior acesso de negros ao ensino superior.

Rosa considera que os problemas educacionais existentes no Brasil é de base, e que as reformas deveriam abranger o ensino fundamental e médio, “mas como nada é feito”, as cotas são uma alternativa. Menciona ainda que sem as cotas não estaria, hoje, matriculada em uma instituição de ensino superior pública, conquanto esteja “passando muita dificuldade lá dentro”, fazendo referência ao ensino ministrado no CEFET-MG e ao conteúdo deficitário que agregou em sua educação básica. “Eu acho que foi uma medida provisória, mas que não resolve”, sintetiza.

Milton considera que a médio prazo, as cotas raciais são uma excelente ação afirmativa. O estudante menciona ainda que a maioria da população negra está no ensino público que não prepara o aluno suficientemente para o acesso à graduação, considerando também a necessidade

de que haja urgentemente melhoras na educação ministrada no ensino básico público. Por fim, aponta ainda uma falha no sistema de cotas, em sua opinião, considera que a autodeclaração é algo falho, porque na sua sala muitos colegas de turma ingressaram pelas cotas raciais mesmo sendo brancos.

Lélia também é a favor das políticas de ação afirmativa para negros por considerar que essa possibilita a entrada de muitos estudantes negros nas universidades federais, enquanto nada é feito pela educação básica pública, onde muitos estão inseridos atualmente, além de contribuir com o maior número de estudantes negros nas universidades públicas ela considera que essas políticas incentivam esses estudantes e cursarem um ensino superior. Assim como Milton, Lélia também mencionou o fato de estudantes brancos terem ingressado no CEFET-MG utilizando as cotas raciais, o que ela considera uma falha do sistema de cotas. Outro aspecto que a estudante discorda é o fato dos ex-alunos do CEFET-MG poderem acessar as vagas destinadas a estudantes de escola pública porque a qualidade do ensino ministrado nestas instituições públicas consideradas “de excelência” é reconhecidamente superior ao das escolas públicas e de muitas particulares, inclusive, questionamento este que já havia sido abordado por Carvalho (2016), que considera desigual que egressos das escolas federais de excelência concorram com demais alunos da rede pública de ensino.

Francisco é a favor das cotas raciais e afirma que “a realidade hoje que a gente vive em sala de aula, é utópica [...] minha sala não tem uma pessoa negra, e sendo que a população no Brasil é majoritariamente negra... onde que tá a oportunidade pra esses negros tarem ingressando?”, questiona. Ao fazer essa afirmação, o estudante desconsidera que quando as estatísticas do IBGE indicam que aproximadamente 54% da população brasileira é negra, essa porcentagem considera a soma de pretos e pardos, e a partir disso ele se autodeclarando pardo, para o IBGE ele também seria negro.

Carolina considera que as cotas raciais são necessárias: “eu acho que é uma forma de integração, e é uma forma também de oferecer os direitos que foram negados as pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades”. Já Enedina defende a implementação das cotas raciais com o objetivo inserir uma parcela da população com participação reduzida nas universidades, afirmando ainda que mesmo com a política de cotas, considera restrito o número de estudantes negros na instituição, bem como demonstra perceber uma certa predominância de estudantes egressos do CEFET-MG ocupando as vagas do ensino superior dessa instituição destinadas às cotas.

PERMANÊNCIA NO CEFET-MG

Foi questionado aos estudantes qual o maior obstáculo encontrado para que os estudantes cotistas pudessem permanecer na instituição, e o fator socioeconômico foi apontado por todos como o principal obstáculo na permanência de estudante de baixa renda na instituição, seja ele ingressante por meio da política de cotas ou não, contexto que já foi analisado por Portes (2008, p. 64), que afirma principalmente aqueles oriundos das classes econômicas mais desfavorecidas, ao acessar o ensino superior, “serão marcados muito de perto pelas necessidades materiais” para conseguir manter as despesas escolares como, por exemplo, alimentação no campus, material escolar, transporte, aquisição de livros, entre outros. Os programas de permanência que algumas instituições dispõem para seus estudantes são muito importantes nesse sentido.

Dos estudantes entrevistados, apenas Luiza, Enedina e Lélia recorreram aos programas de permanência. Enquanto Lélia foi contemplada com uma Bolsa Permanência, as duas primeiras recebem uma Bolsa de Complementação Educacional que para além do auxílio financeiro, possibilita a participação em pesquisas científicas desenvolvidas pelos professores da instituição.

Entretanto suas falas evidenciam outro fator que poderia dificultar a permanência dos estudantes, e estaria relacionado ao nível excessivo de exigência e rigor do ensino ministrado foi citado pelos estudantes como um dificultador das disciplinas que já tendem a ser mais complicadas em seus respectivos cursos. Essa situação atinge tanto os estudantes com melhor poder aquisitivo, que durante o ensino fundamental e médio tiveram oportunidades de estudar em escolas consideradas pela qualidade de ensino quanto os estudantes dos meios populares que estudaram em escolas marcadas pela defasagem no ensino, sendo esses os mais afetados por esse rigor segundo os depoimentos dos discentes. Os entrevistados mencionaram também que o nível de exigência das disciplinas é excessivo em comparação à outras instituições federais de ensino superior.

Essas dificuldades apontam conforme as pesquisas de Portes (2008), Mayorga e Souza (2010), Costa *et al* (2014) e Heringer e Honorato (2015), a necessidade e a importância da existência de políticas de permanência que auxiliem os estudantes não só por meio de recursos financeiros, mas também que sejam capazes de contribuir com a efetiva inserção dos mesmos no ambiente escolar evidenciando, pois, a relevância do acompanhamento pedagógico.

PROJETOS FUTUROS

Para Mayorga e Souza (2010) e Zago (2006), o ensino superior representa para esses estudantes uma estratégia para se obter uma melhor posição no mundo do trabalho, bem como uma

oportunidade de mobilidade social, o que de fato pode ser verificado a partir das perspectivas de realização profissional da maioria dos entrevistados sobre o que esperam para o futuro.

Após concluir seu curso superior, Luiza pretende fazer uma pós-graduação *lato sensu* ou mestrado em Engenharia de Transportes para posteriormente se inserir, "mais preparada", no mercado de trabalho. Ressaltou ainda que não pretende seguir carreira acadêmica e que seu grande sonho é ser aprovada em um concurso da Agência Nacional de Transportes Terrestres (ANTT).

Ao concluir o curso, Milton espera que a excelência do mesmo lhe possibilite uma boa colocação no mercado de trabalho como, por exemplo, em uma empresa multinacional, mas não descarta a possibilidade de fazer um mestrado ou uma pós graduação no exterior bem como a carreira acadêmica.

Já Lélia afirmou que pretende conseguir um bom trabalho ao concluir seu curso e afirma que não se importa em ter que sair da cidade, do estado e até mesmo do país para isso, a estudante fala também sobre o sonho de fazer intercâmbio, e que inclusive está pesquisando os programas do governo que possam auxiliar na concretização do mesmo, e que pretende fazer mestrado e doutorado na instituição para aprofundar seus estudos na área de Engenharia de Biomateriais.

O estudante Joaquim mencionou que após concluir seu curso pretende fazer uma segunda graduação em Engenharia de Computação ou Ciência da Computação. Sobre sua carreira o estudante afirma que seu maior sonho é trabalhar com a interface de seu curso na área jurídica. O estudante também tem outros planos para seu futuro, pretende ter sua própria empresa de consultoria legislativa ou ainda atuar como docente, porque segundo ele, uma professora teria lhe falado que ele tem potencial para a carreira acadêmica.

O estudante Francisco pretende concluir o curso o quanto antes e depois não tem a intenção de ingressar na carreira acadêmica, planeja ingressar na carreira mercadológica, segundo ele, mais pela questão do empreendedorismo. ainda que demonstre estar aberto a novas oportunidades.

Já Rosa pretende passar pelo maior número de indústrias possíveis, para adquirir conhecimento prático, acredita que o conhecimento acadêmico é importante, mas a vivência no trabalho poderia ajuda-la em pesquisas futuras. Seu maior sonho é utilizar dos conhecimentos adquiridos na graduação e da prática de exercício da profissão para desenvolver pesquisas relacionadas a equipamentos de segurança em laboratórios de Química, por acreditar que a segurança é algo que é muito negligenciado nas escolas.

Antônio, almeja uma aprovação no concurso do Ibama ou da Petrobrás ao concluir o curso, ou abrir seu próprio negócio, não pretende trabalhar em empresas privadas pois considera essa possibilidade pouco lucrativa.

Carolina ainda não sabe que carreira seguir após concluir o curso. A estudante, que escolheu cursar letras Letras por estar mais próximo de casa, diz que está gostando do curso, mas que não gostaria de trabalhar como revisora, editora ou professora de português, e espera que até o final do curso encontre uma nova possibilidade no mercado de trabalho a partir da formação recebida e, por enquanto, pretende continuar na empresa onde atualmente trabalha.

Ao concluir o curso, André pretende ter uma boa colocação no mercado de trabalho, de preferência atuando com programação de sistemas. O estudante já pensou em seguir uma carreira acadêmica e cursar mestrado e doutorado, mas afirma que se encontrar um bom emprego, possivelmente não vai querer fazer pós-graduação.

Enedina tem como projeto futuro mudar de faculdade e está se dedicando ao estágio para que tenha a oportunidade de ser contratada e manter um vínculo empregatício por meio da CLT: "é o que eu planejo, se isso ocorrer eu vou ficar muito feliz", afirmou.

Nelson afirma que gosta muito da área de construção civil e considera seu mercado de trabalho amplo e capaz de possibilitar uma melhoria em sua condição financeira. Considera ainda que a empregabilidade dos egressos do CEFET-MG é muito grande, partindo de seu exemplo, que conseguiu ingressar no mercado de trabalho de maneira rápida após o curso técnico. O estudante menciona que se envolveu bastante lecionando no PROGEST, mas não tem certeza se gostaria de cursar mestrado e doutorado.⁴ Afirmou ainda que tem interesse na área de gestão, e que pensa em fazer uma especialização nessa área. O estudante almeja no futuro ter qualidade de vida em um emprego que goste e que se sinta bem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou inferir que mesmo com a ampliação do processo de democratização no acesso ao ensino superior, que possibilitou o ingresso de um novo perfil de estudantes, o investimento em programas de permanência aumentou apenas 3,31% em um

⁴ Segundo informações do site do CEFET-MG, o Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia (PROGEST) é um Grupo de Pesquisa que tem como objetivos produzir pesquisas nos campos do ensino da engenharia, da gestão da produção e do trabalho; possibilitar a troca de conhecimentos entre trabalhadores da Construção Civil e estudantes do curso de Engenharia de Produção Civil.

período de três anos, e conforme citado pelos estudantes entrevistados isso poderia comprometer a permanência de estudantes em vulnerabilidade financeira. Além disso, os mesmos apontaram a necessidade de um acompanhamento pedagógico diante do alto nível de exigência das disciplinas para que ocorra de fato a inserção desses jovens no ensino superior, pois não basta garantir o acesso, é necessário possibilitar que o estudante permaneça.

Sobre a política de cotas raciais, percebe-se uma dualidade entre os que são a favor e os que são contra. Entre aqueles que são a favor, mesmo que as estatísticas encontradas nos questionários apontem um aumento de estudantes negros no CEFET-MG, ainda assim consideram baixa sua participação na instituição.

Quanto aos projetos futuros a maioria dos estudantes consideram-se confiantes com a preparação que estão recebendo na instituição, e almejam conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho na mesma área de atuação de suas respectivas graduações. Entre suas pretensões existem aqueles que desejam trabalhar na esfera pública e os que pretendem seguir carreira acadêmica.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, SUELI. Ideologia Tortuosa. In: Ashoka Empreendedores Sociais. **Racismos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003.
- CARVALHO, José Jorge de. **A política de cotas no ensino superior**: Ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa CNPQ/Universidade de Brasília, 2016.
- COSTA, Maria Adélia da Costa. A trajetória acadêmica de dois grupos de alunos: reserva de vagas e ampla concorrência no CEFET-MG unidade Contagem. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 4, 2014. Belo Horizonte. **Anais do Senept**. Disponível em <<http://twixar.me/xmYn>>. Acesso em 06 de junho de 2019.
- FLICK, Uwe. Estratégias de amostragem. In: **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONSECA, Celso Suckow. A evolução na filosofia do ensino industrial. In: **História do ensino industrial no Brasil**. RJ: 1961.
- GELEDÉS. **Guia de enfrentamento do racismo institucional**. S/L: Trama Design, S/D.
- GERALDO, Endrica. A "lei de cotas" de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. **Cadernos AEL**, Campinas, v. 15, n. 27, 2009.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- HERINGER, Rosana. A pesquisa sobre Ingressantes no curso de Pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, Gabriela; HENRINGER, Rosana (orgs.). **Acesso e Sucesso no Ensino Superior**: Uma Sociologia dos Estudantes. 1 ed., Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015, p. 33-47.
- HONORATO, Gabriela; HENRINGER, Rosana (orgs.). **Acesso e Sucesso no Ensino Superior**: Uma Sociologia dos Estudantes. 1 ed., Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015, p. 33-47.
- MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria. Ação Afirmativa na Universidade: Quando ruídos se tornam vozes. In: MAYORGA, Claudia (org.). **Universidade Cindida, Universidade em Conexão**: Ensaios sobre democratização da universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- MOEHLECKE, Sabrina. **Propostas de Ações Afirmativas no Brasil**: o acesso da população negra ao ensino superior. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000, 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação).
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa no Ensino Superior: entre a excelência e a justiça racial. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n.88, p. 757-776, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. *3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação*. Rio de Janeiro, 2013.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. *Tempo Social*. Revista de sociologia da USP. São Paulo, vol.19, 2006.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família & Escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 127-154.
- OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre, vol. 61, p. 29-51, 2007.
- PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & Escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 19- 43.
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Cor e Seletividade no Ensino Superior. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **De Preto a Afro-Descendente**: Trajetos de Pesquisa sobre Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-raciais no Brasil.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: nº 77, maio/1991, p. 25-34.
- RUFINO, Alzira. Configurações em preto e branco. In: Ashoka Empreendedores Sociais. **Racismos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHEIRO, Karine Libanhia Matias. Ações afirmativas de base racial na educação pública brasileira. **Educação & Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 20, n. 1, 2015.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa**: Perspectiva qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, maio/ago, nº 32, p. 226- 237, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03_v11n32.pdf >. Acesso em 23/12/2016.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & Escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 19- 43.

DIREITOS LINGUÍSTICOS DA PESSOA SURDA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

RUAS, Thatiane Santos Ruas^{1*}

RESUMO

O presente artigo é fruto de estudos teóricos e documentais desenvolvidos em um curso de especialização *lato sensu* sobre Educação de Surdos/as² e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Pretendeu-se trazer algumas discussões sobre os direitos linguísticos da comunidade surda no Brasil, considerando os desafios e possibilidades da educação bilíngue para o referido público. Nesse sentido, pensar os direitos linguísticos no contexto da educação das pessoas surdas é de suma relevância, visto que a língua de sinais se constitui um dos maiores desafios enquanto recurso de acessibilidade dos Surdos às instancias sociais, o que demanda, entre outras coisas, o reconhecimento da Libras tanto por parte das pessoas surdas quanto, das ouvintes. É importante ressaltar, nesse contexto, que de acordo com o art. 2º do decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a lei nº 10.436 de 2002 “a pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” A pesquisa evidenciou que a educação bilíngue indicada no Decreto 5.626 de 2005 pressupõe uma série de mudanças no cenário da educação formal que demandam o envolvimento de governos, políticas públicas, gestores, professores, família dos/as estudantes Surdos/as, entre outros. Nessa direção, o documento (OPEEPEI-2015) do MEC apresenta propostas que visam a implementação da educação bilíngue em âmbito nacional, com iniciativas que tendem a beneficiar uma educação preocupada com as especificidades das pessoas surdas, principalmente no que tange a formação de professores, a inserção da LIBRAS nos currículos escolares, a divulgação de materiais didáticos específicos, entre outros.

Palavras-chave: Educação de surdos; Libras; Educação bilíngue;

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de estudos teóricos e documentais desenvolvidos em um curso de especialização *lato sensu* sobre Educação de Surdos/as³ e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Pretendeu-se trazer algumas discussões sobre os direitos linguísticos da comunidade surda no Brasil, considerando os desafios e possibilidades da educação bilíngue para o referido público. Nesse sentido, pensar os direitos linguísticos no contexto da educação das pessoas surdas é de suma relevância, visto que a língua de sinais se constitui um dos maiores desafios enquanto recurso de acessibilidade dos Surdos às instancias sociais, o que demanda, entre outras coisas, o reconhecimento da Libras tanto por parte das pessoas surdas quanto, das ouvintes. É importante ressaltar, nesse contexto, que de acordo com o art. 2º do decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a lei nº 10.436 de 2002 “a pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.”

Tal perspectiva demanda legislações, políticas e programas governamentais e não governamentais de modo a propiciar a interação plena entre ouvintes e surdos e, conseqüentemente, da diversidade cultural e linguística dessas comunidades, lembrando que a Libras é uma língua minoritária e, desse modo, requer atenção especial, não só por isso, mas também pelo fato de a língua de sinais e a realidade surda serem alvos de preconceitos e discriminações (GESSER, 2009).

Nesse cenário, vale destacar que a língua de sinais é a língua que constitui as pessoas surdas (MOURA, 2000), sendo a escola um espaço privilegiado para ampliação das possibilidades de materialização formal da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, enquanto meio oficial de expressão e comunicação dos surdos (Lei nº 10.436/2002), bem como o caminho principal para aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Assim, é pertinente inferir que quando é assumida em espaços educacionais (a língua de sinais) potencializa um melhor desempenho dos/as alunos Surdos/as (LODI; LACERDA, 2009). De acordo com Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 67)

Os prós e os contras das propostas de escolas de surdos e da educação inclusiva não se restringem ao direito linguístico, ao contato com pares

^{1*} Mestra em Educação Tecnológica, possui especialização em Educação de Surdos e Libras, é Pedagoga e membro do grupo de pesquisa FORQUAP/CEFET-MG. Atua como docente em cursos de graduação da FAMINAS-BH e da UEMG/Unidade Ibitiré. E-mail: thati.santos.ruas@gmail.com.

² Será utilizada, ao longo do texto, a palavra “Surdo/a” com letra inicial maiúscula, visto que para a comunidade surda é uma forma de empoderamento e valorização desses sujeitos.

³ Será utilizada, ao longo do texto, a palavra “Surdo/a” com letra inicial maiúscula, visto que para a comunidade surda é uma forma de empoderamento e valorização desses sujeitos.

usuários da mesma língua, à abordagem metodológica ou à atuação de profissionais bilíngues, entre outros, mas ampliam-se para as condições concretas de implementação dessas mesmas propostas nas políticas governamentais.

Assim, os autores deixam claro que os direitos linguísticos dos surdos devem ir além das legislações para uma real materialização de propostas governamentais, sendo a escola um espaço fértil para esse fim. Porém, há que se pensar qual tipo de educação está sendo ofertada às pessoas surdas na escola, de modo que atenda as demandas linguísticas desse público. Nessa direção, a Lei nº 10.436, de 2002, e o Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta a referida lei, apontam a necessidade de formação de futuros profissionais (professor bilíngue, instrutor surdo e intérprete de Libras) cientes da condição linguística diferenciada dos alunos Surdos.

De acordo com as referidas legislações, bem como o documento publicado pelo Ministério da Educação – MEC em 2015, qual seja, “Orientações para a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (OPEPEI-2015) entende-se que a especificidade linguística dos surdos requer uma educação bilíngue.

Desse modo, buscou-se refletir sobre os direitos linguísticos dos/as Surdos/as materializadas em legislações e documentos oficiais, de modo a apontar algumas possibilidades e desafios no que concerne à educação bilíngue para os/as Surdos/as. Assim, a questão norteadora desse estudo se pautou na seguinte pergunta: como a educação bilíngue é abordada em legislações e documentos oficiais, considerando o atendimento das especificidades linguísticas das pessoas surdas?

Para tanto, a abordagem de pesquisa que perpassa essa investigação é a qualitativa (OLIVEIRA, 2008). O tipo de pesquisa é descrita e exploratória (GIL, 2011) e, como procedimentos de metodológicos, foram utilizadas para a pesquisa teórica, os estudos bibliográficos e a pesquisa documental (GIL, 2011).

EDUCAÇÃO, CULTURA E DIREITOS LINGÜÍSTICOS DAS PESSOAS SURDAS

A educação de surdos nos remete à muitas reflexões, entre elas: de que sujeitos estamos falando? qual que é a sua diferença? o que esse diferença traz de desafios e possibilidades para surdos e ouvintes? como a sociedade pode receber essas pessoas? como as políticas públicas se organizam para dar conta desse público? como os surdos se veem nesse processo e lutam por sua representatividade? Enfim, são muitos os questionamentos sobre o assunto. Porém, todas essas questões estão associadas ao entendimento de qual cultura estamos falando e de que identidades são formadas a partir delas.

O primeiro passo para construir esses entendimentos é reconhecer que existem as diferenças culturais. Nesse sentido, Candau (2008, p. 241) ressalta que “As diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão.” Essas diferenças, entretanto, são expressas em relações sociais desiguais, em que algumas identidades são preteridas em relação a outras. Nesse sentido, podemos correlacionar a própria história dos/as Surdos/as, por exemplo, em que o fato de eles serem não ouvintes os imprimiram séculos de subjugação aos ouvintes, que se consideravam de algum modo pessoas normais e o não normais, o seja, os/as Surdos/as eram os diferentes que também eram desprivilegiados em vários aspectos. O não reconhecimento de culturas e identidades distintas gerou muitos prejuízos às pessoas surdas.

Vale ressaltar a observação feita por Silva (2009) de que do ponto de vista da Antropologia, todas as produções humanas realizadas originalmente por cada grupo em determinado espaço e tempo, que dá sentido à sua existência e singularidade ante outros grupos, são denominadas como cultura. As diversidades culturais, no entanto, se referem as exteriorizações superficiais das identidades e subjetividades em reciprocidade aos mundos culturais em que vivem.

Nesse cenário, os direitos linguísticos estão inseridos em um contexto maior, qual seja o dos direitos humanos, aos quais também se associam os direitos à diversidade cultural. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), em seu artigo 7º

Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.

Considerando a centralidade das discussões sobre a diversidade cultural na contemporaneidade e, nesse contexto, a especificidade da cultura da comunidade surda, a qual possui uma identidade coletiva singular, ou seja, os surdos possuem uma forma diferente de aprender e descrever a realidade, visto que vivenciam, principalmente, experiências linguísticas de modalidade visual-gestual, percebe-se a temática desse estudo de suma relevância e pertinência.

Nesse sentido, de acordo com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) em seu artigo 5º

[...] Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como os

define o Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos e os artigos 13 e 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseja e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Destaca-se, na citação acima, a fala da UNESCO no que diz respeito à defesa de toda pessoa ter o direito de expressar-se na sua língua materna ou na língua que deseja, bem como de ter uma educação que atenda a sua identidade cultural. Nesse sentido, a mesma declaração aponta como ação necessária, entre outras, "Fomentar a diversidade linguística - respeitando a língua materna - em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do plurilinguismo desde a mais jovem idade." (UNESCO, 2002). Isto posto, vale ressaltar que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi instituída como oficial também em 2002, pela Lei 10.436/02 e, posteriormente regulamentada pelo decreto 5.626/2005, os quais, além de defender a língua própria dos/as Surdos/as, afirma a obrigatoriedade da aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita, bem como a necessidade de uma educação bilíngue, ou seja, pode-se pensar que nessas legislações estão resguardados os direitos linguísticos e culturais dos/as Surdos/as, os quais devem se constituir enquanto sujeitos bilíngues, por adquirir a Língua de Sinais como primeira língua e aprender a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, e biculturais, por transitarem nas comunidades de pessoas surdas e nas comunidades de pessoas ouvintes. (FERNANDES, 2005)

Diante do exposto, traçou-se como objetivo geral: identificar e refletir como a educação bilíngue é abordada em legislações e documentos oficiais, considerando o atendimento das especificidades linguísticas dos Surdos. Como objetivos específicos buscou-se: a) refletir sobre os principais momentos históricos percorridos pela comunidade surda, no que tange à materialização de seus direitos culturais e linguísticos; b) identificar como a educação bilíngue é proposta pelo Decreto 5.626 de 2005 e pelo documento (OPEEPEI-2015) do MEC.; c) identificar as principais convergências e/ou divergências entre as referidas legislações e o documento (OPEEPEI-2015) do MEC.

PROCESSOS EDUCATIVOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO DE SURDOS: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Para compreender as atuais conquistas e permanentes lutas da comunidade surda pelo reconhecimento de seus direitos, entre eles o linguístico, faz-se pertinente refletir brevemente sobre alguns percursos históricos que trouxeram marcas positivas e negativas que, até hoje, podem ser percebidas em nossa sociedade. Nesse contexto, observa-se a necessidade de perceber a língua de sinais como veiculadora da construção da identidade surda na aquisição de conhecimentos e na interação com a sociedade. Nesse contexto "(...) não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças." (GOMES, 2007, p. 22.)

A história das pessoas surdas está inserida em um contexto mais abrangente, qual seja o das pessoas com deficiência. Nessa direção, pode-se dizer que a educação das pessoas surdas, bem como a de outras pessoas com diferentes especificidades, estava associada ao que se tinha de representação desses sujeitos na sociedade, na cultura, na política, enfim, o que se pensava sobre essas pessoas implicava em práticas, em sua maioria, excludentes e discriminadoras.

Na antiguidade e na idade média, por exemplo, era comum associar ao/à surdo/a o adjetivo de incompetente, incapaz, anormal, entre outros, isto porque se acreditava que quem não ouvia também não tinha a habilidade de pensar, de aprender e tão menos de compartilhar e construir conhecimentos. Segundo Honora (2009, p.16)

[...] o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamentos e, portanto, aprender.

A autora destaca o que era recorrente nas sociedades grega e romana, as quais mantinham os/as Surdos/as isolados da sociedade, por considera-los indivíduos não pensantes e, portanto, não dignos de conviverem em sociedade.

Já na Idade Moderna, por volta do século XVI, os/as Surdos/as passam a ser considerados sujeitos capazes de aprender a ler e a escrever sem o uso da fala. Muitos educadores ficaram conhecidos por tentarem propor formas de comunicação aos/às Surdos/as, entre eles podemos citar Pedro Ponce de Leon, Juan Pablo Bonet, e o abade Charles Michel De L' Epée, entre outros. É importante salientar, porém, que as mudanças de concepções sobre o/a Surdo/a estavam ligadas a objetivos vários, entre eles o de ensinar a rezar, ou seja, era a expressão de uma sociedade comandada pela igreja, mas que mantinha ainda muitas restrições com relação às pessoas surdas, que, naquela

época também eram consideradas mudas. Algumas dessas restrições eram, por exemplo, a de não poder receber heranças, não poder defender-se em tribunais, não poder casar-se sem o consentimento de uma autoridade religiosa, entre outras.

A força dessas restrições e do preconceito eram tão fortes que o tipo de comunicação a ser oferecida aos/as Surdos/as daquela sociedade deveria estar pautada na aprendizagem da fala. Assim, o oralismo desponta como a principal forma de comunicação para os/as Surdos/as, já que era pela fala que o indivíduo podia manifestar suas ações, seu pensamento e sua identidade e, portanto, poderia ser reconhecido como cidadão de direitos.

Na Idade Contemporânea as propostas pautadas no oralismo ganham ainda mais força. Nesse momento surge a visão clínica da surdez, a qual, segundo Moura (2000) era “[...] equivocada quanto aos seus princípios, que procurava a todo custo acabar com aquilo que não podia ser tratado, curado na maioria das vezes.” (MOURA, 2000, p.26)

A visão clínica, portanto, preconizava a ideia de cura da surdez, de tratamento, de reabilitação das pessoas surdas, já que, por meio desses procedimentos acreditava-se que a fala seria reestabelecida, o/a Surdo/a seria, então curado/a e, desse modo, o/a Surdo/a passaria a ter uma possibilidade de salvação e, assim, ser um/a integrante legítimo/a da sociedade ouvinte.

Essa dificuldade de um determinado grupo não reconhecer o outro em suas diferenças é antiga e perdura até os dias de hoje. Associado a isso estão as relações de poder, ou seja, um grupo dominante, em prol de seus interesses, legítima ideias e condutas que são consideradas melhores e que devem ser seguidas pelos demais grupos, os quais ficam desprivilegiados, já que não é possível seguir normas e padrões únicos de existência.

Nesse sentido, vale destacar um grande evento que ocorreu na Itália e ficou conhecido como o Congresso de Milão, que ocorreu em 1880 e pelo mesmo ficou determinado, por um grupo de ouvintes, que o método oral era superior ao uso de sinais para o ensino e aprendizagem dos surdos. Observa-se que a língua de sinais, língua natural dos surdos, é preterida e em seu lugar é colocado o oralismo como a forma de integração da comunidade surda à comunidade ouvinte.

Cavalcanti (2010, p. 89) complementa que:

A partir desse evento que teve o maior impacto na educação, se considerarmos os cem anos de sua hegemonia, os surdos foram subjugados às práticas ouvintistas. Ficou legitimado que apenas a língua oral deveria ser aprendida pelos surdos, sendo a língua de sinais considerada como prejudicial para o desenvolvimento dessa criança.

Em função desse cenário histórico, as escolas se reorganizaram para desempenhar seus processos de ensino e aprendizagem baseados na língua oral, entendendo que a criança surda se desenvolveria tal qual a criança ouvinte. Assim, associado à visão clínica da surdez, o modelo educacional nomeado de oralismo desconsidera a cultura e a identidade surdas, as quais, a partir de então, eram as mesmas que as do ouvinte, ou seja, baseadas na língua oral.

Todavia, o sistema oralista de educação apresentou sinais de fracasso e, como se não bastasse, esse fracasso era associado ao/à próprio/a Surdo/a. Nesses casos, o/a Surdo/a era considerado/a deficiente mental, incapaz, incompetente e, mais uma vez, a culpa era da surdez e não do modelo educacional adotado pelos/as ouvintes.

A partir da segunda metade do século XX esse cenário começou a esboçar algumas mudanças positivas para a comunidade surda, principalmente com a divulgação dos estudos do linguista americano William Stokoe, o qual trouxe novamente a concepção de que os sinais constituem uma língua legítima, com estruturas independentes das línguas orais.

Essa perspectiva abre espaço para uma reconstrução da história da comunidade surda, com base na valorização da língua de sinais, da identidade surda e do reconhecimento e respeito às diferenças. O final do século XX e início do século XXI, portanto, são momentos históricos que marcam um novo recomeço para a educação de Surdos/as, com possibilidades de mobilizações em prol do reconhecimento e legitimações que amparam seus direitos e demandas específicas.

A partir da mobilização de movimentos sociais, algumas mudanças começam a despontar em várias partes do mundo e as pessoas com deficiência passam a ser vistas como indivíduos normais e, como todo mundo, com suas diferenças. Nesse sentido, Cavalcanti (2010, p. 99) explica que

Passamos da exclusão total para outras formas de participação que na época, não representaram o respeito ao direito de ser cidadão. Nessa ótica, podemos interpretar a exclusão como um processo dinâmico da calar grupos sociais, total ou parcialmente.

Essa forma disfarçada de exclusão foi sendo imposta de tal modo que abriu espaço para um processo chamado de segregação. Nesse cenário, as pessoas com deficiência passaram a ser toleradas e, desse modo, poderiam sobreviver fisicamente, mas não poderiam participar plenamente da sociedade, ficando restritos ao convívio com seus pares.

Seguiu-se a esse movimento "a integração que representou um passo adiante nessa caminhada em direção a uma maior participação na sociedade. Nesse momento ainda se percebia que "estar juntos" não podia acontecer de forma plena." (CAVALCANTI, 2010, p. 99).

Os referidos movimentos, quais sejam, o de segregação e o de integração, representam, de certo modo, uma forma de reconhecimento e de tolerância com relação às pessoas consideradas deficientes. Porém, nota-se que há preocupação em empenhar novas visões sobre esses sujeitos.

Somente na segunda metade do século XX, as ideias avançaram rumo a uma concepção de inclusão, a qual anuncia o direito de todos participarem da sociedade, a qual, por sua vez, deve estar preparada para receber a diversidade de sujeitos que dela sempre estiveram marginalizados. Assim, pode-se dizer que a educação inclusiva se refere à "educação para todos" e não apenas para aqueles que apresentam algum tipo de necessidade especial. A inclusão supõe que sejam oferecidas para todos aqueles que vivem e participam da sociedade condições para superar limitações encontrando novos caminhos. (CAVALCANTI, 2010, p. 100)

Esse deslocamento de paradigma, ou seja, da exclusão e segregação para a inclusão, teve como principal mola propulsora a Declaração de Salamanca de 1994, a qual foi assinada por vários países em prol do compromisso de adequar a sociedade receber a todos, de forma plena e qualitativa, considerando todas as demandas e especificidades dos indivíduos.

Nessa direção, Cavalcanti (2010, p. 100) relata que:

As recomendações contidas nessa declaração trouxeram para as escolas uma nova forma de combater a discriminação, trazendo para elas responsabilidade extensiva a toda a sociedade. Se antes parecia que a deficiência era um problema individual agora muda de foco, ou seja, aponta para uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade, tendo na escola um dos seus principais representantes.

Percebe-se, assim, que a escola deveria propiciar o acesso e permanência de todas as crianças, independentemente de suas demandas e especificidades, sejam elas físicas, motoras, intelectuais, entre outras que durante muito tempo se constituíram em barreiras intransponíveis aos sistemas educacionais.

Esse modelo de educação inclusiva é confirmado em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a qual, em seu capítulo V, trata da Educação Especial. Essa preconiza, entre outras coisas, a inserção das pessoas com deficiência, preferencialmente, no ensino regular.

É importante refletir que, se não forem observadas as prerrogativas legais que indicam as ações a serem adotadas para efetivação da inclusão escolar, certamente as desigualdades advindas das diferenças serão reproduzidas e a discriminação e marginalização permanecerão inalteradas.

Isso implica pensarmos, por exemplo, que se não forem implementadas políticas públicas e práticas sociais que visem a desconstrução de paradigmas que reforçam a segregação, os/as Surdos/as continuarão sendo vistos sob a ótica patológica de deficientes e, assim, poderão ser excluídos mais uma vez.

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, rever as formas de interação estabelecida entre todos os segmentos que a compõem e nela interferem. Se faz necessário rever a estrutura, organização, o projeto político-pedagógico, os recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como as práticas avaliativas das escolas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais. (GLAT, 2007, p.16 e 17)

Nesse contexto, a estruturação da educação para os/as Surdos/as nos moldes propostos pelo modelo inclusivista, traz o bilinguismo como orientador das ações que devem se desdobrar daí, marcaram mudanças radicais na vida do/a Surdo/a e da escola que teve a incumbência de implantar um trabalho pedagógico voltado para a efetivação dessa proposta.

MODELOS DE EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS SURDAS

Conforme já foi discutido no texto anterior, pode-se dizer que, desde a Idade Moderna, as pessoas surdas tem sido alvo de atenções relacionadas a interesses religiosos e médicos. Vale destacar que a atenção médica estava relacionada ao próprio desenvolvimento da medicina, que passou a ver o/a Surdo/a como indivíduo que tinha uma anomalia, uma patologia e, desse modo, era passível de cura, situação essa que se tornou um desafio para essa área de conhecimento. Já os preceitos religiosos estavam ligados à caridade de acolher aqueles que não podiam ouvir nem falar.

Porém, é importante ressaltar que associado ao desenvolvimento da ciência, foi fundamental o envolvimento dos familiares, amigos entre outros para a mudança de percepção sobre as pessoas surdas. Além disso, Cavalcanti (2010, p. 104) frisa que "a atuação dos médicos que foram se interessando pela educação de Surdos/as foi marcada por uma prática essencialmente pedagógica voltada para que o/a Surdo/a adquirisse algum tipo de conhecimento."

A partir desse cenário, algumas iniciativas começaram a ser engendradas, entre elas a estruturação de alguns modelos de educação para os/as Surdos/as. Um deles é o modelo oralista, o qual teve como marca registrada o Congresso de Milão de 1880, pelo qual ficou decidido que a língua oral deveria ser o único meio de aprendizagem do/a Surdo/o. Enquanto isso, a língua de sinais era considerada prejudicial à construção de conhecimentos das crianças. As escolas, nesse contexto, abandonaram qualquer tipo de manifestação em língua de sinais e investiram esforços em oralizar as crianças surdas.

Para desenvolvimento da língua oral nas crianças, o modelo oralista lançava mão do treinamento oral para o desenvolvimento da fala. Essa tendência esteve presente em todo o mundo durante muito tempo, todavia, foi contestada a partir da década de 1960.

Vale destacar também que hoje se encontra disponível para os/as Surdos/as o implante coclear, o qual se trata de uma prótese computadorizada inserida cirurgicamente no ouvido interno e substitui parcialmente as funções da cóclea, transformando a energia sonora em sinais eletroquímicos. Estes sinais são codificados e enviados para o córtex auditivo. Evidentemente, que há todo um trabalho a ser realizado pós cirurgia e cada indivíduo vai responder ao tratamento de modo diferente, o que pode incorrer em casos de sucesso ou fracasso com relação ao desenvolvimento da capacidade de ouvir e falar.

De todo modo, as principais técnicas trabalhadas nos modelos de oralização são: o treinamento auditivo, a leitura orofacial, e o desenvolvimento da fala. O treinamento auditivo propõe que, por meio da estimulação auditiva, o/a Surdo/a possa reconhecer e discriminar ruídos, sons ambientais, sons da fala. A leitura orofacial refere-se à utilização da leitura orofacial para identificar palavras faladas produzidas através de movimentos articulatórios por parte do emissor. Assim, espera-se que o surdo entenda a mensagem do interlocutor a partir da leitura que faça dos lábios, da face, dos movimentos e posições dos órgãos articulatórios. Em se tratando do desenvolvimento da fala, esse pode ser entendido como exercícios realizados para a mobilidade e tonicidade dos órgãos fonoarticulatórios na fonação, lábios, mandíbula, entre outros. Contam também com exercícios de respiração e relaxamento. (CAVALCANTI, 2010)

Enfim, assim como essas, foram desenvolvidas muitas outras técnicas, com objetivo muito claro de desenvolver a linguagem das crianças, desde muito cedo, para atingir a finalidade da oralização.

Outro modelo de educação de Surdos/as foi Comunicação Total. Esse modelo percebia o/a Surdo/a de modo diferente das concepções até então delineadas, ou seja, denominava essas pessoas como surda, o que indica o reconhecimento cultural da identidade de uma comunidade. Porém, esse modelo pressupunha a utilização de qualquer recurso linguístico, a língua de sinais, a língua oral, códigos manuais, enfim, tudo que fosse possível para facilitar a comunicação.

Podemos observar que a comunicação total, na verdade, não estava preocupada com o desenvolvimento de uma língua, mas de criar meios de comunicação entre Surdos/a e ouvintes. Desse modo, ela acabou instalando uma confusão de estratégias pedagógicas, que não ajudaram no respaldo da língua de sinais, a qual possui estrutura diferente da língua portuguesa. (CAVALCANTI, 2010)

Além desses, destacou-se, mas recentemente, o modelo bilinguista ou o bilinguismo. Nessa perspectiva o/a Surdo/a deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir a língua de sinais, a qual é considerada a primeira língua, a língua materna e natural dos/as Surdos/as e, como segunda língua a língua oficial do seu país na modalidade escrita e ou oral.

Desse modo, pode-se inferir que o bilinguismo pressupõe a exposição da criança surda a duas línguas: a língua de sinais (desde muito cedo, para que seja adquirida como primeira língua) e a outra, a língua oficial de seu país.

Nesse sentido, uma percepção interessante que o modelo do bilinguismo nos traz é de que os/as Surdos/as constituem uma comunidade, com língua e cultura próprias. Esta proposta implica em uma mudança política e social, isto é, deve-se abandonar o pressuposto da visão do "deficiente que precisa de tratamento" para enxergar o/a Surdo/a como capaz, como pessoa pertencente a uma comunidade com língua própria, que participa tanto da comunidade surda, como da comunidade ouvinte.

De todo modo, o bilinguismo, na atualidade, é considerado o meio mais adequado para que o/a Surdo/a construa conhecimentos de forma plena e segura. Assim, podemos dizer que entre os modelos de educação apresentados nesse estudo, o bilinguismo parece propiciar melhores condições para o desenvolvimento da linguagem e comunicação dos/as Surdos/as de forma geral e específica para os processos de aprendizagem na escola e nos outros espaços sociais.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA AS PESSOAS SURDAS NO CONTEXTO DO DECRETO 5.626/2005 E NO DOCUMENTO IPPEEI/2015

O documento emitido pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC intitulado "Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva" (OPEPEI-2015), bem como o decreto 5.626 de 2005, que regulamenta a lei nº 10. 436

de 2002, a qual oficializa a LIBRAS como meio oficial de comunicação e expressão das pessoas surdas, foram escolhidos para análise tendo em vista a atualidade das orientações do Ministério da Educação e a legalidade do decreto citado, além de que, tratam de elementos balizadores da constituição da comunidade surda do Brasil. Desse modo, entende-se ser relevante observar pontos convergentes e/ou divergentes no que concerne a implantação da legislação e as tentativas de implementação da mesma. No caso desse artigo, o foco principal trata-se do tratamento dado à educação bilíngue para as pessoas surdas.

Nesse cenário, ressalta-se que o MEC, por meio do documento (OPEEPEI-2015), corrobora a intenção de assegurar o direito à inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação à educação regular, de modo a orientar as ações de Estados e municípios "no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos." (MEC, p. 07, 2015)

O referido documento está estruturado da seguinte forma: a) faz um apanhado sobre a trajetória histórica da construção da Educação Inclusiva no Brasil; b) aponta mecanismos para a garantia do direito das pessoas com deficiência à Educação inclusiva; c) indica programas e ações de apoio ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino; d) expõe os Documentos Orientadores à Implementação da Política de Educação Inclusiva; e) apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; e, por fim, f) destaca 22 notas técnicas e 8 pareceres. Observou-se que se constitui em um documento denso e de suma relevância para a organização do sistema de ensino brasileiro, no que se refere ao atendimento às pessoas com deficiência, contexto esse em que se inserem as pessoas surdas.

Não é alvo desse estudo um aprofundamento específico em cada item do documento, mas sim uma observação geral de pontos considerados relevantes para entendimento da temática em questão e, principalmente, a busca por abordagens específicas sobre a educação bilíngue para as pessoas surdas.

O documento se ampara na Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, divulgada pela Organização das Nações Unidas em 2006, a qual é confirmada no Brasil por meio dos Decretos 186/2008 e 6949/2009. Nesse sentido, a referida Convenção (ONU, 2006) em seu artigo 9º, defende a inclusão como forma de

[...]possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação.

Nessa direção, a educação inclusiva é uma das maneiras de proporcionar as premissas citadas acima, visto que é considerada uma forma de contraposição a todas as formas de discriminação que inviabilizam o exercício da cidadania das pessoas com deficiência. Além disso, o documento aponta a intensificação dos movimentos sociais, a partir do século XX, contrários às "práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem[...]". (MEC, p. 08, 2015)

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais coloca que as escolas comuns são espaços imprescindíveis ao combate de atitudes discriminatórias, de modo que

Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

Assim, o paradigma da educação inclusiva pressupõe que cabe à sociedade viabilizar as condições de acessibilidade necessárias às pessoas com deficiência⁴, de modo que elas vivam de forma independente e participem plenamente de todos os aspectos da vida.

A educação especial, nesse contexto, continua existindo, porém em uma perspectiva transversal que perpassa todos os segmentos, níveis e modalidades de educação e deve ser ofertada ao longo da vida dos sujeitos.

Assim, tem início a construção de uma nova política de educação especial que enfrenta o desafio de se constituir, de fato, como uma modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior. Neste processo são repensadas as práticas educacionais concebidas a partir de um padrão de estudante, de professor, de currículo e de gestão, redefinindo a compreensão acerca das condições de infra-

⁴ De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: "Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas." (ONU, Art. 1)

estrutura escolar e dos recursos pedagógicos fundamentados da concepção de desenho universal. (MEC, p. 13, 2015)

Entende-se, de acordo com o exposto, que a educação inclusiva é uma proposta que pretende encurtar as relações sociais de desigualdades produzidas, principalmente, com base em preconceitos e discriminações das diferenças e engendrar uma política que atenda as diferentes demandas dos estudantes, com o desafio de agregar em classes comuns/ regulares sujeitos com necessidades variadas. No caso desse artigo, interessa-nos a acessibilidade dada às minorias linguísticas, especialmente a da comunidade de pessoas surdas, visto que essas demandam uma educação bilíngue, ou seja, em que a LIBRAS, que é a primeira língua dos/as Surdos/as, seja instrumento de valorização dos seus usuários e meio de aprendizagem da língua oficial escrita do país, qual seja, a Língua Portuguesa.

Nessa direção, são apontados mecanismos para garantia das pessoas com deficiência à educação inclusiva. Inicialmente o documento trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, a qual traz

novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (MEC, 2015, p. 12)

Em seguida, é exposta a política pública de financiamento da educação inclusiva, com foco no Decreto nº 6.571/2008, o qual trata do apoio da União aos sistemas de ensino para expandir a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Conforme o Decreto 6.571/2008: "O atendimento educacional especializado-AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular." (BRASIL, 2008).

O AEE é retomado no documento em questão em uma nota técnica, qual seja a 05/2011 – MEC/SECADI/GAB, que trata, especificamente, da implementação da Educação Bilíngue. Conforme a referida nota técnica, o AEE deve fazer parte do projeto político pedagógico da escola, deve contemplar a participação da família e ser instituído em articulação com as demais políticas públicas. "Para a oferta deste atendimento, deve ser disponibilizado: professor para Atendimento Educacional Especializado, profissional para atuar em atividades de apoio, tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, entre outros." (Nota técnica nº 05/2011, MEC/SECADI/GAB). O AEE é colocado como um fator fundamental para a concretização da proposta de educação bilíngue, a qual é caracterizada pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libras, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras para os estudantes.

Para tanto, a organização da educação bilíngue está prevista no Decreto nº 5.626/2005, no seu Art. 22, incisos I e II, da seguinte forma:

I – Escola e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – Escolas bilíngues ou escolas comuns do ensino regular, abertas aos alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

Diante desse cenário, é importante ressaltar que um dos grandes desafios encontrados hoje na educação para as pessoas com surdez refere-se à formação de professores, o que pode dificultar ainda mais a implementação de uma educação bilíngue desde a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil.

O Decreto nº 5.626/2005, em seu artigo 15, destaca ainda que

Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I – atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e

II – áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

A citação acima aponta possibilidades desejáveis e requeridas pela comunidade surda, porém, o que se percebe em muitos sistemas educativos no Brasil é um distanciamento e até mesmo um

desconhecimento das especificidades desse público, o que acarreta em planejamentos e práticas aquém do que é proposto em legislações.

Todavia, o documento (OPEEPEI/2015) destaca que para a efetivação da educação bilíngue, o MEC tem desenvolvido programas e ações, em parceria com os sistemas de ensino, entre eles: a) Formação Inicial de Professores em Letras/Libras; b) Formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa; c) Certificação de proficiência em Libras; d) Programa Interiorizando Libras; e) Formação Continuada de Professores na Educação Especial; f) Criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS; g) Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; h) Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras; i) Dicionários e Livros de Literatura bilíngue, Língua Portuguesa/LIBRAS: (Nota técnica nº 05/2011, MEC/SECADI/GAB).

Observa-se, dessa forma, que o documento orientador do MEC discutido nesse estudo evidencia diversas iniciativas que vislumbram uma educação das pessoas surdas no sentido de tentar viabilizar a acessibilidade a uma educação bilíngue e, assim, também converge na perspectiva de atender às colocações do Decreto 5.626/2005, especialmente no que concerne à educação bilíngue para os/as Surdos/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a educação bilíngue indicada no Decreto 5.626 de 2005 pressupõe uma série de mudanças no cenário da educação formal que demandam o envolvimento de governos, políticas públicas, gestores, professores, família dos/as estudantes Surdos/as, entre outros. Nessa direção, o documento (OPEEPEI-2015) do MEC apresenta propostas que visam a implementação da educação bilíngue em âmbito nacional, com iniciativas que tendem a beneficiar uma educação preocupada com as especificidades das pessoas surdas, principalmente no que tange a formação de professores, a inserção da LIBRAS nos currículos escolares, a divulgação de materiais didáticos específicos, entre outros.

Não obstante, é importante lembrar que ainda há muitos obstáculos que os sistemas escolares ainda não conseguiram eliminar, pois a língua portuguesa continua sendo a língua dominante nas salas de aula, o que reforça também a cultura a ela relacionada.

Outro desafio a ser vencido refere-se à presença do intérprete de Libras nas salas de aula, pois, embora importante, é o exercício de uma profissão que não foi devidamente e amplamente esclarecido, e por esse motivo gera expectativas incoerentes com as possibilidades de sua atuação. Muitas pessoas pensam, por exemplo, que o fato de ter um intérprete em sala o/a estudante Surdo/a está incluído e suas demandas estão sendo atendidas.

A tarefa de ressignificação do ato pedagógico não é fácil, porque requer uma renovação dos padrões até então adotados, pois muitas vezes conservando modelos tradicionais, deixam de incorporar estratégias que serviriam para que o/a Surdo/a avançasse no processo de aquisição do conhecimento. Portanto, em um cenário em que ainda não contamos com profissionais em número sequer razoável para atuar em todas as salas de aula, sejam: intérpretes de Libras, professores bilíngues, professores/as Surdos/as, de fato não podemos falar de um cenário que contribua de forma plena para a educação dos/as Surdos/as.

Portanto, faz-se necessário substituir as tendências tecnicistas na educação de Surdos/as por uma nova versão na qual a língua de sinais alcance o verdadeiro lugar que deve ocupar, juntamente com profissionais que possam trabalhar para a concretização dos princípios bilinguistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** – MEC/SEESP. Disponível em: <<http://twixar.me/B0sn>>. Acesso em 02 abr.2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em <<http://twixar.me/X0sn>> Acesso em 10 jun.2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE/MJ/UNESCO, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Decreto nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações para implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SECADI, 2015. Disponível em: <http://twixar.me/50sn>. Acesso em 12 set.2019.

- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.s). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. **Fundamentos da Educação de Surdos**. CAPES, 2010. (Livro produzido pela Universidade Federal da Paraíba e utilizado para cursos de LETRAS/LIBRAS da Universidade Aberta do Brasil/Instituto Federal Norte de Minas, UAB/IFNM). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br>. Acesso em: 10 jun.2019.
- DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo. Brasília: MEC, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- HONORA, Márcia. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- LACERDA, Cristina Broglia Feito; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Revista Educação e Pesquisa**, v.39, n.1, São Paulo, Jan./Mar. 2013.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESCOLAS DE BELO HORIZONTE E CONTAGEM - MG NA PERCEPÇÃO DAS/OS GESTORAS/ES ESCOLARES

SOUZA, Andréia Carvalho de^{1*}

VALENTIM, Silvani dos Santos^{**}

RESUMO

Trazer à tona a temática do racismo e seu enfrentamento no mundo do trabalho e nas instituições de ensino torna-se cada vez mais relevante e atual, uma vez que o racismo continua presente nas relações sociais cotidianas, nas escolas e nos currículos. A escola é entendida pelos trabalhadores da educação, por pesquisadores, educadores e pelos movimentos sociais dos negros como um espaço fundamental para a construção de representações positivas dos afro-brasileiros e respeito à diversidade. E foi após décadas de lutas deste Movimento, pela superação do racismo, que a Lei 10.639 de 2003 foi promulgada tornando obrigatório o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira nas instituições públicas e privadas de educação básica. Apesar do grande desafio na efetivação da sustentabilidade das práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, muitas ações vêm sendo realizadas nas escolas. Sabemos que para torná-las sustentáveis e enraizadas é necessário o engajamento de todos/as os/as profissionais envolvidos, sobretudo os da gestão escolar. Mas, como estas/es gestoras/es tem percebido e se implicado nessas práticas? Quais os desafios encontrados? Nesse sentido, investigamos um grupo de gestoras/es de escolas públicas estaduais e municipais de Belo Horizonte e Contagem, participantes de um grupo fomentado por um programa de responsabilidade social, a fim de identificar: o conhecimento das/os gestoras/es sobre a Lei 10.639/03, a importância atribuída a ela, o interesse das/os professoras/es e estudantes pela temática étnico-racial, os recursos que as/os professoras/es e as escolas recebem, os projetos desenvolvidos pelas escolas sobre a temática étnico-racial, as experiências positivas, as disciplinas em que a temática é trabalhada, bem como os elementos desafiadores para o desenvolvimento da temática nas escolas. Para tanto, aplicamos um questionário eletrônico que foi respondido pelas/os gestoras/es e analisado posteriormente. Os dados demonstram que são muitos os desafios enfrentados pela escola e apontam a necessidade das/os gestoras/es e professoras/es ampliarem e qualificarem a atuação sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) seja nas escolas de educação básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Educação Profissional (EP).

Palavras-chave: Educação; Relações Étnico-Raciais; Gestão Escolar.

INTRODUÇÃO

A temática das relações étnico-raciais² tem sido pauta importante para discussão na atualidade. Observa-se que ainda hoje há uma desinformação sobre a história dos negros, suas lutas, suas resistências e conquistas, a herança africana e sua influência na formação da sociedade brasileira. Conseqüentemente, mesmo que de forma velada, o racismo ainda está presente nas relações sociais cotidianas, nas relações de trabalho, nas escolas e nos currículos.

É importante compreender que “o racismo e a desinformação sobre a ascendência africana no Brasil constituem sérios obstáculos à promoção de uma consciência coletiva que tenha como eixo da ação política a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos os grupos étnicos e raciais”. (GOMES, 2013, p.71).

O Movimento Negro³ e outros movimentos sociais têm sido atores políticos importantes para trazer à tona esse debate. Esses grupos se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico (GOMES, 2013). Foi a partir de demandas desses movimentos que em janeiro de 2003, a Lei 10.639⁴ foi promulgada, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas instituições públicas e privadas de educação básica. Sua aprovação altera a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), apontando o reconhecimento da importância do combate ao

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET-MG. Graduada em Psicologia pela PucMinas. E-mail: andreiacarvalhos@yahoo.com.br.

^{**} Ph.D em Educação, Temple University, USA. Professora Associada do CEFET-MG, atua no PPGET/CEFET-MG, no Departamento de Educação e na Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID/DEDC) da mesma instituição. E-mail: silvanisvalentim@gmail.com.

² Tal como propõe o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana, empregaremos o termo étnico na expressão étnico-racial para marcar as relações tensas advindas das diferenças na cor da pele e nos traços fisionômicos (BRASIL, 2008).

³ O Movimento Negro é formado por: “Grupos, entidades e Militantes negros que buscam a valorização do negro e da Cultura Negra e se colocam diretamente contra o racismo, buscando, através deste combate, o respeito da sociedade e a melhoria das condições de vida para a população afro-brasileira” (PEREIRA, 2008, p. 26).

⁴ Esta Lei foi alterada posteriormente pela Lei Lei no 11.645/2008, que também altera a LDBEN 9394/96, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena ao lado da afro-brasileira

preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades. (BRASIL, 2008).

Apesar de ter sido promulgada após décadas de lutas dos Movimentos, a Lei 10.639/03 pode ser considerada como um marco histórico. Ela simboliza simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. (BRASIL, 2008)

Nesse sentido, a escola é entendida pelos trabalhadores da educação, por pesquisadores, educadores e pelos movimentos sociais dos negros como uma instituição social de formação de cidadãos, responsável pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e respeito à diversidade, exercendo assim, um papel fundamental na construção de uma educação antirracista (GOMES, 2013).

Incluir no currículo e nas práticas pedagógicas escolares a temática das relações étnico-raciais possibilita o acesso à informação, um espaço de discussão e consequentemente a mudança de postura dos sujeitos em relação a práticas racistas e discriminatórias.

Acreditamos que a gestão escolar tem papel fundamental neste processo, ou seja, na mobilização, articulação, sensibilização do corpo docente e na implementação efetiva da Lei 10.639/03. Uma vez que, é função desta/e profissional organizar, orientar e liderar as ações e processos promovidos na escola com o foco na formação de estudantes e promoção de sua aprendizagem mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais (LÜCK, 2009).

Na pesquisa "Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais nas escolas na perspectiva da Lei nº 10.639/03",⁵ realizada em 2009, em todas as regiões do Brasil, verificou-se que, nas escolas pesquisadas, a presença de gestoras/es escolares comprometidas/os ou sensibilizadas/os com a temática, possibilitou tanto o desenvolvimento coletivo das atividades no interior da escola, quanto a inclusão da temática nos documentos oficiais da instituição (BRASIL, 2012).

Este dado vai ao encontro da nossa colocação sobre o papel significativo da gestão escolar na implementação da Lei 10.639/03, e, além disso, na sustentabilidade das práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Partindo desta perspectiva, este artigo buscou realizar uma reflexão sobre a temática e investigar, a partir da percepção das/os gestoras/es escolares participantes de um grupo de formação de gestoras/es,⁶ como se dá a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas que dirigem.

OS CAMINHOS QUE LEVAM À LEI 10.639/03

A ideia de raça é um conceito que tem sido utilizada há mais de 500 anos como um instrumento eficaz de dominação. Produzida no início da formação da América e do capitalismo, na passagem do século XV para o XVI, nos séculos seguintes foi imposta sobre toda a população do planeta como parte da dominação colonial da Europa (QUIJANO, 2009).

De acordo com Munanga (2000), o conceito de raça utilizado para classificar a diversidade humana passou a atuar nas relações entre classes sociais na França nos séculos XVI-XVII. Depois de alguns questionamentos sobre seu emprego ao longo do tempo, no século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Desde o início, os naturalistas se deram o direito de hierarquizar as raças, e assim, os indivíduos de raça branca foram decretados superiores aos da raça "negra" e "amarela", em função das suas características físicas hereditárias.

No século XX essa classificação desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que serviu para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial. Hoje, não utilizamos o conceito de raça como uma categoria biológica, mas "como um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação". (MUNANGA, 2000, p.22)

Gomes (2012) aponta que Quijano revela uma dimensão mais profunda da invenção da raça: "antes mesmo de se consolidar como um conceito da ciência, ele foi sendo formulado como uma ideia, uma representação social, e, portanto, uma forma de classificação social imbricadas nas estratégias de poder colonial". (GOMES, 2012, p.730)

Dessa forma, a noção de raça tornou-se um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e, além disso, pedagógico. Ainda hoje, o racismo é instaurado de forma velada e

⁵ Pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas da UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil.

⁶ Grupo fomentado por uma Organização Não Governamental (ONG) e uma empresa privada, composto por gestoras/es escolares de 12 escolas públicas de Belo Horizonte e Contagem - MG.

em novas roupagens. Podemos dizer que é comum encontrar, na sociedade em geral, práticas que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, e representações estereotipadas e desrespeitosas.

Contudo, há um esforço também do Movimento Negro em ressignificar e politizar afirmativamente a ideia de raça. Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2012)

Para o Movimento Negro, bem como para outros grupos e movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo, a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. A escola exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracista (GOMES, 2012).

Foi diante das reivindicações dos movimentos sociais dos negros que a temática das relações étnico-raciais no Brasil foi incorporada nos currículos de educação básica, por meio da implementação da Lei 10.639 de 2003, aprovado pelo então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva, que torna obrigatória o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira nas instituições públicas e privadas de educação básica.

Esta Lei altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passando assim a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...]

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

A Lei 10.639/03 representa uma importante ação afirmativa⁷ por uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Forde e Valentim (2012, p.67), esta lei confere

[...] o direito inalienável ao exercício de um direito humano fundamental: o respeito às diferenças étnico-raciais e a valorização da história, memória e cultura africana e afro-brasileira nos sistemas escolares e nas práticas docentes, nas relações discente e docente, no acolhimento de famílias que historicamente foram classificadas como possuidores de aportes culturais e vivências religiosas e sociais estranhas e desprezíveis e, portanto, silenciadas e não valorizadas pela escola.

Miguel Arroyo (2011) aponta a influência dos coletivos negados de sua história oficial, na implantação da Lei 10.639/03 e destaca um cartaz no Seminário de implantação da Lei que dizia: "Agora a história será outra".

A cultura da memória chega aos currículos com a chegada dos coletivos e suas lutas políticas pelo reconhecimento de sua condição de sujeitos de histórias. Em outras memórias põem a descoberto a parcialidade da história legitimada nos currículos como a única. Ao afirmarem "Agora a História será outra" põem a descoberto a dificuldade de conhecimento legitimado como único de reconhecer e incorporar diferentes histórias. De reconhecer como iguais ou diferentes. Revelam os brutais processos de inferiorizá-los até na capacidade de construir histórias e memórias dignas de ser reconhecidas como parte da produção histórica e cultural. (ARROYO, 2011, p.293)

Contudo, não basta a luta destes coletivos, a inclusão da temática nos currículos e a revisão do material didático e literário, torna-se necessário ressignificar a história e as memórias deixadas por tanto tempo à margem dos currículos escolares.

Gomes (2013) nos chama a atenção para os possíveis conflitos que podem ocorrer ao tratar das questões étnico-raciais nas escolas. Segundo a autora, um dos caminhos para lidar com estes conflitos "é a criação da disposição para refletir sobre as normas e os acordos, tendo em vista o

⁷ As ações afirmativas "têm como objetivo central a correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e primam pelo reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses segmentos". (GOMES, 2013, p.79)

mundo da cultura, o currículo e o contexto das desigualdades sociais e raciais". (GOMES, 2013, p. 82)

Esta abordagem na condução do debate e da prática pedagógica possibilita uma orientação ética da relação pedagógica, que valorize o sujeito, evitando a violência simbólica ou explícita, desnaturalizando as desigualdades e preparando os sujeitos para um posicionamento político e legítimo contra a discriminação que muitas vezes permeia o ambiente escolar. (GOMES, 2013)

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. (GOMES, 2013, p.83)

Nesse sentido, mais do que promover atividades pedagógicas diferenciadas, eventos comemorativos, debates sobre a África e sobre os negros no Brasil, a implementação da Lei 10.639/03 deve pautar-se em ações que promovam mudanças de postura e combate ao racismo. Daí a importância da formação das/os professoras/es e da inclusão da temática no Projeto Político Pedagógico das escolas.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 003/2004 homologado pelo Ministério da Educação vem ao encontro dessa preocupação, uma vez que em seu texto deixa claro que as políticas de ações afirmativas, no campo educacional, buscam garantir o direito de negros e de negras, e de todos os cidadãos ao acesso ao ensino, além de,

[...] professores e profissionais da educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira, e em especial, capacitados para identificar e superar as manifestações de preconceito, racismos e discriminações, produzindo na escola uma nova relação entre os diferentes grupos étnicorraciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural. (Brasil, 2004, p.20)

Porém, as/os professoras/es estão realmente preparadas e interessadas em desenvolver práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais? Os gestores escolares têm encontrado desafios para implementação da Lei 10.639/03? Essas questões nos levaram a este artigo e provocam reflexões para futuros estudos e intervenções junto às/aos gestoras/es escolares e professoras/es.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA PERCEPÇÃO DAS/OS GESTORAS/ES

O grupo de gestoras/es, objeto deste estudo, é constituído por gestoras/es de 12 escolas públicas estaduais e municipais de Belo Horizonte e Contagem - MG. As/os gestoras/es reúnem-se mensalmente, a fim de participarem de formações oferecidas pela ONG, trocar experiências e realizar projetos em parceria.

As/os gestoras/es continuamente apresentam projetos desenvolvidos em suas escolas que servem de experiência para outras e nos períodos festivos e datas comemorativas convidam para os eventos realizados. Observamos que muitas/os gestoras/es dessas escolas incentivam e realizam junto à equipe, eventos festivos no dia 20 de novembro em comemoração ao Dia Nacional da Consciência Negra.

Diante disso, surgiu o interesse em compreender como e quando as escolas desenvolvem projetos e/ou ações sobre a temática étnico-racial. Em qual outro momento os alunos e professores discutem e estudam as relações étnico-raciais? Quando e como a Lei 10.639/03 é colocada em prática nos currículos dessas escolas?

Buscando responder estas e outras perguntas, realizamos neste estudo uma revisão de literatura de temas correlatos ao assunto, bem como a revisão de documentos importantes como as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica e a Lei 10.639/03; e, além disso, aplicamos um questionário eletrônico junto às/aos gestoras/es escolares participantes do grupo G+.

Por meio deste questionário buscamos identificar o conhecimento das/os gestoras/es sobre a Lei 10.639/03, a importância atribuída a ela, o interesse das/os professoras/es e estudantes pela temática étnico-racial, quais os recursos as/os professoras/es e as escolas recebem, tais como formação e material didático, os projetos desenvolvidos pelas escolas sobre a temática étnico-racial, as experiências positivas, as disciplinas em que a temática é trabalhada, bem como os elementos desafiadores para o desenvolvimento da temática nas escolas.

O questionário contendo 13 questões foi enviado para as/os gestoras/es das 12 escolas participantes do grupo. Destes, 08 responderam ao questionário. As/os gestoras/es respondentes representam 5 escolas estaduais, 2 escolas municipais de Belo Horizonte e 1 escola municipal de Contagem - MG, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 - Tabela de Gestores(as) respondentes

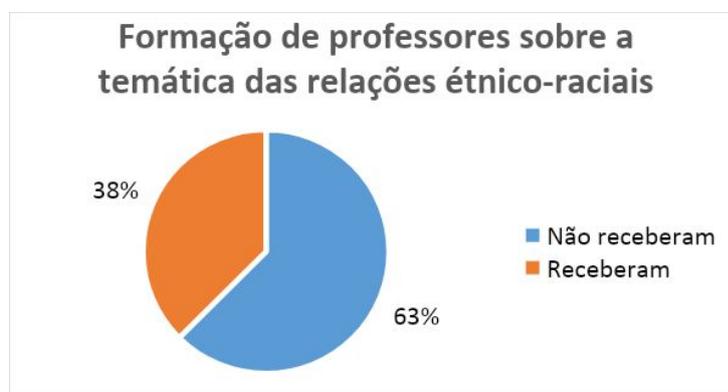
Gestor	Descrição da escola	Nível de ensino
1	Estadual em Belo Horizonte	Fundamental 1, 2 e Médio
2	Estadual em Belo Horizonte	Fundamental 1 e 2
3	Municipal de Contagem	Fundamental 1 e 2
4	Estadual em Belo Horizonte	Fundamental 2 e Médio
5	Municipal de Belo Horizonte	Fundamental 1
6	Municipal de Belo Horizonte	Fundamental 1
7	Estadual em Belo Horizonte	Fundamental 1, 2 e Médio
8	Municipal de Contagem	Fundamental 1 e 2

O primeiro item do questionário buscou perceber o conhecimento das/os gestoras/es sobre a Lei e a importância atribuída a ela. 100% das/os respondentes afirmaram conhecer a Lei 10.639/03. Sobre a importância que atribuem a esta, 75% consideram importante e 25% consideram muito importante.

Quando solicitadas/os a responderem qual a sua opinião sobre o interesse das/os professoras/es na temática das relações étnico-raciais, 25% afirmam que poucos demonstram interesse, 37% afirmam que alguns demonstram interesse e 38% afirmam que muitos demonstram interesse pela temática.

Entendemos que a formação dos professores é fundamental para a mudança de postura diante da diversidade étnico-racial e para a sua prática pedagógica no que tange as relações étnico-raciais. Nesse sentido, buscamos saber se as/os professoras/es recebem ou receberam formação/preparação sobre a temática das relações étnico-raciais. 62% das/os gestoras/es afirmaram que as/os professoras/es não recebem ou receberam formação e 38% das/os gestoras/es afirmaram que as/os (as) professoras/es recebem ou receberam formação.

Gráfico 1



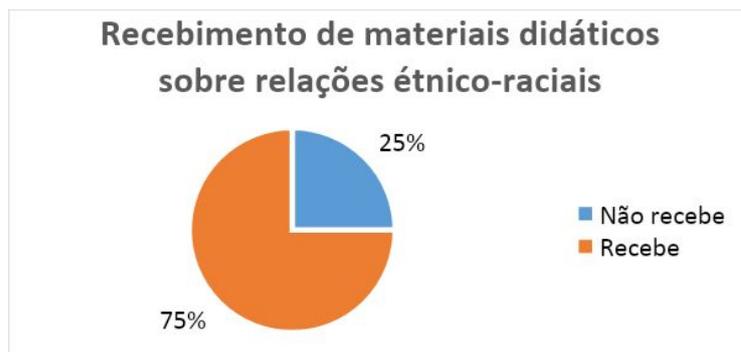
Quanto ao recebimento de material didático sobre a temática étnico-racial na escola, 25% das/os gestoras/es afirmaram que a escola não recebe material didático, enquanto 75% das/os gestoras/es afirmaram que a escola recebe.

Gomes (2013) coloca algumas reflexões importantes sobre esse assunto, ao questionar: "será que nossos alunos, ao passarem pela escola básica, hoje, têm a possibilidade de estudar, conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre o continente africano?". (GOMES, 2013, p.76)

Observa-se que a maior parte das escolas recebe materiais com a temática étnico-racial, contudo ao serem questionados sobre a utilização deste material, 50% das/os respondentes afirmaram que o material didático é pouco utilizado por professoras/es e estudantes, enquanto 50% afirmaram que é muito utilizado.

Quanto às disciplinas que tratam da temática das relações étnico-raciais, 19% das/os gestoras/es responderam que a temática é tratada de forma interdisciplinar, as/os demais 81% das/os gestoras/es apontaram algumas disciplinas, dentre elas: a História, que se destaca surgindo em 31% das respostas, seguida a Língua Portuguesa com 19%. A disciplina de Artes aparece com 13%, Geografia com 12% e Filosofia aparece em apenas 6% das respostas.

Gráfico 2



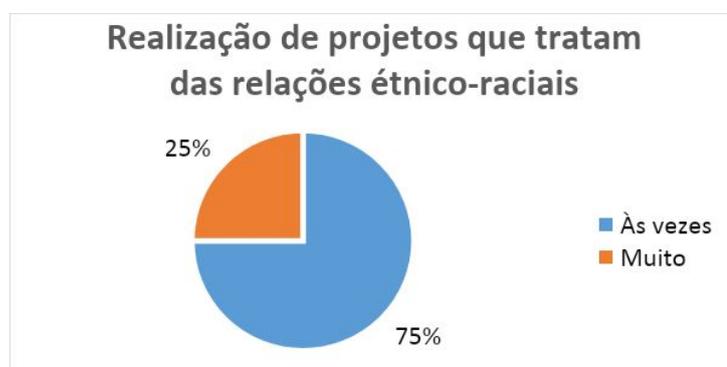
A fim de saber a frequência que as escolas desenvolvem atividades e/ou projetos que tratam das relações étnico-raciais, observou-se a partir das respostas que 75% das/os gestoras/es afirmaram que a escola às vezes desenvolve projetos com a temática, enquanto 25% afirmaram que a escola desenvolve muitos projetos.

Gráfico 3



Por outro lado, no mês de novembro, em que se comemora o mês da Consciência Negra, 25% das/os gestoras/es responderam que a escola às vezes desenvolve ações com a temática junto às/aos estudantes, enquanto 75% responderam que sempre desenvolve ações com esta temática com as/os estudantes neste período.

Gráfico 4



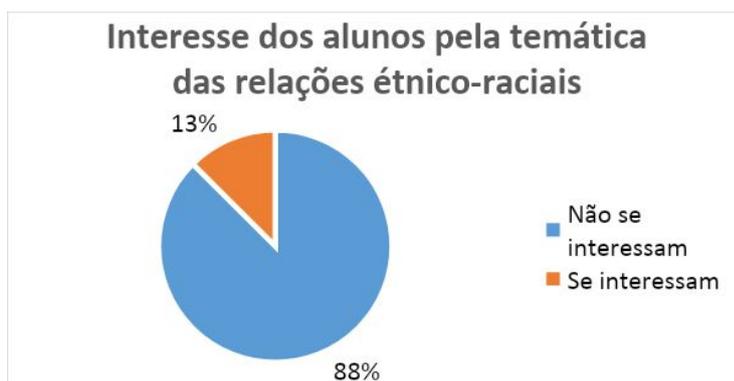
Observamos que as/os gestoras/es e professoras/es dessas escolas precisam avançar nas ações sobre a temática das relações étnico-raciais. Como aponta Gomes (2013), "muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas da educação básica têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar nosso olhar sobre a diversidade". (GOMES, 2013, p.81)

Gráfico 5



Buscamos também verificar a partir da percepção da/o gestora/r a aceitação e interesse das/os estudantes pelo tema. Os resultados demonstram que é possível promover práticas com qualidade, partindo do interesse dos alunos, visto que apenas 13% das/os gestoras/es responderam que as/os alunas/os não se interessam pelo tema, enquanto 87% responderam que as/os alunas/os demonstram interesse.

Gráfico 6



Quanto às práticas que deram certo no desenvolvimento da temática das relações étnico-racial, as/os gestoras/es citaram ações ou atividades sistemáticas e projetos desenvolvidos de forma pontual nas escolas.

Quadro 2 - Experiências exitosas na temática das relações étnico-raciais

Gestora/r	Experiências exitosas ⁹
1	"Projetos de arte e cultura, feiras culturais, show de danças afro e capoeira. O projeto Festival da Canção no qual trabalhamos a temática Samba de Raízes e foi uma experiência muito boa. Um trabalho bastante rico".
2	"Estudo-Discussão-Reflexão: escravidão, preconceito, segregação racial. Ciência e arte associadas".
3	"Em 2015 foi feito um evento denominado "Dia da Diversidade" e julgo que foi um marco para a nossa escola continuar implementando a temática".
4	"Já tem um tempo, quando uma professora negra fez um trabalho em busca da beleza negra".
5	"Projeto valores. Semanalmente enviamos as famílias, textos para serem lidos com os estudantes sobre vários temas".
6	"Várias atividades voltadas para: o estudo sobre a importância da cultura afro na formação do Brasil; literatura alusiva ao tema; diversidade; teatro; contação de histórias; exposição de trabalhos valorizando a cultura afro (instrumentos musicais, murais, desenhos)".
7	"Danças, comidas típicas, penteados e visitas à comunidade quilombola Arturos em Contagem".
8	"Teatro, danças".

Observa-se uma diversidade de ações que podem ser consideradas interdisciplinares, mas apenas com estas respostas das/os gestoras/es não é possível afirmar que todas essas atividades

possibilitaram um debate, uma reflexão e uma mudança de postura. Algumas respostas levam a inferir que as atividades foram superficiais e pontuais, correndo-se o risco de o debate sobre a questão racial ter sido folclorizado. Diante disso, seria necessária uma coleta de dados mais aprofundada para melhor compreensão dessas práticas. Mas, por enquanto, essas respostas possibilitam uma leitura que atende ao objetivo deste artigo.

Ao serem solicitados a mencionar os elementos mais desafiadores para o desenvolvimento da temática das relações étnico-raciais na escola, 38% das/os gestoras/es responderam que não encontram desafios, enquanto os demais apontam diversos elementos desafiadores como: a falta de motivação dos professores para desenvolver um trabalho mais efetivo; falta de diretrizes por parte das Secretarias de Educação; falta de capacitação; falta de interesse e mobilização das/os profissionais e das/os estudantes; o preconceito velado; resistência por partes de professoras/es e estudantes.

Observa-se que apesar de a Lei 10.639/03 estar em vigor há 13 anos, as/os gestoras/es citam desafios que já poderiam ter sido superados com a formação das/as profissionais, em especial das/os professoras/es e outras intervenções na comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada é importante para a compreensão da Lei 10.639/03 e a forma como ela tem sido implementada nas escolas participantes deste grupo de gestoras/es. Podemos concluir que as práticas desenvolvidas pelas escolas pesquisadas sobre a temática das relações étnico-raciais ainda são frágeis e incipientes. Apesar de grande parte das escolas receberem materiais didáticos sobre a temática e ter muitos alunos interessados no assunto, os projetos e ações citadas se mostram pontuais e superficiais. Este fato pode estar relacionado ao baixo interesse e à falta de preparo dos professores.

O caderno de orientações e ações para educação das relações étnico-raciais do Ministério da Educação enfatiza que o processo de formação dos professores/as deve estar direcionado para todas/os as/os profissionais de educação (Brasil, 2006). No entanto, observa-se que mesmo com estas orientações, as formações não têm chegado a todas/os professoras/es das escolas pesquisadas.

As/os gestoras/es apontam diversos desafios para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas conforme determina a Lei 10.639/03. A falta de interesse e de motivação das/os professoras/es pode ser entendida como uma das maiores preocupações, visto que estas/es profissionais são peças fundamentais no processo de transmissão de conhecimento e na formação das crianças, adolescentes e jovens.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as instituições devem rever e adaptar o currículo para a implantação da temática quer seja, nas gestões dos Projetos Políticos Pedagógicos, quer seja nas coordenações pedagógicas e nos colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola (Brasil, 2008).

Contudo, não fica claro se isso ocorre no grupo de escolas investigadas, mas podemos afirmar que ainda há uma dificuldade em garantir a inserção da temática das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas de forma sistemática e interdisciplinar.

Diante do exposto, este estudo possibilita novos questionamentos: as escolas têm incluído a temática étnico-racial em seus Projetos Políticos Pedagógicos? O que fazer para que as/os professoras/es assumam a sua responsabilidade nesse processo e incluam em suas práticas em sala de aula o debate sobre as relações étnico-raciais? Como as/os gestoras/es devem mobilizar e buscar formação para sua equipe?

Estas são questões importantes para reflexão e pesquisas futuras. Afinal, a escola sozinha não dá conta de tudo, mas nem por isso ela deixa de ser responsável nesse processo. Ela é uma instituição formadora e ocupa um lugar de relevância social e cultural, juntamente com outros espaços em que nos educamos (GOMES, 2013, p.87).

Gestoras/es, professoras/es e todas/os os profissionais da educação são responsáveis pelo enfrentamento a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação e devem contribuir para a formação dos sujeitos críticos, participativos, orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial e de uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, MEC, 2004.

BRASIL. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** GOMES, Nilma Lino (org.). 1 ed. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

BRASIL. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** – Lei 10.639/2003. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: MEC; SECAD, 2006.

FORDE, Gustavo. H. A.; VALLENTIM, Silvani. S. Práxis pedagógica antirracista e afirmativa como princípio norteador dos currículos da educação profissional e tecnológica. **Tecnologia & Cultura**, Ano 14, n 20, p. 61-73, jan/jun. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial e a escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. Flávio; CANDAU, V. Maria, (org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira.** Niterói: EdUFF, 2000. p.15 – 34.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

QUIJANO, Anibal. O que é essa tal de raça? In: SANTOS, Renato Emerson, (org). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil.** 2 ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidades).