



AÇÕES AFIRMATIVAS DO IFRS

ANDRÉA POLETTI SONZA
BRUNA POLETTI SALTON
JAIR ADRIANO STRAPAZZON
(Org.)



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO SUL**

Ações Afirmativas do IFRS

**Organizadores:
Andréa Poletto Sonza
Bruna Poletto Salton
Jair Adriano Strapazzon**

**Bento Gonçalves – RS
2015**

© 2015 Andréa Poletto Sonza, Bruna Poletto Salton, Jair Adriano Strapazzon

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Extensão – Assessoria de Ações Inclusivas**

Organizadores: Andréa Poletto Sonza, Bruna Poletto Salton, Jair Adriano Strapazzon

Capa: Jason Scalco Piloti

Responsável dados técnicos: Maria Helena Bueno Gargioni - Corag

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A185 Ações afirmativas do IFRS / Organizadores Andréa Poletto
 Sonza, Bruna Poletto Salton e Jair Adriano Strapazzon. –
 Porto Alegre : Companhia Rio-grandense de Artes
 Gráficas (CORAG), 2015.
 284 p. - ISBN: 978-85-7770-285-5

1. Educação – Rio Grande do Sul. 2. Política de Ações Afirmativas (PAAf). 3.
Inclusão. 4. Direitos Humanos. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Sul (IFRS). II. Sonza, Andréa Poletto. III. Salton, Bruna Poletto. VI.
Strapazzon, Jair Adriano.

CDU 37(816.5)

Catalogação elaborada pela Biblioteca da Secretaria da Administração e dos
Recursos Humanos/SARH. Bibliotecária responsável: Adriana Arruda Flores,
CRB10-1285.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró-Reitoria de Extensão, em especial, à professora Viviane Silva Ramos, nossa Pró-Reitora, por apoiar essa obra e acreditar que o trabalho verdadeiramente colaborativo e comprometido da Reitoria e Câmpus do IFRS pode gerar ações de inclusão em nossa instituição, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos.

Agradecemos, também, a todos os autores, que, com seus relatos, atividades de extensão, pesquisa e ensino nos permitiram concretizar essa obra e mostrar um pouco de nosso trabalho em prol das ações afirmativas.



SUMÁRIO

Política de Ações Afirmativas do IFRS _____	9
A Política de Ações Afirmativas do IFRS: a Caminho da Escola Justa? _____ <i>Vinícius Lima Lousada</i>	18
O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Instituto Federal do Rio Grande do Sul: práticas na Educação Básica _____ <i>Tatiane Dumerqui Kuczkowski</i> <i>Cláudio Kuczkowski</i>	36
Reflexões Sobre Direitos Humanos e Política Pública no Contexto do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec _____ <i>Viviane Silva Ramos</i> <i>Clarice Monteiro Escott</i>	42
Algumas considerações sobre o acesso e a permanência indígena no IFRS - Câmpus Sertão _____ <i>Alexandra Ferronato Beatrici</i> <i>Vanda Aparecida Fávero Pino</i> <i>Darci Emiliano</i> <i>Rodrigo Ferronato Beatrici</i>	56
Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – Câmpus Porto Alegre: uma ferramenta a serviço da democracia social e da formação continuada de professores e estudantes _____ <i>Andréa Ribeiro Leal</i> <i>Cristiane Gomes da Silva</i> <i>Jaqueline Rosa da Cunha</i> <i>José Antônio Padilha dos Reis</i>	68
Estado, políticas públicas e povos indígenas: breve histórico da atuação política indigenista e a formação do Conselho de Articulação do Povo <i>Guarani</i> no Rio Grande do Sul (CAPG/RS) _____ <i>Lucas Coradini</i> <i>Fernando Henrique Brasil Teles</i>	80
Educação, Intersubjetividade, Etnicidade e Reconhecimento: reflexões sobre as experiências do NEABI do IFRS Campus Rio Grande _____ <i>Dardo Lorenzo Bornia Junior</i>	94
O estabelecimento de processos reflexivos sobre etnicidade negra no contexto da ciência e tecnologia _____ <i>Neilo Márcio da Silva Vaz</i> <i>Ezequiel de Souza</i> <i>Viviani Rios Kwecko</i>	107
A Inclusão da Diversidade no IFRS – Câmpus Bento Gonçalves _____ <i>Letícia Schneider Ferreira</i> <i>Sirlei Bortolini</i>	121

Rastros da Colonização: por uma História dos Povos _____	138
<i>André Luiz Portanova Laborde</i> <i>Felipe Feijó</i>	
Não me chame Estrangeiro: somente olhe nos meus olhos... _____	146
<i>Rose Elaine Barcellos Duarte Arrieta</i>	
O NEABI e as Relações Étnico-Raciais em Caxias do Sul/RS _____	156
<i>Olavo Ramalho Marques</i> <i>Victoria Carpowinski Kryzozun</i> <i>Mariana Morais Pereira</i> <i>Carmen Rosemeri Fagundes de Souza</i>	
Experiências “Multidisciplinares” Inclusivas no IFRS - Câmpus Ibirubá _____	171
<i>Daiane Toigo Trentin</i> <i>Dioneia Magda Everling</i> <i>Maria Inês Simon</i> <i>Raquel Dalla Lana Cardoso</i>	
Ações Inclusivas nas dimensões de Ensino, Pesquisa e Extensão _____	185
<i>Lisiane César de Oliveira</i> <i>Roger Lavarda</i> <i>Lucas Ferreira da Silva</i> <i>Yasmim Borghetti Schumann</i> <i>Jair Bottega</i>	
Concursos Públicos - Assegurando Direitos às Pessoas com Deficiência _	197
<i>Anderson Dall Agnol</i> <i>Andréa Poletto Souza</i> <i>Bruna Poletto Salton</i> <i>Everaldo Carniel</i>	
Pessoas com Deficiência e o Curso Técnico _____	220
<i>Gilberto João Pavani</i>	
Orientações para o exercício da docência em sala de aula regular com alunos surdos inclusos _____	237
<i>Carla Regina André Silva</i> <i>Lucas de Almeida Soares</i>	
O discurso na formação de professores quanto à temática inclusiva _____	251
<i>Melina Trentin Rosa</i> <i>Naiara Dal Zotto</i> <i>Ingrid Gonçalves Caseira</i> <i>Kelen Berra de Mello</i>	
As relações de gênero no Ensino Técnico: um debate necessário _____	265
<i>Edson Carpes Camargo</i> <i>Andréia Zanchetti</i> <i>Luan Cisco</i>	
Diversidades e Educação: desafios e perspectivas _____	277
<i>Jair Adriano Strapazzon</i>	

APRESENTAÇÃO

No início de 2014, depois de muito trabalho, fortalecido por encontros, debates e discussões, foi aprovada, pelo Conselho Superior do IFRS, a tão sonhada e necessária Política de Ações Afirmativas da instituição, “orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos”.

A aprovação desta Política, carinhosamente chamada de PAAf, pode ser considerada um marco importante no que se refere à inclusão e à igualdade de condições no acesso, permanência e êxito de todos os alunos, indistintamente, em todos os cursos do IFRS.

Para brindar essa conquista, estamos lançando o livro “Ações Afirmativas do IFRS”, contando histórias de lutas, de desafios e de sucessos que os Câmpus do nosso Instituto têm enfrentado e conquistado, mesmo antes da aprovação da referida PAAf.

Iniciando o livro, sugerimos a leitura cuidadosa da Política de Ações Afirmativas do IFRS, que está disponível na íntegra, logo nas primeiras páginas da obra. Na sequência, apresentamos uma análise estrutural da mesma.

Nossas discussões seguem com a temática dos Direitos Humanos, refletindo, inicialmente, sobre a questão da Educação em Direitos Humanos e, em seguida, sobre Políticas Públicas e Direitos Humanos, que busca analisar a importância de iniciativas como a Bolsa-Formação do Pronatec no que se refere à possibilidade de formação profissional e inserção no mundo de trabalho e os benefícios que este Programa possibilita na atualidade, como uma tentativa de promoção da cidadania.

Em seguida, entramos no debate da questão étnica/racial, na qual vários autores convidam os leitores a refletir sobre as muitas nuances que os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) enfrentam no dia-a-dia contra o preconceito e a favor dos direitos de pretos, pardos e indígenas, no que se refere à educação de qualidade, pública e gratuita, trazendo à tona questões relevantes

para debates e questionamentos que devem estar presentes nas salas de aula. Também é apresentado um relato referente aos novos imigrantes senegaleses e haitianos que chegaram à Serra Gaúcha e as dificuldades encontradas por eles na busca de qualificação profissional e ingresso no mercado de trabalho, bem como de manter suas identidades culturais e dignidade.

Os NAPNEs (Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) nos apresentam com casos de sucesso obtidos em alguns câmpus, no que tange à formação de professores sob a perspectiva da educação inclusiva e, também, das dificuldades enfrentadas para oferecer um ensino de qualidade em áreas essencialmente técnicas para alunos com deficiência, entre outros assuntos de suma importância quando se pretende falar de inclusão.

Da mesma forma, os Núcleos de Gênero começam a ser formados no IFRS e as discussões acerca de gênero e sexualidade passam a fazer parte do cotidiano do Instituto, na luta contra as diferenças existentes na nossa sociedade. Assim, encerrando nosso livro, são apresentados artigos que nos levam a refletir sobre essas questões tão necessárias, mas que ainda se apresentam com discursos impregnados de estereótipos, preconceitos e sexismo no contexto em que vivemos e convivemos.

Desta forma, esperamos que os textos apresentados sejam úteis para reflexões e debates. Mesmo sabendo que muitos dos assuntos são geradores de conflitos e discordâncias, salientamos que, somente através de um posicionamento democrático, pode-se pensar em mudanças que sejam realmente para todos, sem qualquer espécie de distinção ou preconceito.

Viviane Silva Ramos
Pró-reitora de Extensão

Política de Ações Afirmativas do IFRS

Introdução

A construção da Política de Ações Afirmativas (PAAf) do IFRS teve seu início em junho de 2012 (a partir de 18/06) quando foi deflagrado o processo de discussão da Regulamentação das Ações Afirmativas, por meio da Portaria 249 de 04/06/12. O fluxo para discussão desse e dos demais documentos seguia as recomendações da IN 03 de 15/02/12. A Portaria 261 de 14/06/12 alterou a data da deflagração dos processos de discussão da regulamentação das Ações Afirmativas para 14/09/12. Já a Portaria 546 de 14/11/12 deflagrou (a partir do dia 13/11/12) o processo de discussão da regulamentação das Ações Afirmativas até 10/04/13. Após isso a Portaria 826 de 28/05/13 designou o Grupo de Trabalho (GT) das Ações Afirmativas. Esse GT foi constituído pelos seguintes membros:

- 2 Integrantes da PROEN (Luana Rocha e Luiz Gaspar Fensterseifer)
- 2 Integrantes da PROEX (Andréa Sonza e Jair Strapazzon)
- 2 Representantes dos NAPNEs escolhidos por seus pares (Sirlei Bortolini e Carla Regina Silva)
- 2 Representantes dos NEABIs escolhidos por seus pares (Olavo Marques e Rodrigo Beatrici)

Assim, no período de maio a outubro de 2013, o GT trabalhou no documento, considerando, sempre que possível, as construções oriundas das discussões/sugestões apresentadas pelos câmpus, inclusive NAPNEs e NEABIs. Após isso o documento consolidado pelo GT foi apresentado ao COEX (Comitê de Extensão), que fez algumas considerações, e ao COEN (Comitê de Ensino), que, após lapidar o documento, fez os encaminhamentos ao CONSUP (Conselho Superior) do IFRS, em dezembro de 2013. E no dia 25 de fevereiro de 2014 o CONSUP aprovou a Política de Ações Afirmativas por meio da Resolução de nº 22/2014.

O documento foi estruturado com os seguintes itens:

- Disposições Gerais
- Princípios Norteadores
- Diretrizes
- Objetivos

- Formas de Acesso aos Cursos do IFRS (Processo Seletivo)
- Formas de Acesso ao IFRS (Concurso)
- Permanência e êxito
- Comissão de acompanhamento e avaliação da PAF
- Disposições Finais

A PAAf considerou a legislação pertinente na área da Inclusão. Abaixo as principais Leis, Decretos e Pareceres que nortearam a Política das Ações Afirmativas:

- Lei 9.394/96 – LDB
- Lei 12.852/2012 – Estatuto da Juventude
- Parecer CNE/CP 08/2012 e Resolução CNE/CP 01/2012 – Diretrizes Nacionais - Educação para os Direitos Humanos
- Leis 10.639/03 e 11.645/08 (inclusão das temáticas relacionadas às culturas afro-brasileira e indígena nos currículos de EF e EM)
- Lei 12.711/2012 – reserva de vagas no ES e TNM para estudantes de escola pública, renda inferior, Pretos, Pardos e Indígenas (PPI)
- Decreto 3.298/99 – 5% de vagas (no mínimo) nos concursos públicos para Pessoas com Deficiência (PcD) e definição de PcD
- Lei 10.098/00 - Acessibilidade
- Decreto 5.296/04 – Acessibilidade, Definição PcD
- Lei 12.764/12 – Transtorno do espectro autista considerado como deficiência
- Decreto 7.611/11 – Atendimento Educacional Especializado

A Política de Ações Afirmativas do IFRS

TÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituída a Política de Ações Afirmativas do IFRS, orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos.

§ 1º Esta política propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas.

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS

Art. 2º Os princípios norteadores da Política de Ações Afirmativas do IFRS são:

- I – direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade;
- II – igualdade de condições ao acesso, à permanência e ao êxito no percurso formativo;
- III – articulação entre as práticas educacionais, o trabalho e as práticas sociais;
- IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, as ciências e o saber;
- V – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- VI – respeito à liberdade;
- VII – universalização da educação inclusiva;
- VIII – garantia dos valores éticos e humanísticos;
- IX – convívio e respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais;
- X – promoção da autonomia, participação política e emancipação das juventudes, conforme Lei nº 12.852/2013.

TÍTULO III DAS DIRETRIZES

Art 3º A Política de Ações Afirmativas do IFRS tem como diretrizes:

- I – dotação de recursos financeiros no orçamento anual do IFRS para implementação, desenvolvimento e continuidade das Ações Afirmativas no âmbito do Instituto;
- II – implantação e institucionalização, nos campus, de Núcleos de Atendimento que atendam ao disposto no Art. 1º;

- celebração de convênios e parcerias com instituições públicas, privadas, movimentos sociais e organizações não governamentais, com o intuito de assegurar ações de intersetorialidade das políticas públicas;
- IV – mobilização permanente da comunidade acadêmica do IFRS para garantir o desenvolvimento da Política de Ações Afirmativas;
- V – ampla divulgação desta Política;
- VI – aplicação da Lei nº 12.711/2012, do Decreto 7.824/12 e da Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012 em todos os processos de ingresso de estudantes do IFRS;
- VII – reserva de no mínimo, 5% (cinco por cento) das vagas, nos processos seletivos para estudantes do IFRS, para pessoas com deficiência;
- VIII – acessibilidade nos projetos arquitetônicos das obras a serem realizadas e daquelas já existentes, de acordo com a NBR 9050 da ABNT;
- IX – acessibilidade virtual nos sites eletrônicos do IFRS, de acordo com a Lei nº 10.098/00 e Decreto nº 5.296/04;
- X – formação da comunidade acadêmica na temática da “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”.

TÍTULO IV DOS OBJETIVOS

CAPÍTULO I DO OBJETIVO GERAL

Art. 4º Promover Ações Afirmativas no IFRS, mediante programas específicos, com vistas à construção de uma instituição inclusiva, permeada por valores democráticos e pelo respeito à diferença e à diversidade.

CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Art. 5º São objetivos específicos da Política de Ações Afirmativas do IFRS:

- I – promover o respeito à diversidade por meio de ações de extensão, de ensino e de pesquisa;
- II – ampliar o acesso em todos os níveis e modalidades de ensino oferecidas pelo IFRS para candidatos qualificados no Art 1º, mediante Processos de Ingresso de estudantes;

- III – desenvolver ações, visando apoiar a permanência e êxito, no IFRS, dos estudantes referidos no Art. 1º, mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico;
- IV – incentivar e apoiar a comunidade acadêmica para que promova, nos diferentes âmbitos do IFRS, a educação para as relações na diversidade;
- V – divulgar nas escolas, comunidades, movimentos sociais e nos meios de comunicação, a Política de Ações Afirmativas;
- VI – apoiar a divulgação de projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à temática “Educação inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”;
- VII – proporcionar a adaptação dos currículos de acordo com o estabelecido nas Leis nº 9.394/1996, 10.639/2003 e 11.645/2008, que preveem a inclusão obrigatória das temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as modalidades e níveis de ensino, bem como Parecer CNE/CP nº 08/2012 e Resolução CNE/CP nº 01/2012, que tratam da Educação para os Direitos Humanos;
- VIII – assegurar a aquisição e elaboração de recursos didáticos para minimizar as barreiras de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas;
- IX – acompanhar a trajetória acadêmico-profissional do estudante egresso por intermédio de orientação, avaliação, levantamento de dados estatísticos para subsidiar a inserção deste no processo de verticalização do ensino, preconizado pelo IFRS;
- X – promover a elevação da escolaridade de jovens e adultos em vulnerabilidade social, através da permanência e conclusão dos estudos com êxito;
- XI – capacitar os servidores nas metodologias, ferramentas e técnicas utilizadas no processo de inclusão social de pessoas com necessidades específicas;
- XII – discutir, pesquisar e promover práticas educativas sobre as diversidades de gênero e sexual, com enfrentamento do sexismo, homofobia e todas as variantes de preconceitos;
- XIII – promover e apoiar a oferta de pré-vestibulares comunitários, nos câmpus do IFRS, para o ingresso, priorizando o acesso dos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino;
- XIV – realizar eventos, junto à comunidade acadêmica, de sensibilização e divulgação da Política de Ações Afirmativas;

- XV – promover estratégias de acompanhamento pedagógico e para a realização de adaptações curriculares, quando necessário, para os alunos com necessidades educacionais específicas, indígenas e quilombolas;
- XVI – garantir que o processo de ingresso de estudantes surdos seja realizado por meio Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- XVII – contribuir para que os núcleos institucionais trabalhem de forma integrada na busca de uma cultura de inclusão no IFRS;
- XVIII – manter articulação com a Política de Assistência Estudantil;
- XIX – manter articulação com a Política de Ingresso de Estudantes.

TÍTULO V

DAS FORMAS DE ACESSO AOS CURSOS DO IFRS

Art. 6º O acesso às diferentes níveis e modalidades de ensino, oferecidos pelo IFRS, será realizado mediante processo de ingresso.

Art. 7º Para fins desta resolução consideram-se:

- I – Egressos do Sistema Público: candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental ou médio em instituições de ensino públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público (inciso 1 do caput do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996);
- II – Negros: os candidatos que se autodeclararem como negros de cor preta ou parda, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e que se enquadrem no inciso I desse artigo;
- III – Indígenas: candidatos que se enquadrem na portaria 849/2009 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI);
- IV – Pessoas com deficiência: os candidatos que se enquadrem na classificação apresentada no Art. 4º do Decreto 3.298/99, alterado pelo Decreto 5.296/04 (Art. 5º, § 1º, inciso I) e na Lei 12.764/12 (Art. 1º, § 2º).

Art. 8º Do total das vagas oferecidas nos diferentes níveis e modalidades de ensino no IFRS, será garantido, no mínimo, 55% (cinquenta e cinco por cento) das vagas para o Programa de Ações Afirmativas do IFRS.

Art. 9º Os percentuais acima serão assim fracionados:

§ 1º No mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas deverão ser reservadas aos estudantes que se enquadrem no inciso I do art. 7º, em todos os níveis e modalidades de ensino, oferecidos pelo IFRS. Este quantitativo será assim distribuído:

- I – estudante de escola pública com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e autodeclarado preto ou pardo, ou comprovado como indígena;
 - a. a proporção de negros (pretos ou pardos), deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul,
 - b. a proporção de indígenas deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul
- II – estudante de escola pública com renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo e autodeclarado preto ou pardo, ou comprovado como indígena;
 - a. a proporção de negros (pretos ou pardos), deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul,
 - b. a proporção de indígenas deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul
- III – estudante de escola pública com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo;
- IV – estudante de escola pública com renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo.

§ 2º No mínimo 5% (cinco por cento) das vagas para pessoas com deficiência.

§ 3º No caso de algum candidato enquadrar-se em mais de um critério, a ordem estabelecida será: ampla concorrência, egresso de escola pública, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

§ 4º Caso a aplicação do percentual de que trata o presente artigo resulte em número fracionado, este deverá ser arredondado para o primeiro número inteiro subsequente.

§ 5º No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas neste artigo, estas reverterão à ampla concorrência.

TÍTULO VI

DA PERMANÊNCIA E ÊXITO NO 1FRS

Art. 10. As ações para a permanência e êxito dos estudantes especificados no Art. 1º deverão garantir, entre outros:

- I – apoio acadêmico, por meio de desenvolvimento de projetos de monitoria e tutoria envolvendo estudantes, docentes e técnicos administrativos em educação do IFRS;

- II – acompanhamento psicossocial e pedagógico realizado, principalmente, peio setores de Assistência Estudantil e Pedagógico, de modo articulado com os núcleos voltados às ações afirmativas;
- III – adaptações de materiais didático-pedagógicos e dos instrumentos de avaliação, levando em consideração as especificidades e peculiaridades dos estudantes classificados no Art. 10;
- IV – assistência para a acessibilidade física de pessoas com necessidades específicas;
- V – acessibilidade virtual/comunicacional dos sites, portais, sistemas WEB e Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA);
- VI – disponibilização de produtos e serviços de Tecnologia Assistiva para o apoio aos estudantes com deficiência;
- VII – disponibilização de intérprete de Libras para os estudantes surdos durante todo o percurso educacional;
- VIII – apoio financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, utilizando-se dos critérios adotados na Política Nacional de Assistência Estudantil;
- IX – implantação gradativa de salas de recursos multifuncionais em todos os campus do IFRS;
- X – serviços de apoio especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em cada campus do IFRS, conforme Decreto nº 7.611/2011;
- XI – melhorias gradativas de infraestrutura e condições de atendimento dos núcleos institucionais voltados às Ações Afirmativas.

Art. 11. Serão estabelecidos, por meio de ação dos núcleos institucionais, programas de capacitação aos servidores para contribuir com a permanência e êxito na aprendizagem dos estudantes nominados por esta política.

Art. 12. Os estudantes que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica serão encaminhados à Assistência Estudantil para serem avaliados e integrados aos programas de benefícios que visam à permanência e êxito na Instituição.

TÍTULO VII

DA COMPOSIÇÃO E ATRIBUIÇÕES DA COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DO IFRS

Art. 13. A Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS, com caráter avaliativo e propositivo, será composta por um

representante dos núcleos institucionais vinculados às ações afirmativas, Comitê de Ensino (COEN), Comitê de Extensão (COEX), Comitê de Desenvolvimento Institucional (CODI), Assistência Estudantil, pela Assessoria de Ações Inclusivas (PROEX) e Comissão Permanente de Avaliação (CPA).

Art. 14. Caberá à Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS:

- I – propor ações de acompanhamento dos estudantes ingressantes por esta política, tendo eles concluído o curso com sucesso ou não, a fim de fornecer subsídios para melhorar as ações institucionais;
- II – incentivar e apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, envolvendo os estudantes e suas comunidades;
- III – realizar avaliações anuais sobre o andamento da Política de Ações Afirmativas;
- IV – propor novos mecanismos para a permanência dos estudantes e/ou fontes de financiamento;
- V – acompanhar e avaliar a oferta de capacitação dos servidores para atuarem nos processos educacionais voltados às ações afirmativas.

TÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 15. A Política de Ações Afirmativas do IFRS deverá ser avaliada, anualmente, através de relatório produzido pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Ações Afirmativas a ser enviado à CPA do IFRS para compor o relatório de avaliação institucional.

Parágrafo único. A avaliação a que se refere o caput do artigo deve pautar-se pela materialização efetiva dos objetivos estabelecidos nesta Política.

A Política de Ações Afirmativas do IFRS: a Caminho da Escola Justa?

Vinicius Lima Lousada¹

Resumo

O presente artigo objetiva desenvolver uma reflexão em torno da Política de Ações Afirmativas (PAAF) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), procurando trazer à tona o processo institucional de sua construção, seu contexto no desdobramento histórico das ações afirmativas de modo mais amplo, como uma questão emergente das demandas políticas dos movimentos que lutam pelos Direitos Humanos, em especial, à educação formal. Além disso, o texto faz uma descrição desta política aprovada no Conselho Superior (Consup) do IFRS e realiza uma leitura das ações afirmativas como estratégia política e pedagógica que dinamiza a promoção da igualdade de oportunidades junto aos seus educandos, na perspectiva sociológica da edificação de ambiente educacional justo, ou o menos injusto possível. As ações afirmativas em construção no IFRS, em seu potencial político, ético e solidário, carregam consigo um projeto de sociedade que abarca pluralmente muitos sonhos em torno do direito fundamental à educação.

Palavras-chave: Ações afirmativas, Educação Profissional e Tecnológica, Escola Justa.

Porque todos somos diversos é nesse lugar da diversidade que nos cabe conjugar sonhos plurais (SATTO; PASSOS, 2002, p. 1).

Introdução

Em uma reflexão em torno de construção de uma política de educação pública popular de jovens e adultos, especialmente em Porto Alegre nos anos 90, Fischer (1992) faz ver que o processo de institucionalização de políticas públicas emerge da dinâmica das relações que se estabelecem entre demanda social e poder público, onde ocorre a interlocução dos atores sociais, que manifestam suas demandas coletivas ampliando a agenda e o espaço institucional, e o poder público, que por sua vez, cumpre o papel de rearticulação e controle social mediante

¹ Professor no IFRS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental (GEPEA), membro do Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica – GPEPT (IFRS – Câmpus Rio Grande) e Pró-reitor Adjunto de Ensino. vinicius.lousada@ifrs.edu.br.

a produção de novas normativas legais e políticas delas decorrentes, na sintonia possível com as urgências populares.

Assim, se por um lado, as políticas públicas em educação no Brasil são instituídas de modo a dar ensejo ao poder público fazer a manutenção do controle político das ações coletivas emergentes, mediante o tipo de interlocução que venha a estabelecer, gerando a antecipação das demandas sociais e podendo produzir, inclusive, alguma desmobilização popular em suas ações educativas, por outro, esse jogo relacional entre movimentos da sociedade civil e poder público pode resultar na institucionalização das demandas coletivas e na edificação de legislação que resulte em políticas e programas operados pelo poder público, com certo protagonismo da sociedade civil em sua concepção e execução, em sintonia com o que vem sendo reivindicado por setores da sociedade. Nada obstante, Brandão (1995, p. 36), ao reflexionar sobre as contradições possíveis em documentos sobre a Educação Popular, não deixa de afirmar que “Até que se prove o contrário, fazendo variar apenas o conteúdo da opressão, qualquer modalidade de prática de mediação entre o poder e os outros será uma forma consagrada de exercício legítimo do próprio poder.(...)”

Em certa medida, essa parece ser a tradição em que se inscrevem as políticas de caráter afirmativo que procuram garantir o direito à educação formal, em nosso país, às classes populares historicamente postas no abismo da marginalização social pelas desigualdades perpetradas no âmbito do colonialismo, bem como, do capitalismo de desenvolvimento anômalo, substancialmente excludente no contexto do neoliberalismo no Brasil dos anos 90, cuja superação parece estar em processo, haja vista as políticas educacionais e sociais pós-governo FHC e seu plano de reforma neoliberal do Estado.

Desse modo, cabe esclarecer que o presente artigo objetiva desenvolver uma reflexão em torno da Política de Ações Afirmativas (PAAF) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), procurando trazer à tona o processo institucional de sua construção, seu contexto no desdobramento histórico das ações afirmativas de modo mais amplo, como uma questão emergente das demandas políticas dos movimentos que lutam pelos Direitos Humanos, em especial, pelo direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Além disso, este texto faz uma descrição desta política aprovada no Conselho Superior (Consup) do IFRS e realiza uma leitura, entre tantas possíveis, das ações afirmativas como estratégia política e pedagógica que parece dinamizar a promoção da igualdade de oportunidades junto aos educandos, na perspectiva sociológica da edificação de um ambiente educacional justo, ou ainda, o menos injusto possível. As ações afirmativas em construção no IFRS, em seu potencial político, ético e solidário, carregam consigo um projeto de sociedade que abarca pluralmente muitos sonhos em torno do direito fundamental à educação.

1 O que são ações afirmativas?

As ações afirmativas, tematizadas nas políticas públicas, constituem-se na concretização de dispositivos legais originados na luta por direitos civis, como o direito à educação, direitos de grupos sociais e étnicos marginalizados. Segundo Moehlecke (2002), as ações afirmativas tem origem nos Estados da América (EUA), no anos 60. Naquele contexto, os EUA vivia a expressividade dos movimentos dos direitos civis e das reivindicações populares pela democracia e igualdade de oportunidades. O Estado americano, diante de estrondosa pressão popular, passou a romper com as políticas segregacionistas vigentes e o movimento negro conquistou projeção e liderança nessa luta.

Ao mesmo tempo, a autora referida acima não deixa de destacar que houve experiências bem sucedidas nesse sentido na Comunidade Européia, na Índia, África do Sul, Cuba, Argentina, entre outros países e, nesse caso, a expressão que caracterizaria com frequência as ações afirmativas seria ação ou discriminação positiva, como consta em programa pioneiro² instaurado nos anos 80, na Europa, materializando-se em ações voluntárias, legislação, programas de Estado e ações no setor privado. Notadamente, o público objetivado com as ações afirmativas, em diferentes áreas (mercado de trabalho, sistema educacional e representação política), eram as minorias étnicas ou raciais e as mulheres. Uma das práticas das ações afirmativas que foi se popularizando se refere ao sistema de cotas.

Pode-se conceituar ação afirmativa como toda a ação institucional que se volte à superação das desigualdades sociais diversas impostas historicamente a populações ou grupos discriminados, especialmente, por questões de ordem étnico-racial, classe social e gênero. Há ainda que se considerar o fato de que tratar homogeneamente os desiguais numa sociedade desigual somente estabelece a manutenção das desigualdades e, portanto, da injustiça em suas mais diversas facetas, muitas vezes, disfarçada pelo discurso da meritocracia originado no ideário moderno europeu.

De modo geral, as ações afirmativas pretendem qualificar politicamente o aparato jurídico de uma sociedade ou o conjunto normativo de uma dada instituição – como no caso das universidades brasileiras ou dos institutos federais – considerando que, para além da relativa igualdade de oportunidades ofertada pelas instituições, se reconheça a materialidade das desigualdades sociais e étnico-raciais e sua incidência no acesso e apropriação que os indivíduos podem ter do conhecimento científico e dos bens culturais à sua disposição.

Diz Dubet (2003, p. 45), nessa mesma direção que

Assim, às desigualdades sociais, a escola acrescenta suas próprias desigualdades. Enquanto se pensou durante muito tempo que uma

² Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades (1982).

oferta igual estava em condições de produzir a igualdade, percebemos que, não só ela não é realmente igual, mas que sua própria igualdade pode também produzir efeitos desiguais acrescentados aos que ela quer reduzir. Caímos assim insensivelmente numa Filosofia Política, menos centrada na igualdade do que na equidade.

Ou ainda, as ações afirmativas podem ser vistas de modo mais amplo, significando a manifestação legal de certa condição preferencial para grupos sociais discriminados em determinado contexto histórico, culminando em políticas públicas ou institucionais em diversas áreas como educação, emprego, qualificação e etc, nas sociedades democráticas pautadas no mérito individual e na crença na igualdade de oportunidades como princípios quase inquestionáveis.

No Brasil, a histórica presença dos movimentos sociais é fundamental na exigência por direitos das classes populares junto ao Poder Público, aliás, essa luta é o que mobilizou a sociedade civil e parte da classe política, por exemplo, para a institucionalização do atual sistema de cotas, tendo em vista o ingresso de estudantes oriundos das escolas públicas, de origem popular e de grupos étnicos, como negros, pardos e indígenas, nas instituições de ensino superior e técnico de nível médio.

Em plena ditadura militar no Brasil, por pressão popular, pode-se identificar (MOEHLECKE, 2002), que havia a pretensão da criação de uma lei que obrigasse as empresas a um percentual de funcionários negros, o que nunca foi levada a efeito. Nos anos 80, o deputado federal Abdias Nascimento propunha a criação, por força de lei, de ações compensatórias para o povo afrobrasileiro, em se levando em conta os séculos de exploração e humilhação impostos, através da reserva de vagas no serviço público, bolsas de estudo, incentivo às empresas que estabelecessem ações de superação da discriminação racial, representações positivas da família afrobrasileira e a inserção da cultura afrodescendente no ensino e nos livros didáticos.

Com o retorno da democracia brasileira, houve o reconhecimento de alguns quilombos e, na Carta Magna do país, as mulheres vão obter uma especial atenção e cuidado junto ao mundo do trabalho. Mais tarde, em meados dos anos 90, no que tange à lei eleitoral, as mulheres tiveram garantida a reserva mínima de 30% das vagas nos partidos políticos, além da visibilidade gradativa que o movimento negro galgou na esfera pública. A primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, promulgado em 1996, em seu artigo 186, previa o apoio às ações da iniciativa privada na direção da discriminação positiva, bem como, a promoção da diversidade no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996).

Na sua mais recente versão (BRASIL, 2009), o referido programa textualmente se refere às ações afirmativas como medidas especiais e de caráter temporário que buscam estabelecer a igualdade mediante a compensação ou remediação da discriminação historicamente instituída, em prol de grupos que clamam por políticas públicas de inclusão social.

A partir das análises que Piovesan (2008) desenvolveu sobre as ações afirmativas no Brasil, na perspectiva da História dos Direitos Humanos, percebe-se que elas se consolidam na esteira das lutas pela dignidade humana em um contexto em que, ao lado da igualdade formal se busca a igualdade material e identitária, uma igualdade em que a diferença, outrora utilizada como baliza para a discriminação de qualquer monta, fundamenta a promoção de direitos como o direito à educação pública, gratuita, de qualidade.

O direito à igualdade passa a ter ao seu lado o direito à diferença calcado no respeito às diferenças fomentado pelo diálogo com a diversidade. Isso faz recordar uma sentença cunhada por Boaventura de Souza Santos quando afirma: “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56). A diferença deve produzir, numa sociedade democrática que se pretenda justa, o seu reconhecimento, em um olhar alteritário³. A diferença não pode estribar hierarquização de saberes e pessoas e nem a exclusão social.

Todavia, numa sociedade classes, onde a diferença ancora a discriminação, há que se clamar em alto e bom tom a demanda pela igualdade sem que a sua formalização acabe por promover o desconhecimento da diversidade epistemológica, cultural, étnica e social do mundo, em processos culturais negligenciadores da outredade (Freire, 2007), quer dizer, da identidade própria do outro.

No âmbito do espaço público, a diferença parece exigir a produção de uma noção prática de justiça (FRASER, 2001) enraizada na articulação entre reconhecimento, redistribuição e participação, como um horizonte de compreensão amplo em que justiça não se reduz apenas à distribuição em seus aspectos econômico, material ou do acesso aos bens culturais. Desse modo, o reconhecimento da diferença é fundamental à justiça social, como uma de suas dimensões, cujo diálogo com as outras (redistribuição e participação social) derruba os discursos e práticas preconceituosos de suposta superioridade racial ou social, instituindo, paulatinamente, uma cultura da diversidade.

Também, um reconhecimento cultural que não se traduza em redistribuição naturaliza as formas contemporâneas de clivagem social. Entretanto, é deveras oportuno acrescentar à reflexão outra faceta da justiça, configurada na participação paritária na vida social. A respeito, afirma a filósofa crítica:

(...) Por um lado, o princípio da paridade participativa envolve a noção de resultado, que especifica o princípio substantivo da justiça pelo qual podemos avaliar arranjos sociais: estes últimos só são justificados se permitirem que todos os atores sociais relevantes participem como pares

³ Uma reflexão filosófica na perspectiva da alteridade – pertinente ao tempo em que vivemos, um tempo de luta dialética entre a afirmação da diferença em contraponto à sua negação, presente em manifestos arroubos contemporâneos de totalitarismo –, o leitor encontrará nas ponderações do Prof. Dr. Sandro Sayão (SAYÃO, 2014), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

na vida social. Por outro lado, a participação paritária também envolve a noção de processo, que especifica um padrão procedimental pelo qual podemos avaliar a legitimidade democrática das normas: estas últimas só são legítimas se contarem com o assentimento de todos os concernidos em um processo de deliberação justo e aberto, em que todos possam participar como pares. Em virtude dessa dupla qualidade, a visão da justiça como paridade participativa tem uma reflexividade inerente. Capaz de problematizar tanto a substância quanto o procedimento, ela torna visível o mútuo entrelaçamento desses dois aspectos dos arranjos sociais. Assim, essa abordagem pode exibir tanto as injustas condições de fundo que distorcem o aparentemente democrático processo de tomada de decisão, quanto os procedimentos não democráticos que geram resultados substantivamente desiguais. Conseqüentemente, ela nos permite mudar de nível facilmente, transitando, quando necessário, entre questões de primeira ordem e questões de metanível. Por tornar manifesta a coimplicação da democracia e da justiça, a visão da justiça como paridade participativa fornece exatamente o tipo de reflexividade que é necessário em um mundo globalizado (FRASER, 2009, p. 37).

A categoria justiça, desse modo, deve ser entendida nesta concepção tríplice que se consubstancia na distribuição equitativa de recursos econômicos, culturais, ecológicos, cognitivos⁴ e dos meios de produção; no reconhecimento da diversidade dos grupos sociais, do ponto de vista étnico, racial, de gênero, epistêmico, cultural, histórico e social e na representação paritária na esfera pública, no direito de dizer própria palavra e prover com dignidade a existência.

Este conceito de justiça parece-me importante porque observo a questão das ações afirmativas no IFRS a partir do quadro conceitual da escola justa (DUBET, 2008), naquela perspectiva sociológica em que se deve levar em conta as desigualdades reais que condicionam o acesso aos bens escolares e se procura estabelecer meios de compensá-las. Esse olhar leva à dúvida em relação ao modelo escolar meritocrático, propondo à instituição que se responsabilize pelos “vencidos” mediante a proposição de ações pedagógicas preferenciais por estes, a fim de que as desigualdades escolares não reproduzam ou reforcem a sociedade desigual em que vivemos.

De fato, a meritocracia, embasada no discurso da igualdade das oportunidades, nunca envolveu a escola em uma abóbada protetora ao ponto de afastá-la das mazelas produzidas por uma sociedade desigual, muito pelo contrário, ela acaba por produzir “justas” desigualdades que somente traduzem o papel ideológico da escola no capitalismo, o de fomentar a internalização da ideologia do

⁴ Partilho da compreensão de que a “(...) a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva” (SANTOS, p. 177). Ademais, como propõe o sociólogo, passou a ser notório que mediante a hiperespecialização do saber científico a universidade elegeu apenas uma forma de saber como autêntico, o que produzia e, desse modo, ela contribuiu sobejamente com a desqualificação do saber popular ou tradicional originado na prática comunitária dos grupos sociais historicamente marginalizados.

capital, produzir sobranças do sistema e estabelecer o lugar social que lhes cabe, conforme os interesses das classes dominantes.

A escola meritocrática confere às classes populares, através da injustiça escolar que produz, o lugar de subalternidade quase como um destino mediante o fracasso escolar nos quais os indivíduos são falaciosamente responsabilizados pela ausência das aprendizagens pensadas pelos tecnocratas da educação sobre as massas, mas jamais com elas quando orientados pelo modelo neoliberal. Para Schilling (2014, p.22):

Seria oportuno combinar o princípio da meritocracia com o da discriminação positiva, evitando, porém, a criação de guetos de cultura. Esta combinação da igualdade com políticas compensatórias derivadas da compreensão de que de fato não há nenhuma igualdade de condições, se traduziria em atividades e ações como os estudos dirigidos, as atividades esportivas e culturais, a preocupação com a estabilidade e boa qualidade das equipes educacionais nos bairros mais pobres, a preparação específica para concursos e exames. Estas políticas compensatórias, porém, se conseguem maior igualdade de luta para aqueles setores identificados como em situação de desigualdade, geram novos conflitos com os quais a escola precisa lidar.

Compreende-se a ação afirmativa, levada a efeito em instituições educacionais públicas, como uma ferramenta reparativa das injustiças sociais refletidas no cerne da instituição escolar e por ela perpetuadas no desconhecimento das diferenças opacizadas pela igualdade formal, tanto quanto, na desigual distribuição dos bens culturais e escolares e, ainda, na negação do diálogo com as classes populares, desde a definição dos conteúdos curriculares à criação das regras do jogo acadêmico ou da falta de transparência nas políticas institucionais.

Desse modo, as ações afirmativas no contexto educacional seriam estratégias de enfrentamento à injustiça escolar a fim de que a escola seja menos injusta possível, para que os atores sociais nela inseridos decidam e avaliem com a equidade viável, sustentados por uma ética que considera os mais frágeis, em prol da construção de uma escola unitária – com acesso a conhecimento pertinente para todos –, para além da lógica de exclusão e competitividade entre as performances individuais. Notadamente, “(...) uma escola justa deve ser útil à integração social dos alunos, mas ela deve formar os sujeitos de uma sociedade democrática e solidária (...)” (DUBET, idem, p. 95).

2 A Política de Ações Afirmativas no IFRS: algumas ponderações

Com o advento da Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (EPCT) e criou os Institutos Federais,

houve um reordenamento institucional das escolas técnicas mediante a unificação de instituições, como as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's), Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Nesse contexto,

O MEC propõe que os IF's assumam o papel de colaboradores na estruturação de políticas públicas sendo pólos de inclusão social e de desenvolvimento socioeconômico. O estabelecimento de uma interação e integração direta com o poder público local, regional, entidades do setor produtivo e sociedade civil são fundamentais para o desenvolvimento e promoção de políticas de inclusão social. Neste sentido, a missão dos IF's, enquanto um elemento das políticas públicas para a educação, para além de serem formadores de profissionais qualificados, deve ser de promoção de desenvolvimento humano e inclusão social pela educação (FIGUEIREDO & LOUSADA, 2013, p. 107).

O IFRS, com Reitoria sediada em Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, foi criado pelo Governo Federal em dezembro de 2008, juntamente com outros 37 institutos federais e tem por missão promover a educação profissional e tecnológica de excelência e impulsionar o desenvolvimento sustentável das regiões onde está instalado⁵. Para esse fim, articula ensino, pesquisa e extensão, objetivando a formação técnica, científica e profissional de seus estudantes, sem perder de vista a educação cidadã para a transformação social.

Em junho do ano de 2012, deu-se início à discussão do documento com diretrizes de uma política de ações afirmativas no IFRS. Houve um processo deflagrado por meio da Portaria nº 249, de 04 de junho de 2012, expedida pela Reitoria do Instituto, junto de outros temas considerados relevantes para a nossa instituição, tais como: estágio probatório, mobilidade dos servidores; regimento da Comissão Interna de Servidores. O modo de produção para discussão desse e dos demais temas era normatizado pela Instrução Normativa nº 03, de 15 de fevereiro de 2012. Mais tarde, a Portaria nº 261, de 14 de junho de 2012 alterou a data de início do processo para 14 de setembro e a Portaria nº 546, de 14/11/12 desencadeou, a partir do dia 13 de novembro daquele ano, a discussão da regulamentação das Ações Afirmativas até 10 de abril de 2013.

O tempo transcorrido pelas discussões e reformulação de fluxos e de grupos de trabalho foi positivamente atravessado com promulgação da Lei de Cotas (Lei 12.711 de 2012), logo regulamentada pela Portaria Normativa MEC n.018 e pelo Decreto n. 0 7824. A Lei 12.711, de 29 de agosto de 2011, implementou a reserva de vagas nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio, o texto da Portaria Normativa, por sua vez, focou na implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei das

⁵ O IFRS tem unidades nos municípios de Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão.

Cotas e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Este último regulamenta a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.

A minuta difundida pela Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODI) apresentava um programa de ações afirmativas focado no “Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos técnicos e de graduação do IFRS de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros, indígenas e candidatos com deficiência (...)” (IFRS, 2012). Todavia, os demais objetivos previstos na minuta apontavam para a promoção da diversidade étnico-racial e social no IFRS; apoio a estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida acadêmica, a educação das relações étnico-raciais e o desenvolvimento de ações visando apoiar a permanência dos alunos cotistas mediante condições para o desenvolvimento acadêmico. Só não estava proposto no texto da minuta os meios de fazê-lo, mas a louvável intencionalidade político-institucional está ali posta.

Após isso, a Portaria nº 826 de 28/05/13 designou novo Grupo de Trabalho (GT) das Ações Afirmativas⁶. No período de maio a outubro de 2013, o GT trabalhou no documento, considerando, sempre que possível, as construções oriundas das discussões levadas a efeito nos Câmpus do IFRS, inclusive através dos membros dos NAPNE's e NEABI's. Nova minuta, portanto, foi produzida pelo GT para ser apresentada ao Comitê de Extensão (COEX) e ao Comitê de Ensino (COEN), que, após analisá-lo, realizou algumas alterações consideradas pertinentes pelos membros desses comitês formados por diretores de Departamento de Extensão e de Ensino, respectivamente, dos Câmpus do Instituto. O fluxo que se seguiu foi o envio ao Conselho Superior (Consup) pela Pró-reitoria de Ensino (Proen) em função da natureza do documento e foi aprovado em reunião de 22 de fevereiro de 2014.

Quanto ao conteúdo da PAAF, cabe fazer algumas ponderações que podem colocar em relevo o potencial político-pedagógico do IFRS no que tange à construção de uma escola justa. Nas disposições gerais da PAAF, conforme o seu artigo primeiro, tem-se a sinalização para ações de inclusão no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão e do respeito à diversidade, seja ela de matriz socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades de aprendizagem específicas, tanto quanto, para a defesa dos direitos humanos em nível institucional.

Como o texto da política conjuga diversidade e direitos humanos, se pode considerar a adoção da primeira na perspectiva de um dos princípios da segunda, como encontrado no texto das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012) que preconiza o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, observando-se,

⁶ O GT Ações Afirmativas era formado por dois servidores da Pró-reitoria de Ensino, dois servidores da Pró-reitoria de Extensão, dois representantes dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE's) escolhidos por seus pares e, também, dois representantes dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI's) dos Câmpus.

evidentemente, a finalidade transformadora da Educação em Direitos Humanos (EDH), na internalização de valores éticos orientados por seus princípios, tais como: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental.

Adiante, a PAAF menciona o seu objeto em medidas especiais para acesso, permanência e êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo IFRS, estabelecendo uma prioridade para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundas de escolas públicas, público alvo da política federal de cotas na educação pública, com exceção das pessoas com necessidades educacionais específicas. Nada obstante, as medidas descritas no documento não sejam detalhadas muito para além das cotas para o ingresso de estudantes.

Quanto aos princípios da PAAF do IFRS, eles são de ordem política, pedagógica e filosófica, tal como: direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade; igualdade de condições ao acesso, à permanência e ao êxito no percurso formativo; articulação entre as práticas educacionais, o trabalho e as práticas sociais; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, as ciências e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (presente na lei de criação dos Institutos Federais); respeito à liberdade; universalização da educação inclusiva; garantia dos valores éticos e humanísticos; convívio e respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais; promoção da autonomia, participação política e emancipação das juventudes, conforme o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013).

Esses princípios poderiam ser sintetizados no direito à educação, na igualdade de oportunidades no exercício desse direito, na articulação entre teoria e prática na formação dos sujeitos, na inclusão, na promoção de valores humanos, na diversidade e autodeterminação dos coletivos juvenis. Educação, autonomia, igualdade e diversidade são categorias fundamentais no documento, mais uma vez, em plena sintonia com a EDH. Contudo, ao observarmos que o texto da PAAF se refere a respeito do direito à educação pública e à igualdade de condições ao acesso, permanência e ao êxito no percurso formativo, é preciso tecer algumas ponderações, especialmente, quanto à leitura da educação pública como um direito, que se fundamenta na superação do entendimento de seu acesso como uma dádiva permitida pelas classes mais abastadas às mais simples.

Com Cury (2012), identifica-se que a educação como direito se situa entre os demais direitos sociais que foram se instituindo historicamente como resultante das lutas sociais pela legitimação dos direitos civis que, por sua vez, se estendeu a vários aspectos da vida social, especialmente, no que se refere ao acesso a bens culturais, sociais e a riqueza produzida, orientado pelo princípio republicano da igualdade. Porém, no âmbito da legislação brasileira, é somente nos anos 80

que se tem a Educação como um direito social, de todos os cidadãos, e dever do Estado e da família, promovido e incentivado em colaboração com a sociedade civil, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, a cidadania e o trabalho, em conformidade com a Constituição Federal em seu artigo 205. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2009), a partir de 1948, afirmava que todo o ser humano tem direito à educação⁷, como preconizava o seu artigo XVI.

No que tange ao princípio de igualdade de condições ao acesso, permanência e ao êxito no percurso formativo, preconizada pela PAAF, apesar do avanço com o advento dessa política progressista no Instituto, ampliando o acesso de indígenas e de portadores de necessidades educacionais específicas, por exemplo, há que se reconhecer que as desigualdades estão postas para além dos muros da instituição, seja nos processos anteriores de escolarização, seja por conta da materialidade das circunstâncias existenciais desiguais que a lógica capitalista impõe às classes populares, colocando os educandos em pontos de partida muito diferenciados no direito à educação, ressignificado no direito a aprender durante o percurso formativo.

Aliás, François Dubet (2003), em suas análises, refere-se à multiplicação das desigualdades como um fenômeno contemporâneo, tomando como ponto de partida três facetas particulares da vida hodierna: consumo, educação e trabalho, decorrente não apenas da globalização, mas da experiência cotidiana dos sujeitos. Ele pondera em torno da dupla face do ideário de igualdade na modernidade, referindo-se à aspiração fundamental pela igualdade dos indivíduos, que coexiste à desigualdade histórica e estrutural vinculada aos mecanismos de desenvolvimento do capitalismo. No tempo presente se vive configurações de clivagem social que formam escalas de níveis hierárquicos de dominação e exclusão, na dinâmica das classes, jamais pensadas nas teorias sociológicas. Por exemplo, a segmentação do mercado de trabalho se define não somente pelas necessidades econômicas, mas frisa diferenciações orientadas por questões étnicas, faixa etária, sexo, escolaridade, etc.

Logo, uma instituição educacional, para desenvolver a igualdade de oportunidades necessita saber ouvir os usuários das ações afirmativas ou inclusivas a respeito das leituras que fazem das estratégias institucionais que são alvo, a fim de que, no reconhecimento das diferenças, o direito à educação seja efetivado a partir da inserção dos sujeitos de forma cidadã. O desconhecimento das desigualdades anteriores à instituição e o não-reconhecimento das identidades e, portanto, da diferença, pode produzir processos de inclusão precária (MARTINS, 2002) que reforçam as práticas cruéis da cultura da meritocracia onde os indivíduos se lançam à competição escolar de pontos de partida muito diversos que interferem concretamente nos processos de ensino-aprendizagem.

⁷ A tradução brasileira da Declaração substituiu o termo “educação” por “instrução”, lamentavelmente. Nesse artigo optou-se por manter o que se encontra na versão em língua francesa, disponível no site da Organização das Nações Unidas, por parecer mais adequado ao espírito do documento.

Com a crença no “dogma” da meritocracia, legitimada no senso comum pedagógico, as desigualdades sociais não afetariam a igualdade de oportunidades escolares, como se a instituição educacional estivesse desconectada das tramas da estrutura de uma sociedade de classes, ignorando-se o peso dos condicionamentos materiais e simbólicos na trajetória formativa dos estudantes.

Nesse contexto, a responsabilidade das desigualdades escolares é posta no esforço pessoal e livre iniciativa dos estudantes, concepção fundamentada numa leitura liberal e individualista do mundo. É preciso, como contraponto, que as ações afirmativas estruturem as bases de uma escola justa e percebamos que

Responsabilizar os alunos pelas desigualdades escolares tem levado, de um lado, a buscar explicações nas supostas desiguais competências escolares que carregam das famílias e de seus coletivos de origem para as escolas: se levam as carências de cultura letrada das famílias populares, se levam o domínio da cultura oral sobre a letrada, se o analfabetismo dos pais, se não valorizam a língua culta, o saber culto, se atolados no misticismo, nos saberes do senso-comum... Desiguais porque membros dos coletivos desiguais, inferiores (ARROYO, 2011, p. 84).

Logo, as ações afirmativas vêm no sentido do reconhecimento das diferenças e na tentativa de compensar o efeito penoso das desigualdades impostas aos coletivos marginalizados há muito, insisto, desigualdades nascidas não na falta de esforço individual ou competência dos indivíduos, mas nas formas históricas de exclusão social e de negação de direitos, entre eles o da educação, da pertença a determinados espaços sociais. Ainda Arroyo (idem) ressalta, adiante em sua reflexão, o sentido radical do acesso à escola e à permanência nela: a possibilidade de reconhecimento, de legitimação de pertença a espaços sociais e políticos antes negligenciados às classes populares.

Nas diretrizes da PAAF estão apresentadas linhas de ação a serem adotadas pela instituição tendo em vista o pleno atendimento dos princípios e dos objetivos firmados no documento. Eis as diretrizes a serem observadas: dotação de recursos financeiros para implantação e desenvolvimento das ações afirmativas no âmbito do Instituto; implantação e institucionalização, nos Câmpus, de núcleos de atendimento que atendam aos usuários dessa política; celebração de convênios e parcerias objetivando assegurar ações de inter-setorialidade das políticas públicas; mobilização permanente da comunidade acadêmica do IFRS em prol da PAAF; ampla divulgação desta Política; aplicação da Lei nº 12.711/2012, do Decreto 7.824/12 e da Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012 em todos os processos de ingresso de estudantes do IFRS; reserva de, no mínimo, 5% (cinco por cento) de vagas, nos processos seletivos para estudantes do IFRS, para pessoas com deficiência; acessibilidade nos projetos arquitetônicos; acessibilidade virtual nos sites eletrônicos do IFRS, de acordo com

a Lei nº 10.098/00 e Decreto nº 5.296/04 e formação da comunidade acadêmica na temática da “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”.

No que diz respeito aos objetivos da PAAF, o que está intitulado como geral reforça o sentido ético desse documento tendo por meta colocar o IFRS no patamar de uma instituição inclusiva orientada por valores democráticos, em especial, a diversidade e a diferença. A partir disso, em seu artigo 5º, despontam os objetivos específicos da política que, em resumo, tangenciam os seguintes temas: respeito à diversidade no ensino, na pesquisa e na extensão; ampliação ao acesso em todos os níveis e modalidades de ensino para o público-alvo da política; apoio à permanência exitosa dos estudantes cotistas; educação para as relações na diversidade; divulgação da PAAF; adaptação dos currículos de acordo com a legislação para a inclusão das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e Educação para os Direitos Humanos; aquisição de recursos didáticos para estudantes com necessidades educacionais específicas; acompanhamento de egressos; promoção de escolaridade de jovens e adultos em vulnerabilidade social; capacitação de servidores; práticas educativas sobre as diversidades de gênero e sexual; promoção e apoio a oferta de pré-vestibulares comunitários, nos câmpus do IFRS para estudantes de escola pública; estratégias de acompanhamento pedagógico e adaptações curriculares; processo de ingresso de estudantes surdos na Língua Brasileira de Sinais (Libras); trabalho integrado entre os núcleos institucionais; articulação com a Política de Assistência Estudantil e com a Política de Ingresso de Estudantes.

Esses objetivos vêm gradativamente sendo atingidos no IFRS, nada obstante, haja muito no que avançar em Educação em Direitos Humanos e Educação para Diversidade; na inserção comunitária dos projetos de cursos preparatórios para egressos de escolas públicas, que ainda não se tem notícias que estejam em funcionamento, bem como em termos de adaptação curricular e acolhimento e acompanhamento de estudantes cotistas. Apesar disso, a PROEX e a PROEN⁸ estão, sempre que possível, promovendo ações de capacitação de servidores no campo da Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva e da Diversidade Étnico-racial.

Outro aspecto oportuno da PAAF é a criação da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS (CAAPAAF)⁹, com caráter avaliativo e propositivo, assim composta: representante dos núcleos institucionais vinculados às ações afirmativas, do Comitê de Ensino

⁸ Em 2013 a PROEN promoveu o seu primeiro evento de capacitação em Educação e Direitos Humanos e, sob a coordenação desta Pró-reitoria, o IFRS acolheu, em dezembro de 2014, o VIII Seminário Nacional Nacional Diálogos com Paulo Freire, com o tema “Por uma Pedagogia dos Direitos Humanos” (<http://eventos.ifrs.edu.br/paulo-freire/>) e pretende, em 2015, ofertar outras oportunidades de formação continuada na temática, tendo em vista fortalecer a cultura dos Direitos Humanos na instituição.

⁹ Essa comissão foi formada, inicialmente, pelos seguintes servidores: Profa. Andréa Poletto Sonza (AAI); Prof. André Luiz Portanova Laborde (Núcleos); Prof. Neudy Alexandro Demichei (COEN); Thaís Teixeira da Silva (COEX) Andria Santin (CODI); Ademilde Prado (Assistência Estudantil) e Prof. Onorato Jonas Fagherazzi (CPA).

(COEN), do Comitê de Extensão (COEX), Comitê de Desenvolvimento Institucional (CODI), da Assistência Estudantil, pela Assessoria de Ações Inclusivas (PROEX) e Comissão Permanente de Avaliação (CPA). É da competência dessa comissão propor ações de acompanhamento dos estudantes ingressantes nos termos dessa política; incentivar e apoiar projetos envolvendo esses estudantes; avaliação anual da política; propor meios de permanência dos estudantes; acompanhar e avaliar a formação de servidores para as ações afirmativas.

Conclusão: as ações afirmativas podem conduzir a uma escola justa?

Oportunamente, o mestre Álvaro V. Pinto declarou que a educação tinha de ser popular em razão de sua origem, seu fim e conteúdo, todavia, para isso ela teria de se constituir em uma "(...) possibilidade igual para todos, em qualidade e quantidade (...)" (PINTO, 2010, p. 52). Em outras palavras, a educação, como política pública ou institucional e prática pedagógica, pode ser adjetivada de popular quando se estrutura em um indissociável entrelaçamento com o projeto de sociedade das classes populares, desdobrando-se em processos formativos emancipatórios orientados pela problematização e transformação da realidade social.

E isso se concretiza no momento em que a igualdade autêntica de oportunidades é perseguida em termos de quantidade da oferta educacional, como também na dimensão qualitativa, na perspectiva social, é claro. Daí se falar em qualidade social que, conforme Gadotti (2010), seria uma nova qualidade que enfatiza o aspecto sociocultural e ambiental da educação, em que são valorizados saberes simbólicos, sensíveis e técnicos, também.

Logo, em uma sociedade historicamente classista, de oferta educacional dualista, a construção de ações afirmativas enquanto medidas reparadoras, redistributivas das oportunidades sob o critério de equidade orientada, filosoficamente, por uma ética universal do ser humano (FREIRE, 2000; 2007), aquela que reconhece a identidade cultural do educando enquanto outro e assume a responsabilidade de opor-se às injustiças desumanizantes engajando, assim, aqueles que a assumem na luta pela educação como direito, em seu acesso e partilha de saberes e por outros direitos fundamentais para o ser humano.

Entende-se que é muito cedo para avaliar a PAAF do IFRS em termos de eficácia porque ainda não há relatórios disponíveis da CAAAF do IFRS a respeito. Mas, o relatório de 2014 da Comissão Própria de Avaliação (CPA), referente ao ano de 2013, ao se ocupar do compromisso do IFRS com programas de inclusão e ações afirmativas destaca que o Instituto vem construindo essa política, demonstrando isto por meio dos NAPNE's e NEABI's.

Ao refletir as políticas de atendimento ao estudante, de modo geral, o relatório revela que os cursos do IFRS têm a prática de suporte pedagógico, mediante atividades de apoio, monitoria, orientação de trabalhos, dentre outras, indicando que 77% (setenta e sete por cento) dos estudantes, 10% (dez por cento) a mais do que o processo de avaliação anterior revelou, concordam ou concordam plenamente com a existência dessas ações. Segundo a CPA, os dados indicam que o IFRS vem ampliando as ações de apoio à permanência dos estudantes em seus cursos, no sentido do cumprimento do plano de metas nos que se refere aos quesitos de eficiência e eficácia da permanência.

Ou seja, apesar da herança histórica de práticas meritocráticas na educação profissional, são desenvolvidas no IFRS ações pedagógicas que não significam a sua superação total, contudo, são uma ruptura processual a favor das aprendizagens dos estudantes, o que acaba por resultar em indicadores positivos à instituição.

Porém, há muito por ser percorrido a fim de que o IFRS se constitua plenamente como uma escola justa, uma instituição, no plano do possível, caracterizada por práticas que, no mínimo, zelem pela igualdade distributiva de oportunidades, preferencialmente voltadas aos grupos étnico-raciais e sociais alijados do direito à educação e outros direitos fundamentais à cidadania. Uma instituição educacional justa se configura, igualmente, pelo acesso e apreensão igualitária das regras e códigos do jogo acadêmico, se compromete, mediante seus projetos pedagógicos e práxis docente, com a partilha de um bem escolar comum a todos, na perspectiva da escola unitária, em consonância com os níveis, modalidades de ensino e tipos de curso.

Uma escola justa, enfim, põe em dúvida a meritocracia ao problematizar, em seus encontros pedagógicos, as consequências das desigualdades escolares e, por fim, se compromete com políticas, programas, serviços, recursos e pessoas no enfrentamento do fracasso acadêmico, tendo em vista a sua superação gradativa. Para isso, faz-se preciso que sejam desenvolvidas tecnologias educacionais alternativas¹⁰, orientadas por uma ética da responsabilidade ante as necessidades educativas do outro, sobretudo os mais vulneráveis, em que a instituição seja pensada e reconstruída, como diria Martins (2001, p. 24), “(...) do ponto de vista dos ‘sem-lugar’, dos desenraizados, dos que transitam, dos que buscam uma sociedade e não dos que são de uma sociedade.” Para trabalhar no ponto de vista dos sem-lugar, é preciso entreter um diálogo com estes.

¹⁰ Acima, foi feita uma alusão a um sentido mais amplo do conceito de tecnologia educacional (CANDAU, 1978) que diz respeito à aplicação de um conjunto de saberes práticos que partem da caracterização do contexto, da apreensão da realidade e das demandas de um grupo ou população, a fim de desenvolver saberes científicos e metodológicos para a superação de problemas identificados. Assim tecnologias educacionais alternativas seriam estratégias de superação das desigualdades escolares ou das interdições à aprendizagem e ao direito à educação de qualidade, tendo por ponto de partida a escuta do outro para a sua compreensão e a cooperação na construção de soluções alternativas, não simplificadoras e nem tradicionais adesas à lógica da meritocracia.

Noutras palavras, a possibilidade de êxito das Ações Afirmativas no IFRS repousa, na razão direta da capacidade da instituição em dialogar com os educandos oriundos das escolas públicas, de matriz social popular, com negros, indígenas e sujeitos com necessidades educacionais específicas, enfim, aqueles e aquelas cuja negação da diferença historicamente estabelece a antidialogicidade nas práticas educativas e, por consequência, produz guetização dos desiguais, marginalização e exclusão social na educação formal; além da monocultura do saber e o empobrecimento das sociabilidades entre educandos e educadores nas comunidades educacionais.

A presença da diversidade social traz consigo a educação das relações étnico-raciais para a igualdade, o exercício da tolerância autêntica (FREIRE, 2004) que o convívio exige, pluraliza leituras de mundo e pode promover, junto aos sujeitos, uma postura transdisciplinar (D'AMBRÓSIO, 2001), compreendida essencialmente no reconhecimento de que não existem tempos culturais e espaços sociais privilegiados que impliquem em hierarquização e classificação de pessoas e saberes. A transdisciplinaridade fundamenta uma abertura ao encontro com o outro - embasado no respeito mútuo e na humildade - rejeitando qualquer forma de elitismo ou de dominação, estabelecendo o diálogo inter-trans-cultural, a pluralização de saberes e a inclusão estribada na percepção da interdependência na coletividade humana (e na relação com a Natureza). Flui dessa leitura de mundo alguns valores humanos fundamentais como respeito, solidariedade e cooperação que são saberes necessários à cidadania nos tempos em que vivemos.

Referências

ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19969/11600>>. Acesso em: 02 set. 2014.

BRANDÃO, Carlos R.. **Em campo aberto**: escritos sobre educação e cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL, **Programa Nacional dos Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, 1996.

_____, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2009.

CANDAUI, Vera Maria F. Tecnologia educacional: concepções e desafios. In: **Cadernos de Pesquisa**. N. 28. pp. 61-66. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1978. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/386.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CEP). **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação como direito social. In: DE CASTRO, Carmem Lúcia; Gontijo, Cynthia Rúbia; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: edUEMG, 2012, pp. 148-151.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago de 2001, n. 17, p. 5-19.

_____. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução de Sérgio de Miola. Ijuí: Uniuí, 2003.

_____. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. Trad. Ione Ribeiro VILLE; VER. Maria Tereza de Q. Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

FIGUEIREDO, Amilton de M.; LOUSADA, Vinícius L.. A educação profissional e tecnológica como contramarcha. In: PEREIRA, Vilmar A.; DIAS, José Roberto L.; ALVARENGA, Bruna Telmo (orgs.) **Educação popular e a pedagogia da contramarcha**. Passo Fundo: Méritos, 2013.

FISCHER, Nilton Bueno. Uma política de uma educação pública popular de jovens e adultos. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 11. n° 56, out./dez. 1992. Disponível: <<http://emaberto.inez.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/834/748>> Acesso em: 02 set. 2014.

FRASER, Nancy. Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de la justicia. In: **Informe Mundial sobre la Cultura (2000-2001): Diversidad cultural, conflicto y pluralismo**. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa/Ediciones Unesco, 2001.

_____. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. Lua Nova, São Paulo, n. 77, de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452009000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2014.

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

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

IFRS. **Minuta do programa de ações afirmativas do IFRS**. Bento Gonçalves: IFRS, 2012.

_____. **Política de Ações Afirmativas do IFRS (Resolução Consup n.º 022 de 25 de fevereiro de 2012)**. Bento Gonçalves: IFRS, 2014. Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_\(1\).pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_(1).pdf)>. Acesso em: 02 set. 2014.

IFRS/CPA. **Relatório de autoavaliação**. IFRS: Bento Gonçalves, 2014.

MARTINS, José de Souza. In: Por uma pedagogia dos inocentes. **Tempo Social: Revista de Sociologia**. USP, São Paulo, 13(2): 21-30, novembro, 2001.

_____. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa. , São Paulo, n. 117, novembro de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 set. 2014.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos Direitos Humanos**. UNIC: Rio de Janeiro, 2009.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: Desafios e perspectivas. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 16, n. 3, dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 set. 2014.

PINTO, Álvaro V.. **Sete lições sobre educação de adultos**. Cortez. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. "A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade". In: **Educação, Sociedade & Culturas**. n.º 23, pp. 137-202. 2005. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Univ%20seculo%20XXI_EducacaoSociedadCulturas_2005.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2014.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz A. Versos e reversos da diversidade. In: SIMPÓSIO SUL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL & II SIMPÓSIO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, **Anais...** (Conferência de abertura). Erechim: URI, 2002, p. 115-126. Anais. Disponível em: <http://www.cpd1.ufmt.br/gpea/pub/Erechim_diversid.pdf> Acesso em: 02 set. 2014.

SAYÃO, Sandro Cozza. Direitos Humanos e a paz: reflexões a partir de Emmanuel Levinas. In: CARDOSO, Fernando da Silva; CAVALCANTI, Maria de Fátima Galdino S.; LUNA, Maria José de M. (Orgs.). **Cultura de paz**: gênero, sexualidade e diversidade. Recife: Editora UFPE, 2014, pp. 291-304.

SCHILLING, Flávia. **Educação e direitos humanos**: percepções sobre a escola justa/ resultados de uma pesquisa. São Paulo: Cortez, 2014.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Instituto Federal do Rio Grande do Sul: práticas na Educação Básica

Tatiane Dumerqui Kuczkowski¹

Cláudio Kuczkowski²

Resumo

O tema dos Direitos Humanos é amplo e atinge a todos ainda que a cada um alcance na proporção das próprias necessidades. A partir de tal premissa, duas ações são possíveis: trabalhar para minimizar os prejuízos históricos e desenvolver práticas proativas no sentido de constituir uma consciência universal. A Educação em Direitos Humanos pode auxiliar em ambos sentidos. A breve discussão aqui apresentada - em forma de relatório preliminar - recupera alguns aspectos temporais dos Direitos Humanos no Brasil. Implementados através dos Planos Nacionais de Direitos Humanos (I, II e III) e, em especial, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, vem buscando progressivamente sua efetivação. A Educação Básica, foco da atenção também de outros programas governamentais, ocupa espaço privilegiado nessa estrutura. Assim, propõem-se provocar discussões capazes de pensar ações futuras em educação em Direitos Humanos no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Partindo-se da atual conjuntura, prioritariamente no campo da Educação Básica, observa-se que a efetivação dos Direitos Humanos ainda é incipiente, ocorre de maneira desconexa e em ações esparsas, ressaltados projetos isolados.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação Básica, Educação em Direitos Humanos.

Introdução

A discussão intitulada “O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS): práticas na Educação Básica” utiliza como marco inicial a criação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (2008) e a edição do Plano Nacional de Educação em Direitos

¹ Auxiliar Administrativa no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – tatiane.kuczkowski@ifrs.edu.br

² Professor EBTT no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – claudio.kuczkowski@caxias.ifrs.edu.br

Humanos (2007). No âmbito espacial baliza-se pelas atividades desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e seus respectivos Câmpus, exclusivamente no que se refere à Educação Básica e às iniciativas em Direitos Humanos.

Na necessidade de implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em diferentes níveis e modalidades de ensino, na ausência de conhecimentos procedimentais, no isolamento das iniciativas e na atuação junto ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), como parte integrante das ações inclusivas previstas no Plano Nacional em Direitos Humanos, surge a seguinte indagação: em que medida o PNEDH vem se efetivando no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul no âmbito da Educação Básica?

Para responder ao questionamento acima apresentado, a presente discussão parte da hipótese de que a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul prescinde do estabelecimento de órgãos especializados a fim de ampliar a comunicação entre os projetos existentes, planejar ações integradas e transversais e avaliar permanentemente a materialização dessa política pública.

A temática é recente ao IFRS e permeia desde a instalação de novos cursos até a elaboração de disposições concernentes aos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs), perpassando eventos, a delimitação de estruturas curriculares, a constituição do organograma administrativo, e o aparelhamento da gestão, etc.

1 Aspectos históricos de Direitos Humanos e Educação Básica

Os Direitos Humanos tem ocupado atualmente a pauta das discussões nas mais variadas instâncias e instituições. Particularmente, a partir de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), indivíduos, órgãos da sociedade e nações vêm constituindo estratégias para o desenvolvimento de uma consciência comum promotora do respeito aos direitos e liberdades elencados no documento. Instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e/ou as próprias instituições brasileiras seriam fóruns privilegiados à posituação desses ideais.

Como política pública específica, as primeiras menções a tais Direitos no Brasil aparecem com o I Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), lançado em 13 de maio de 1996, sendo o Brasil considerado o primeiro país a colocar em prática a recomendação da Declaração e Programa de Ação da

Conferência sobre Direitos Humanos promovida pelas Nações Unidas em Viena³. Atualmente, o país encontra-se na terceira edição do PNDH. Nas três versões o ponto comum está no fato de que cada uma mantém as características da precedente, observado que, da primeira para a segunda ocorre um salto no sentido de incorporar de maneira direta os denominados direitos econômicos, sociais e culturais. A terceira possui particular importância no que tange a Educação em Direitos Humanos, pois, editada em 2010, consideraria em sua constituição, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), iniciado em 2003 e lançado formalmente em março de 2007.

A apresentação do PNEDH, tratando da estrutura do documento, menciona que o mesmo, ao estabelecer concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, visa contemplar cinco eixos gerais de atuação: “*Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia*”⁴,

Em suas particularizações e princípios relativos à Educação Básica, o PNEDH determina que a Educação em Direitos Humanos deve ser desenvolvida em três dimensões:

a) conhecimentos e habilidades - compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;

b) valores, atitudes e comportamentos - desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;

c) ações - desencadear atividades para promoção, defesa e reparação da violação aos direitos humanos⁵.

Entre os princípios norteadores do PNEDH direcionados à Educação Básica encontra-se: A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica permear o currículo, formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didáticos pedagógicos, o modelo de gestão e avaliação⁶.

³ Declaração e Programa de Ação – Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.cedin.com.br/wp-content/uploads/2014/05/Declara%C3%A7%C3%A3o-e-Programa-de-A%C3%A7%C3%A3o-de-Viena-Confer%C3%A7%C3%A3o-Mundial-sobre-DH.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2014.

⁴ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. p.13.

⁵ *Ibidem*, 2007, p.32.

⁶ *Ibidem*, 2007, p.32.

Assim sendo, o trabalho encerra como objetivo aludir algumas maneiras de concretizar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no âmbito do IFRS enquanto instituição ofertante da Educação Básica e, ao mesmo tempo, resultante de políticas públicas nacionais.

2 Práticas possíveis de Direitos Humanos na Educação Básica do IFRS

Considerando o estágio preliminar do estudo e, portanto, ainda com dados embrionários, algumas indicações já podem ser feitas. As primeiras constatações indicam que para viabilizar a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica – a partir do estudo de caso realizado junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – faz-se necessário o estabelecimento de coleta de dados, leituras e reflexões no interior da comunidade escolar. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDHs I, II e III) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) servem de alicerce à conceituação, a periodização e ao estabelecimento de bases normativas para análise.

Em um segundo momento, a pesquisa lembra a importância de reunir os componentes curriculares de cada curso das unidades do IFRS para posterior análise da contemplação (ou não) dos direitos humanos nas disciplinas ofertadas pela instituição, ainda que, como disciplinas específicas e/ou em práticas interdisciplinares.

Uma terceira sugestão desenhada no levantamento consiste no arrolamento dos projetos, programas e cursos de formação continuada que contemplem a temática dos direitos humanos na qualificação dos profissionais da educação, estes entendidos como multiplicadores.

Em um quarto momento, a investigação recomenda a acareação dos projetos de extensão, projetos de pesquisa e documentos gerais como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Organização Didática (OD), Planos Diretores, Comissões Especiais – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED), Setores Especializados/Departamentos, levando em consideração as propostas de ações e seus períodos a serem executados de forma participativa e colaborativa (docentes, técnicos e demais membros da comunidade escolar), ressaltando a transversalidade entre estes e os materiais didáticos e pedagógicos arrolados e utilizados no IFRS, nomeadamente aqueles direcionados à Educação em Direitos Humanos (EDH).

Assim, estas informações proporcionam uma ponderação entre os Planos de Gestão e as metodologias de acompanhamento e avaliação, existência ou não de

indicadores que possam mensurar a efetivação PNDEH no IFRS. Com o propósito de endossar e fazer acréscimos aos depoimentos existentes nas obras consultadas, cabe ainda a realização de entrevistas com gestores do IFRS indispensáveis à compreensão da importância de alguns dados colhidos até o presente.

Considerações Finais

A institucionalização exige planejamento como prática de gestão. Este, por sua vez, prescinde de bases teóricas e exaustivas ações de organização. Há que se entender os motivadores do trabalho educacional, estabelecer os parâmetros às ações formativas e projetar atuações seguras no sentido de alcançar os objetivos almejados. Em obras como “*Capacitação em direitos humanos e cidadania: fundamentos teórico-metodológicos*”⁷, “*Educar em Direitos Humanos: compromisso com a vida*”⁸, “*Educação como Prática Libertadora*”⁹, “*Educar em direitos humanos*”¹⁰ e “*Educar em direitos humanos: construindo democracia*”¹¹ são encontrados os justificadores para diversas das condutas em Direitos Humanos. Os textos fundamentam desde as razões pelas quais indivíduos e sociedade devem tratar de Direitos Humanos (no aspecto axiológico) até proposições de práticas para a concretização desses Direitos (no aspecto social), perpassando contextos normativos.

Finalmente, registre-se que a realização dos direitos humanos permeia teorias e práticas educativas dialógicas, participativas, democráticas e de afirmação da dignidade humana através de uma cultura em direitos humanos, a qual está sendo inserida no IFRS, mesmo que de forma não articulada, através de projetos cadastrados¹², NAPNEs¹³, eventos¹⁴ e outros, que auxiliam no sentido de responder ao questionamento proposto como problema de pesquisa: em que medida o PNEDH vem se efetivando no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul no âmbito da Educação Básica.

⁷ SILVA, Aida Maria Monteiro (Coord). *Capacitação em direitos humanos e cidadania: fundamentos teórico-metodológicos*. Recife: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 2001. Disponível em: <http://dhnnet.org.br/educar/a_pdf/redeedh_capacitacao_edh_metodologia.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2014.

⁸ HORTA, Maria del Mar Rubio. *Educar em Direitos Humanos: compromisso com a vida*. In: *Educar em direitos humanos*. Construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

⁹ FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

¹⁰ CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (org). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&E Editora, 2003.

¹¹ HORTA, Maria del Mar Rubio. *Educar em Direitos Humanos: construindo democracia*. In: *Educar em direitos humanos* Construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

¹² SISTEMA DE INFORMAÇÃO E GESTÃO DE PROJETOS. Disponível em:

<<http://sigproj1.mec.gov.br/index.php?goTo=search&plataforma=5>>. Acesso em: 08 out. 2014.

¹³ INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – Ações Inclusivas. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=169>>. Acesso em: 22 out. 2014.

¹⁴ INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Ações Inclusivas. Disponível em: <<http://eventos.ifrs.edu.br/paulo-freire/>>. Acesso em: 22 out. 2014.

Referências

CANDAU, Vera Maria e SACAIVINO, Susana (org). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&E Editora, 2003.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO – **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.cedin.com.br/wp-content/uploads/2014/05/Declara%C3%A7%C3%A3o-e-Programa-de-A%C3%A7%C3%A3o-de-Viena-Confer%C3%Aancia-Mundial-sobre-DH.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

HORTA, Maria del Mar Rubio. **Educar em Direitos Humanos: compromisso com a vida**. In: **Educar em direitos humanos Construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <www.ifrs.edu.br>. Acesso em: 01 nov. 2014.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS/COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

SILVA, Aínda Maria Monteiro (Coord). **Capacitação em direitos humanos e cidadania: fundamentos teórico-metodológicos**. Recife: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 2001. Disponível em: <http://dhnet.org.br/educar/a_pdf/redeedh_capacitacao_edh_metodologia.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2014.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO E GESTÃO DE PROJETOS. Disponível em: <<http://sigproj1.mec.gov.br/index.php?goTo=search&plataforma=5>>. Acesso em: 08 out. 2014.

Reflexões Sobre Direitos Humanos e Política Pública no Contexto do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec

Viviane Silva Ramos¹
Clarice Monteiro Escott²

Resumo

Este capítulo apresenta uma análise das relações entre direitos humanos, política pública e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. Para tanto, inicia apresentando o referido Programa, destacando seu significado no cenário atual da educação brasileira. Realiza uma análise documental dos aspectos legais e material apresentado pelo governo federal, incluindo os expressivos números que envolvem as verbas públicas, as instituições públicas e o público atingido pelo Pronatec, em especial no que se refere à Bolsa-Formação. Apresenta a reflexão sobre a relação entre direitos humanos e política pública no contexto do Pronatec, tomando por base a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, descrevendo algumas de suas características aplicáveis na gestão das políticas públicas e da consequente e necessária interligação entre educação e direitos humanos. Por fim, realiza uma breve análise sobre o cenário do Programa apresentado neste espaço e busca apontar a contribuição dos direitos humanos para a efetivação da política pública e do impacto social que se deseja a partir do Pronatec.

Palavras-chave: direitos humanos, política pública, Pronatec, educação profissional.

Introdução

O presente capítulo analisa o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec³ como significativa política pública na agenda educacional brasileira, que reconhece a necessidade de aumento dos

¹ Professora e Pró-Reitora de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). viviane.ramos@ifrs.edu.br

² Professora e Pró-Reitora Adjunta de Pesquisa e Inovação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). clarice.escott@ifrs.edu.br

³ A conceituação e descrição de dados relativos ao PRONATEC apresentados nesse capítulo tem como base a análise documental da base legal do Programa, descrita nas referências ao final do mesmo, bem como das informações disponíveis no site pronatec.mec.gov.br.

investimentos públicos em educação profissional e tecnológica e que pretende ter impacto na melhoria da qualidade de vida da população. Contudo, vencida a pauta do planejamento da política, surge o desafio para que a execução do referido Programa se desenvolva de acordo com o idealizado pelos órgãos governamentais e pela sociedade civil, a fim de que os objetivos propostos sejam atingidos em sua plenitude e não ocorra um abismo entre o que é pensado e o que é efetivamente praticado. Sobretudo, é preciso que os recursos públicos destinados a um Programa com finalidades tão nobres atendam às principais características dos direitos humanos e não se percam em ações desqualificadas e infecundas.

A discussão sobre os direitos humanos como princípio da elaboração das políticas públicas é objeto de relevância para toda sociedade brasileira que anseia pela diminuição da grande desigualdade social vivida nesse país.

É público e notório que muitos milhões de reais estão sendo investidos pelo governo brasileiro em uma política pública voltada para oferecer oportunidades educacionais a jovens e trabalhadores para que, através da formação profissional articulada com as necessidades do mundo do trabalho, conquistem sua cidadania e melhores condições de vida.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, que desde 2011 vem sendo executado em regime de parceria entre instituições da administração pública e entre estas e a iniciativa privada, tem a redução das desigualdades sociais como um de seus principais desafios.

Com a meta quantitativa de ofertar 8 milhões de vagas, em um conjunto de ações, a ser alcançada até o final de 2014 e com o lançamento do Pronatec 2 para ser executado a partir de 2015, prevendo mais 12 milhões de vagas, resta saber se o programa está atingindo os objetivos para os quais foi estrategicamente planejado e, com isso, cumprindo com as principais características dos direitos humanos previstas na Declaração Universal.

Considerando a complexidade desse cenário, num primeiro momento, este capítulo retoma o conceito do que é uma política pública, para o que e a quem ela serve, como é formulada e constituída. Na sequência, é abordado o Pronatec como uma importante política pública educacional, bem como seus objetivos, o público-alvo, as iniciativas e ações implementadas. No contexto do Programa, a atenção especial é dada à Bolsa-Formação, que é uma de suas vertentes mais importantes e que, por seu caráter arrojado e inovador, costuma ser confundida com o próprio programa. Por fim, são apresentadas as principais características dos direitos humanos que perpassam a implantação de uma política pública, como eles dialogam com o Pronatec e como as questões dos direitos humanos se apresentam na efetiva execução e avaliação de um Programa de tamanha envergadura.

1 Considerações acerca da definição de Política Pública

A definição sobre o que seja política pública não é única e, conseqüentemente, não se pode dizer que existe a melhor. Seguindo uma ordem cronológica, Lynn (1980) definiu política pública como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Já Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Para Peters (1986), política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Existem outras definições que enfatizam o papel da política pública na solução de problemas.

Porém, críticos dessas definições argumentam que elas ignoram a essência do que é política pública, que trata do confronto em torno de ideias e interesses. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão integral do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a totalidade das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses são relevantes, embora existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores.

Assim, pode-se resumir que políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado, de forma direta ou indireta, com a participação de instituições públicas ou privadas, que têm por objetivo assegurar determinado direito de cidadania, de forma generalizada ou para um determinado segmento econômico, social, cultural ou étnico. As políticas públicas se referem a direitos assegurados na Constituição ou que se constroem, a partir do reconhecimento de parte da sociedade ou dos poderes públicos, enquanto novos direitos das pessoas, comunidades ou outros bens materiais ou imateriais.

As políticas públicas podem ser formuladas, especialmente, por iniciativa individual ou conjunta dos poderes executivo ou legislativo, a partir de anseios e propostas da sociedade nos seus diversos segmentos. A participação da sociedade na elaboração, acompanhamento e avaliação das políticas públicas, em alguns casos, é assegurada na própria lei que as institui. Assim, audiências públicas, encontros, conferências setoriais, entre outros, são mecanismos que vêm se consolidando como forma de envolver os diversos atores sociais no processo de participação e controle social.

Normalmente, as políticas públicas estão constituídas por instrumentos de planejamento, execução, monitoramento e avaliação, organizados de maneira integrada e lógica, no formato de planos, programas, ações e atividades. Os planos estabelecem as prioridades, as diretrizes e os objetivos gerais a serem alcançados, considerados em períodos relativamente longos de tempo. No âmbito da educação brasileira, tem-se o Plano Nacional de Educação que estabelece objetivos e metas estratégicas a serem alcançados pelos governos e pela sociedade

ao longo de dez anos. Os programas, por sua vez, estabelecem objetivos gerais e específicos focados em determinado tema, público, conjunto institucional ou área geográfica. Nesse sentido, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) pode ser considerado um exemplo de programa, cujo tema é a educação profissional e tecnológica e que tem um público específico a ser atendido. Já, as ações visam o alcance de determinado objetivo estabelecido pelo programa. A atividade, por sua vez, busca dar concretude à ação.

2 Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec – foi instituído através da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que, posteriormente, foi alterada pela Lei nº 12.816, de 05 de junho de 2013. Executado pela União, o Pronatec foi criado com a pretensão de ser a mais completa e importante política pública para ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica aos vários públicos historicamente alijados do processo educacional do País, por meio de um conjunto de outros programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Os objetivos do Pronatec estão voltados basicamente à expansão, à interiorização e à democratização da oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, presencial e à distância, e de cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional. Também, tem a intenção de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, uma vez que está articulado com a educação profissional, além de ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores em geral, por meio do incremento da formação e qualificação profissional.

O fomento e o apoio à expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o estímulo à difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de EPT, bem como a articulação entre as políticas de EPT e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda, também estão entre os objetivos do programa preconizados na fundamentação legal.

De maneira simplificada, o objetivo central da proposta é oferecer oportunidade de formação profissional aos trabalhadores e jovens estudantes brasileiros, criando condições favoráveis para sua inserção no mundo do trabalho e enfrentando a carência de mão de obra qualificada, que é um dos maiores desafios da atualidade para a continuidade do crescimento econômico do País.

A legislação que instituiu o Pronatec estabeleceu o público prioritário, mas não exclusivo, a ser atendido através de suas iniciativas e ações. Entre eles estão: os estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; todos os trabalhadores, incluindo agricultores familiares,

silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores; os beneficiários, titulares e dependentes, dos programas federais de transferência de renda, especialmente as mulheres responsáveis pela unidade familiar; as pessoas com deficiência, como atendimento preferencial; os povos indígenas, comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais; os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; públicos prioritários dos demais programas do governo federal; e, estudantes que tenham cursado o ensino médio na rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral.

O Pronatec cumpre com suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs), de Instituições públicas e privadas de Ensino Superior (IES), de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica e de Fundações Públicas de direito privado dedicadas à EPT, devidamente habilitadas.

Trata-se de um único programa complexo, que agrega um conjunto significativo de ações voltadas à finalidade de ampliar e organizar a oferta de formação profissional e tecnológica para públicos diversos, além de promover iniciativas para a melhoria da qualidade destes cursos. Ao mesmo tempo, racionaliza e disciplina diversas ações que já vinham sendo desenvolvidas, evitando a multiplicidade e dispersão de programas e possibilitando um planejamento centralizado. Nesse sentido, foram pensadas iniciativas distintas, de forma a oferecer estratégias diversificadas e adequadas para cada público, a saber:

- Ampliação de vagas e expansão da Rede Federal de EPT;
- Fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de Educação Profissional (inicialmente chamado de Programa Brasil Profissionalizado);
- Incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos SNAs (Acordo de Gratuidade com o Sistema S);
- Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica (FIES Técnico e Empresa);
- Fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação à distância (Rede e-Tec Brasil); e
- Oferta de Bolsa-Formação, nas modalidades Bolsa-Formação Estudante e Bolsa-Formação Trabalhador.

3 A Bolsa-Formação do Pronatec

Com uma meta ousada para ser vencida até 2014, muitas vezes esta ação é confundida com o próprio programa, tamanha a sua aderência e visibilidade

junto ao público das comunidades atendidas. Visa potencializar a capacidade de oferta de cursos das redes de EPT para: ampliar e diversificar a oferta de EPT gratuita no país; integrar programas, projetos e ações de formação profissional e tecnológica; e democratizar as formas de acesso à EPT para públicos diversos. Compreende duas iniciativas: a Bolsa-Formação Estudante e a Bolsa-Formação Trabalhador.

A Bolsa-Formação Estudante consiste na oferta de cursos técnicos de nível médio com, no mínimo, 800 horas, atendendo ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que contempla 220 cursos distribuídos em 13 eixos tecnológicos.

Tem como objetivos e características: formar profissionais para atender às demandas do setor produtivo e do desenvolvimento socioeconômico e ambiental do País; contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio público, por meio da articulação com a Educação Profissional; e, ampliar e diversificar as oportunidades educacionais aos estudantes, por meio do incremento da formação técnica de nível médio e de qualificação profissional.

Os beneficiários da Bolsa-Formação Estudante são alunos regularmente matriculados no ensino médio das redes públicas, selecionados pelo próprio demandante (Secretarias Estaduais e Distrital de Educação) ou através de inscrição *online* ou, ainda, estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, aprovados no processo de seleção unificada com a utilização do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Os cursos técnicos podem ser ofertados: na forma concomitante, para estudantes de ensino médio das redes públicas; na forma concomitante ou integrada, para o público da educação de jovens e adultos; ou na forma subsequente, para egressos do ensino médio da rede pública de ensino ou de instituição privada, como bolsista integral.

A Bolsa-Formação Trabalhador é desenvolvida através da oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) com, no mínimo, 160 horas, que atendem ao Guia Pronatec de Cursos FIC. A terceira e última versão do Guia apresenta 644 cursos FIC, distribuídos em 13 eixos tecnológicos, alinhados ao Código Brasileiro de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

Essa modalidade tem como objetivos e características: formar profissionais para atender às demandas do setor produtivo e do desenvolvimento socioeconômico e ambiental do País; ampliar as oportunidades educacionais aos trabalhadores, por meio da educação de FIC; incentivar a elevação da escolaridade; e, integrar ações entre órgãos da administração pública federal direta e indireta e entes federados para a formação de trabalhadores.

Os trabalhadores beneficiários desses cursos devem ter idade mínima de 15 anos no ato da matrícula e são selecionados pelo demandante ou através de

inscrição *online* no site oficial do programa. A escolaridade mínima para cada curso depende do grau de complexidade do mesmo e está prevista no Guia Pronatec de Cursos FIC.

Todos os cursos técnicos ou de formação inicial e continuada, ofertados no âmbito da Bolsa-Formação do Pronatec, devem ter sua carga horária cumprida integralmente de forma presencial.

A Bolsa-Formação, além da oferta de cursos profissionais gratuitos, proporciona que o estudante ou trabalhador, aluno dos cursos ofertados, esteja amparado com assistência estudantil como forma de garantia das condições necessárias para a sua permanência no processo de formação profissional e receba todo o material escolar pertinente ao desenvolvimento do curso escolhido. Assim, além de ter a possibilidade de realizar cursos técnicos e de formação inicial e continuada sem nenhum custo, aos beneficiários do programa são garantidas as condições para o seu deslocamento até a instituição de ensino ofertante, sua alimentação durante o período de realização dos cursos, bem como todos os insumos e materiais que serão utilizados no seu decorrer.

O Quadro 1 apresenta a complexidade do cenário de modalidades de demanda da Bolsa-Formação do Pronatec, dos diversos parceiros demandantes⁴ envolvidos, bem como o perfil de público atendido pelo Programa.

Quadro 1: Modalidades de demanda da Bolsa-Formação do Pronatec, demandantes envolvidos e perfil de público alvo

DEMANDANTE	MODALIDADE DE DEMANDA	PERFIL DO PÚBLICO
Ministério do Trabalho e Emprego	Pronatec Seguro-Desemprego	Beneficiários do Seguro-Desemprego
	Pronatec Trabalhador	Trabalhadores
	Pronatec Aprendiz	Participantes do Programa Jovem Aprendiz
	Pronatec Certific	Cidadãos interessados em realizar processo de certificação de saberes
	Pronatec ProJovem Trabalhador	Jovens que participam do ProJovem Trabalhador

⁴ O Pronatec define como *parceiro demandante* os órgãos e entidades da administração pública que apresentam a necessidade de oferta de cursos para um público específico.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome	Pronatec Brasil sem Miséria	Cadastrados no CadÚnico
	Pronatec Mulheres Mil	Mulheres cadastradas no CadÚnico
	Pronatec Sistema Socioeducativo aberto	Jovens e Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto
	Pronatec Vira Vida	Jovens em situação de vulnerabilidade social que participam do Projeto Vira Vida
Ministério do Turismo	Pronatec Copa	Trabalhadores que atuam ou pretendem atuar nos setores de turismo, hospitalidade e lazer
	Pronatec Copa na Empresa	Trabalhadores que atuam nos setores de turismo, hospitalidade e lazer
	Pronatec Copa Social	Jovens em situação de vulnerabilidade egressos do Projeto Vira Vida
Ministério da Defesa	Pronatec Exército	Praças do Exército em prestação de Serviço Militar
	Pronatec Aeronáutica	Praças da Aeronáutica em prestação de Serviço Militar
	Pronatec Marinha	Praças da Marinha em prestação de Serviço Militar
	Pronatec Exército Reserva	Praças do Exército que deram baixa do Serviço Militar nos últimos 12 meses e Atiradores de Tiro de Guerra
	Pronatec Aeronáutica Reserva	Praças da Aeronáutica que deram baixa do Serviço Militar nos últimos 12 meses
	Pronatec Marinha Reserva	Praças da Marinha que deram baixa do Serviço Militar nos últimos 12 meses
	Pronatec Marinha Mercante	Trabalhadores que atuam ou pretendem atuar no setor aquaviário
Ministério do Desenvolvimento Agrário	Pronatec Campo	Público da agricultura familiar, povos e comunidades tradicionais e da Reforma Agrária
Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior	Pronatec Brasil Maior	Trabalhadores para os setores relacionados ao Plano Brasil Maior
Ministério das Comunicações	Pronatec Comunicações	Trabalhadores que atuam ou pretendem atuar nas áreas de produção, programação e distribuição de informações e dados sobre plataformas de radiodifusão ou telecomunicações

Ministério da Justiça	Pronatec Sistema Prisional	Privados de liberdade em regime aberto e semiaberto e egressos de Estabelecimentos Penais
	Pronatec Sistema Prisional em Regime Fechado	Cumpridores de penas em Sistemas Penitenciários em regime fechado
Ministério da Previdência Social	Pronatec Reabilitação Profissional	Trabalhadores em processo de reabilitação profissional
Ministério da Cultura	Pronatec Cultura	Trabalhadores para atender as demandas do mercado cultural
Ministério da Pesca e Aquicultura	Pronatec Pesca e Aquicultura	Pescadores e aquicultores que atuam ou pretendem atuar nos setores pesqueiro e aquícola
Ministério da Integração Nacional	Pronatec Defesa Civil	Pessoas que atuam, direta ou indiretamente, em atividades relacionadas à defesa civil
Ministério da Agricultura	Pronatec Agro	Agricultores e suas famílias, trabalhadores rurais, estudantes do ensino médio, estudantes de escolas técnicas e técnicos recém-formados em agropecuária ou agrícola
Ministério do Meio Ambiente	Pronatec Bolsa Verde	A definir
	Pronatec Catadores	A definir
	Pronatec Meio Ambiente	A definir
Secretarias Estaduais e Distrital de Educação	Pronatec Jovem Técnico Concomitante	Estudantes do Ensino Médio da rede pública
	Pronatec Jovem FIC	Estudantes do Ensino Médio da rede pública
Secretaria Nacional da Juventude	Pronatec Juventude Viva	Jovens em situação de vulnerabilidade social
Secretaria de Direitos Humanos	Pronatec Sistema Socioeducativo Fechado	Jovens e Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado
	Pronatec Viver sem Limite	Pessoas com deficiência
	Pronatec Pop Rua	População em situação de rua

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/MEC	Pronatec ProJovem Urbano	Jovens que participam do ProJovem Urbano
	Pronatec EJA Técnico Integrado	Egressos do ensino fundamental, inclusive na modalidade EJA e do ProJovem Urbano, com idade igual ou superior a 18 anos
	Pronatec EJA Técnico Concomitante	Egressos do ensino fundamental, inclusive na modalidade EJA e do ProJovem Urbano, com idade igual ou superior a 18 anos
	Pronatec EJA FIC	Estudantes matriculados no ensino fundamental EJA, com idade igual ou superior a 15 anos, e no ensino médio EJA, com idade igual ou superior a 18 anos
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/ Secretaria do Ensino Superior	Pronatec Serviços Públicos	Servidores de instituições federais de ensino

Fonte: <https://map.mec.gov.br>

Outras ações transversais estão incorporadas ao Pronatec e perpassam às demais iniciativas principais descritas acima. São elas: apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa; estímulo à expansão da oferta de vagas para pessoas com deficiência; articulação com o Sistema Nacional de Emprego; e articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM.

Dessa forma, o Pronatec foi pensado como estratégia não só para resolver o problema dos gargalos de falta de mão de obra, mas como instrumento de melhoria da qualidade da educação, especialmente para os estudantes do ensino médio. Sobretudo, o Programa objetiva consolidar-se como instrumento de inclusão social já que abrange um contingente significativo do público em situação de vulnerabilidade.

4 Análise sobre as relações dos direitos humanos no contexto do Pronatec

A reflexão apresentada neste capítulo sobre a relação entre direitos humanos e política pública no contexto do Pronatec toma como base a Declaração Universal de 1948, a qual traz algumas de suas características aplicáveis na gestão pública e, conseqüentemente, às políticas públicas, fazendo a necessária interligação entre os direitos humanos e educação, no que diz respeito ao direito à cidadania.

Os direitos humanos foram construídos embasados na ideia de dignidade do ser humano, ou seja, de que toda a pessoa humana, independentemente

de qualquer condição pessoal, deve ser igualmente reconhecida e respeitada. Entretanto, para se chegar a essa construção, muitas lutas foram estabelecidas por trabalhadores, camponeses, mulheres, intelectuais, escravos, homossexuais, jovens, indígenas, etc. Para que tais direitos sejam mantidos e aplicados na prática e para que os novos direitos sejam conquistados, é preciso uma luta constante, além de políticas e programas que viabilize o acesso aos direitos garantidos constitucionalmente.

O reconhecimento internacional dos direitos humanos significou um passo histórico importante e decisivo. Atualmente muitos desses direitos estão previstos em documentos internacionais chancelados por centenas de países e existem órgãos específicos para acompanhar sua implementação em todo o mundo. Nesse contexto, os direitos foram colocados acima das contingências políticas dos países, fortalecendo a luta contra qualquer tipo de discriminação. Os direitos humanos devem ser garantidos a todos, independentemente de estarem ou não em sua pátria. São, portanto, normas mínimas necessárias para uma vida digna.

Os direitos humanos possuem quatro características que contribuem para a compreensão de como devem ser interpretados e realizados na prática: são universais, interdependentes, indivisíveis e justiciáveis. Nesse sentido, a concepção de direitos humanos, portanto encaminha para o entendimento de que nenhuma condição ou situação pode justificar o desrespeito à dignidade humana. Além disso, ninguém pode renunciar a seus direitos. Não importa o país em que a pessoa tenha nascido ou viva, seus direitos são os mesmos. O que pode mudar é a forma como esses direitos são garantidos pelos governos. Por exemplo, o fato de uma pessoa estar fora do país em que nasceu ou do qual é cidadão, seja ou não de forma permanente, não justifica que lhe seja negado o direito à saúde, à alimentação, à educação e a todos os demais direitos. Da mesma forma, não podem os governos dos países adotar medidas contra os direitos humanos de sua população ou de parte dela, pois a chamada “soberania nacional” não está acima do compromisso com os direitos humanos internacionalmente assumidos.

Já a característica de indivisibilidade dos direitos humanos prevê que todas as pessoas têm direito a gozar dos direitos em sua totalidade, sem serem obrigadas a abrir mão de um direito para acessar outro. Na educação, por exemplo, não basta apenas garantir vagas (acesso), é preciso que o ensino seja de qualidade e atendas às necessidades e às especificidades dos diferentes grupos.

A característica de interdependência expressa que todos os direitos estão relacionados entre si e nenhum é mais importante do que outro. Também não há direito que possa ser realizado isoladamente, desconsiderando os demais. Assim, só se pode exercer plenamente um direito se todos os outros são respeitados. Para desfrutar do direito à educação, por exemplo, é necessária a garantia de outros direitos fundamentais, como a alimentação e a saúde. Por sua vez, a saúde está mais protegida se a pessoa tem uma moradia digna, uma alimentação adequada e uma educação de qualidade. Também para participar ativamente da vida política

e para se inserir de forma digna no mundo do trabalho é preciso ter acesso a uma escola de qualidade.

As características de exigibilidade e a justiciabilidade representam a possibilidade de que os direitos podem ser exigidos quando forem desrespeitados ou violados. Como os direitos são previstos em leis nacionais e também em normas internacionais – como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e os Pactos de Direitos Humanos de 1966, entre outros –, para exigí-los, pode-se recorrer tanto ao sistema de justiça nacional como ao internacional. Essa exigibilidade ocorre tanto no âmbito político, por meio de mobilizações sociais e de atuação nos poderes públicos, como no âmbito jurídico, e, por isso, é chamada de justiciabilidade.

Neste sentido, considera-se que a educação é um dos direitos humanos que está reconhecida no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Tratar a educação como um direito humano significa que não deve depender das condições econômicas dos estudantes ou estar sujeita unicamente às regras de mercado. Também não pode estar limitada à condição social, nacional, cultural, de gênero ou étnico-racial da pessoa. O mais importante é conseguir que todas as pessoas possam exercer e estar conscientes de seus direitos. Nesse sentido, o tópico 2 do Art. 26 da Declaração é fundamental na definição dos propósitos universais da educação.

Além de sua importância como direito humano que possibilita à pessoa desenvolver-se plenamente e continuar aprendendo ao longo da vida, a educação é um bem público, na medida em que possibilita o acesso aos demais direitos. Portanto, a educação é um direito de significativa importância: um “direito habilitante” ou “direito de síntese”, porque uma pessoa que passa por um processo educativo adequado e de qualidade pode exigir e exercer melhor todos seus outros direitos.

Assim, a educação contribui para que crianças, adolescentes, jovens, adultos, homens e mulheres saiam da pobreza, seja pela sua inserção no mundo

do trabalho, seja por possibilitar a participação política em prol da melhoria das condições de vida de todos. Também contribui para evitar a marginalização das mulheres, a exploração sexual e o trabalho infantil, possibilita o enfrentamento de discriminações e preconceitos, entre muitos outros exemplos que poderiam ser citados.

A partir de uma breve análise das principais características dos direitos humanos, que devem pautar a execução de iniciativas geridas com recursos públicos, percebe-se a centralidade da atividade desenvolvida por todos os atores sociais envolvidos com o Pronatec, quer sejam eles do setor público ou da iniciativa privada.

Desta forma, pode-se inferir que o Pronatec é uma política pública, de extrema grandeza e complexidade. Como política pública que resgata o acesso à educação como bem público, o Pronatec precisa primar pela qualidade na sua execução de forma que seus resultados sejam satisfatórios e alcancem, efetivamente, um significativo contingente da população brasileira que historicamente está alijada desse direito garantido constitucionalmente. Para isso, não basta apenas ampliar as oportunidades de qualificação profissional, através do aumento de vagas em cursos. É preciso que essa formação seja focada nos direitos humanos e que, através dela, as pessoas conquistem a cidadania plena, melhorando suas condições de vida através do trabalho digno.

Considerações Finais

Este capítulo apresentou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec como uma das mais importantes políticas públicas referenciadas no contexto educacional brasileiro atual. Esse Programa inspira-se no reconhecimento da necessidade de ampliação dos investimentos públicos no âmbito da educação profissional e tecnológica investindo na criação de possibilidade de inserção no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de vida da população.

A análise apresentou os expressivos números que representam esse investimento federal e que se traduzem na inclusão de um número igualmente significativo de brasileiros beneficiados com o Programa e suas ações, em especial no que se refere à Bolsa-Formação.

Poucos ainda são os estudos que permitem avaliar, de fato, qual é o impacto efetivo do Pronatec para a qualificação, inclusão no mundo do trabalho e na melhoria de qualidade de vida do público alvo do Programa. No entanto, a análise documental realizada nesse capítulo, aponta para uma expressiva mobilização de diversas instituições públicas das mais diferentes esferas em torno de uma só política pública, o que pode indicar a força do investimento e a perspectiva de resultados.

Esse cenário complexo envolve, sobretudo, os direitos humanos como princípio fundamental das ações da gestão pública, que precisa estar presente e contribuir para a efetivação da política pública e do impacto social que se deseja a partir do Pronatec.

Não basta ter uma política educacional bem planejada, ideologicamente centrada na questão social e econômica, com muito recurso público investido e focada em metas quantitativas desafiadoras, se não houver o compromisso dos agentes públicos e sociais envolvidos com os direitos humanos, no sentido de executá-la de forma a atingir plenamente seus objetivos estratégicos.

Referências

BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 2011.

_____. Lei n. 12.816, de 05 de junho de 2013. Altera a Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 jun. 2013.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASÍLIA. Portal do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Governo Federal. Disponível em: <pronatec.mec.gov.br>. Acesso em: 07 jul. 2014.

BRASÍLIA. MAP – Monitoramento e Avaliação de Programas – SETEC/MEC. Governo Federal. Disponível em: <<https://map.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

MONTEIRO, Aída; MENDONÇA, Erasto Fortes. **O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. In: Brasil Direitos Humanos, 2008: A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. 29-31 p.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), 1948**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 07 jul. 2014.

SOUZA, Celina. “Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa”, **Caderno CRH** 39: 11-24. 2003.

Algumas considerações sobre o acesso e a permanência indígena no IFRS - Câmpus Sertão

Alexandra Ferronato Beatrici¹
Vanda Aparecida Fávero Pino²
Darci Emiliano³
Rodrigo Ferronato Beatrici⁴

Resumo

O artigo se propõe a descrever e analisar a experiência do NEABI quanto ao acesso e a permanência de estudantes indígenas no IFRS - Campus Sertão, a partir da atividade de acompanhamento pedagógico aos estudantes realizado pelo núcleo no ano letivo 2013 e 2014 nos cursos Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio. São descritas as ações que viabilizaram o acesso destes à instituição, a metodologia do acompanhamento pedagógico e a necessidade de ampliação de ações que possibilitem a permanência e a futura conclusão com êxito pelos estudantes nos cursos matriculados. Aponta nas considerações finais, que o fato do câmpus estar situado numa região com presença significativa de indígenas não garante por si só que esse atue com e em benefício dessas comunidades. Faz-se necessário mais do que isso. No IFRS há avanços no que tange as políticas de ações afirmativas, mas essas não se referem somente ao acesso, a permanência e a futura conclusão com êxito dos estudantes indígenas, cabe desenvolver uma educação como prática contra-hegemônica e na perspectiva do desenvolvimento pleno do ser humano, como consta no Projeto Pedagógico Institucional do IFRS.

Palavras-Chave: NEABI, IFRS, acompanhamento pedagógico, acesso, permanência.

Introdução

O presente artigo se propõe a descrever e analisar através do ponto de vista dos autores a experiência do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

¹ Professora do IFRS - Câmpus Sertão e membro do NEABI Câmpus Sertão. alexandra.beatricci@sertao.ifrs.edu.br

² Técnica em Assuntos Educacionais do IFRS - Câmpus Sertão e membro do NEABI câmpus Sertão. Responsável pelo acompanhamento. vanda.pino@sertao.ifrs.edu.br

³ Vigilante do IFRS - Câmpus Sertão e membro do NEABI Câmpus Sertão. darci.emiliano@sertao.ifrs.edu.br

⁴ Técnico em Assuntos Educacionais do IFRS - Câmpus Sertão e Coordenador do NEABI Câmpus Sertão. rodrigo.beatricci@sertao.ifrs.edu.br

(NEABI) no que se refere ao acesso e a permanência de estudantes indígenas⁵ no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Câmpus Sertão, no ano letivo 2013 e 2014.

O acompanhamento pedagógico desenvolvido pelo NEABI vem ocorrendo no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e no curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio⁶. Embora esta seja uma experiência recente, não significa que tenha ausência de intencionalidade política. Nesta perspectiva e considerando o legado freireano, entende-se que não cabe somente anunciar a educação como um ato político, mas assumir a intencionalidade política dos autores desse texto na sua prática pedagógica, como educadores que atuam na perspectiva de uma educação libertadora (FREIRE, 2001, p. 25).

O texto descreve as ações que viabilizaram o acesso destes à instituição, o aumento no número de indígenas matriculados no câmpus e a necessidade de ampliação de ações que possibilitem a permanência e a futura conclusão com êxito pelos estudantes nos cursos matriculados. Aponta nas considerações finais, que o fato do câmpus estar situado numa região com presença significativa de indígenas não garante por si só que esse atue com e em benefício dessas comunidades. Faz-se necessário mais do que isso. No IFRS há avanços no que tange as políticas de ações afirmativas, mas essas não se referem somente ao acesso, a permanência e a futura conclusão com êxito dos estudantes indígenas, cabe desenvolver uma educação como prática contra-hegemônica e na perspectiva do desenvolvimento pleno do ser humano, como consta no Projeto Pedagógico Institucional do IFRS.

1 A atuação do NEABI nas ações de acesso e permanência dos estudantes Indígenas no Câmpus Sertão

O IFRS foi criado através da Lei nº. 11.982 de 29 de dezembro de 2008, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão (EAFS). Esta última instituição tem origem em 1957, sob a designação de Escola Agrícola de Passo Fundo, iniciando seu efetivo funcionamento no ano de 1963. Com a criação dos Institutos Federais, a EAFS torna-se o Câmpus Sertão do IFRS.

⁵ Atualmente os indígenas procedem de três Terras Indígenas (TIs), todas kaingang, sendo elas: TI Ligeiro, localizada no município de Charrua e aproximadamente 40 km distante do câmpus, TI Ventarra, localizada no município de Erebangó e aproximadamente 20 km distante do câmpus e da TI Cacique Doble, localizada no município de Cacique Doble e aproximadamente 110 km distante do câmpus.

⁶ As ações do núcleo até o momento não abrangem os cursos vinculados ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Localizado no município de Sertão, distante aproximadamente 328 km de Porto Alegre, capital do Estado. De acordo com o documento “Perfil Socioeconômico de Municípios da Região de Abrangência do IFRS – Câmpus Sertão”⁷, a sua área de abrangência é da AMAU (Associação dos Municípios do Alto Uruguai), AMUNOR (Associação dos Municípios do Nordeste Riograndense) e da AMPLA (Associação dos Municípios do Planalto), estando assim não só localizado, mas tendo como área de abrangência uma região com significativa presença de indígenas⁸.

O NEABI – Câmpus Sertão foi criado em 2009⁹, estando vinculado a Direção Geral¹⁰. O núcleo, desde o seu início, pode ser composto por servidores (docentes e técnicos administrativos), estudantes e representantes da comunidade externa. Nota-se que a criação do NEABI fortaleceu a relação do câmpus principalmente com as comunidades indígenas e quilombolas da região.

Embora o núcleo exista há cinco anos, as ações que conduziram para o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas iniciaram no segundo semestre de 2012, podendo ser considerados como fatores decisivos para a viabilização do acesso de estudantes indígenas a) elaboração do plano de atividades para 2013 do NEABI, onde foi identificada a necessidade de direcionar as ações no âmbito do ensino; b) a promulgação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 e c) o trabalho do NEABI - Câmpus Sertão junto às comunidades indígenas.

A presença indígena no Câmpus Sertão, como ocorre atualmente, é algo novo. Não que anteriormente a instituição não tenha recebido estudantes indígenas. Entretanto e apesar da luta histórica dos povos indígenas e demais grupos subalternos¹¹, algumas conquistas na educação formal no Brasil, que incidem no currículo oficial das escolas e nas oportunidades de acesso, também são recentes¹².

Destarte, quando da publicação do edital de ingresso nos cursos de educação profissional e superior do IFRS para o ano letivo 2013/01, o NEABI estabeleceu um cronograma de visitas, abrangendo as comunidades indígenas e

⁷ IFRS/Câmpus Sertão, 2014b.

⁸ IBGE, Censo de 2010. Acesso em: 2014.

⁹ Portaria IFRS/Câmpus Sertão nº 168, de 01 de junho de 2009.

¹⁰ Em 2012, todos os câmpus do IFRS haviam constituído o núcleo. Neste ano e após várias discussões foi aprovada a vinculação dos NEABI's, nos câmpus do IFRS, às Diretorias/Coordenadorias de Extensão seguindo o padrão da reitoria que possui a Assessoria de Ações Inclusivas vinculada à PROEX (Memorando PROEX nº 25, de 01/04/2013).

¹¹ Compreendido a partir de Gramsci, para quem o significado etimológico transcende o conceito de outro inferior ou inferiorizado, pois a sua fragmentação e condição de estar submetido à opressão, não é uma condição permanente, mas que pode ser superada ao disputarem a hegemonia.

¹² No marco legal, dentre outras conquistas, podem ser citadas: a Lei 10.639/2003 e posteriormente a Lei 11.645/2008 (tratam do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena), a Lei 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), o Decreto nº 7.234/2010 (dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES), a Resolução CNE/CP nº 1 de 30/05/2012 (estabelece as Diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos), a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 (entre outras alterações na Lei nº 9.394, insere no Art. 3º o inciso XII: consideração com a diversidade étnico-racial) e a Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013 (cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências).

a Coordenação Regional da Fundação Nacional do Índio (CR/FUNAI) de Passo Fundo. Essa ação foi fundamental¹³, visto que não só foi possível divulgar os cursos, mas estabelecer um diálogo relacionando o Câmpus com a realidade das comunidades indígenas da região.

As comunidades mobilizaram-se e conseqüentemente alguns indígenas prestaram os exames de seleção para o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio¹⁴. Destes, sete kaingang, pertencentes a duas Terras Indígenas, foram aprovados no processo seletivo. Diante disto e da preocupação do núcleo referente ao fato dos indígenas providenciarem os documentos necessários para a matrícula, o NEABI retornou as comunidades. Entretanto, ainda eram desconhecidas quais de fato seriam as dificuldades destes estudantes para com a matrícula. Apesar dos esforços do NEABI e da CR/FUNAI de Passo Fundo no dia da matrícula, não houve tempo hábil para providenciar todos os documentos para quatro indígenas. Este acontecimento foi extremamente difícil, porém, também de aprendizados.

Apesar do sentimento de frustração e indignação, havia algo a ser comemorado: o ingresso de três indígenas na instituição. Iniciava-se então, as ações para a permanência e para futura conclusão com êxito do ensino médio profissional destes estudantes. Tendo por referência as experiências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o NEABI - Câmpus Sertão elaborou o projeto intitulado: Programa de Permanência de Estudantes Cotistas, tendo por finalidade desenvolver ações de apoio estudantil, promoção das relações ético-raciais e de auxílio na inserção desses educandos. Entretanto, por tratar-se de um projeto de ensino e no IFRS ainda não ser possível submeter tais projetos no Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj)¹⁵, este foi adaptado às condições do momento, exigindo do NEABI não somente a tarefa de coordenação, mas de execução das monitorias, que ficou sob a responsabilidade de alguns integrantes do NEABI.

Em 2013, o Departamento de Assistência Estudantil (DAE), coordenava um projeto de aulas complementares que eram ministradas por estudantes, os indígenas também participavam desses encontros, sendo que esses encontros contribuíram bastante na aprendizagem. O acompanhamento pedagógico¹⁶

¹³ Nos encontros dos NEABIs do IFRS, realizado de 7 a 9 de novembro de 2012, tendo por tema "Por um IFRS inclusivo", o servidor Darci Emiliano, alertou sobre a necessidade dos núcleos irem às comunidades indígenas divulgarem o processo seletivo, visto que de modo geral é ineficaz a divulgação pela internet ou outros meios de comunicação.

¹⁴ Requisito de acesso: ter concluído o Ensino Fundamental.

¹⁵ A previsão é que a partir de 2015 no IFRS já seja possível cadastrar projetos na aba ensino do SIGProj.

¹⁶ O Acompanhamento Pedagógico é uma estratégia de intervenção para auxiliar os estudantes indígenas nas demandas específicas no âmbito da aprendizagem. O objetivo é identificar rotas de aprendizagem de cada sujeito e, conseqüentemente, intervir para que os avanços aconteçam. Também são realizadas estratégias de estudo, visita as comunidades indígenas, reunião com os familiares, além de auxílio pedagógico em adaptações curriculares e a rotina da instituição.

desenvolvido pelo núcleo, no início do ano letivo, estava focado em auxiliar os indígenas a compreenderem o funcionamento do curso; a se organizarem para as atividades escolares¹⁷; para as questões cotidianas da vivência em regime de internato¹⁸ e outros aspectos funcionais que surgiam. No que trata dos benefícios financeiros¹⁹, o DAE, em atendimento há uma solicitação do NEABI, publicou Edital de Auxílio Pedagógico para os estudantes cotistas, para os estudantes indígenas o valor recebido foi utilizado para o pagamento do enxoval²⁰. Nesse mesmo ano o NEABI teve aprovado um projeto de extensão²¹, que passou a ter como bolsistas os estudantes indígenas, o que financeiramente também lhes oportunizou um recurso financeiro. Outra ação foi a realização, no Câmpus Sertão, do Ciclo de Estudos sobre educação em Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico Raciais, promovido pelos NEABIs do IFRS de Sertão, Ibirubá e Erechim, envolvendo servidores e estudantes.

Ao mesmo tempo em que estas ações de acompanhamento estavam sendo realizadas, a partir do segundo semestre de 2013, o NEABI iniciava novamente as ações de divulgação do processo seletivo 2014/01²², sendo que a partir da experiência anterior, foi possível avançar em algumas ações visando qualificá-las. No âmbito do IFRS e em parte resultante da ação conjunta dos NEABIs e da Assessoria de Ações Inclusivas (AAI) do IFRS, iniciou-se a elaboração e tramitação de dois documentos que foram aprovados pelo Conselho Superior do IFRS (CONSUP) em fevereiro de 2014, sendo eles: o Regulamento dos NEABIs do IFRS e a Política de Ações Afirmativas do IFRS. Nesta última, obteve-se outro avanço, a reserva de uma vaga específica, por curso e turno, para os indígenas.

¹⁷ Observa-se que a rotina dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é bastante ativa. A matriz curricular do curso é composta por vários componentes curriculares, as aulas acontecem nos turnos da manhã e da tarde e também em diferentes locais (Sala de aula, laboratórios, atividades de campo, ginásio, etc.) o que ocasiona uma grande mobilidade dos estudantes no câmpus.

¹⁸ Para os estudantes do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, a possibilidade dos estudantes residirem em apartamentos coletivos localizados na área do câmpus. Os três indígenas residiam no internato e em apartamentos com não indígenas. O internato para muitas famílias significa uma das condições de permanência dos seus filhos no curso, visto principalmente a idade dos seus filhos e a existência no Departamento de Assistência Estudantil (DAE) de uma equipe de servidores responsáveis por supervisionar os estudantes internos, portanto, trata-se não só de uma questão econômica, mas principalmente das famílias se sentirem seguras em relação aos seus filhos/as.

¹⁹ Convém esclarecer que os estudantes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio tem subsidiado por recursos do Governo Federal e repassados ao IFRS, as refeições, o alojamento e os livros didáticos. Também no câmpus há uma equipe de profissionais da saúde.

²⁰ Os estudantes do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e do Técnico Subsequente ao Ensino Médio, ao ingressarem adquirem o que no *câmpus* convencionou-se chamar de enxoval. Entre outras peças do vestuário estudantil constam: calças, camisetas, botas, capa de chuva, jalecos, moletons, etc.

²¹ Plantas Medicinais: confecção de horto e diálogo entre saberes indígenas e agroecologia na Terra Indígena Ligeiro.

²² Desde 2013 um integrante do NEABI passou a compor a Comissão Permanente de Seleção (COPERSE) do IFRS – Câmpus Sertão.

Ao final de 2013 o núcleo avaliou as ações de acompanhamento aos estudantes indígenas como fundamentais para o êxito acadêmico, mesmo que esse acompanhamento não tenha sido realizado no bojo de um programa. Entretanto e apesar dos esforços houve desistência escolar. Em síntese, o ano de 2013 representou para o NEABI - Sertão, o início da experiência no acompanhamento pedagógico aos estudantes indígenas, evidenciado no âmbito do câmpus a importância desta ação.

O ano letivo de 2014 trouxe velhos e novos desafios para o núcleo. Um deles, a organização dos documentos necessários para a matrícula, visto que conseqüente à mobilização e interesse dos indígenas, quatorze indígenas foram aprovados no processo seletivo. O núcleo desempenhou uma ação intensa no auxílio das documentações para a matrícula, principalmente na Terra Indígena de Cacique Doble, onde o apoio da regional da FUNAI também foi decisivo. No dia da matrícula o núcleo montou uma sala de apoio, revisando e acompanhando todo o processo de matrícula. Com essa ação, apenas um estudante não conseguiu efetuar a matrícula por não possuir todos os documentos necessários. Na Tabela 1, a seguir, visualiza-se o número de estudantes indígenas matriculados.

Tabela 1: Matrícula Indígena por curso e ano

CURSOS	VAGAS	PROCESSO SELETIVO				TOTAL
		2013/01		2014/01		
		M	F	M	F	
Técnico Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	120	2	1	10	1	14
Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio	30	--	--	1	2	3
TOTAL		2	1	11	3	17
		3		14		

Fonte: Neabi - Câmpus Sertão

Observa-se através da tabela que em 2013 no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, primeiro ano de vigência da Lei 12.711/2012, de um total de 120 vagas, ingressaram três estudantes indígenas, o que corresponde a 2,5% (dois vírgula cinco por cento) do total das vagas ofertadas no curso. Em 2014, houve um aumento significativo, ingressaram onze estudantes indígenas, perfazendo um total de 9,1% (nove vírgula um por cento). Já o Curso Técnico em Agropecuária Subsequente não houve nenhuma matrícula de indígenas em 2013. Em 2014, das trinta vagas ofertadas, observa-se que 10% dos estudantes que ingressaram no referido curso foram indígenas.

O aumento do número de indígenas matriculados trouxe de imediato à necessidade de ampliação das ações de acompanhamento. Ainda diante da

impossibilidade de executar um programa amplo de monitoria aos estudantes indígenas, foi submetido num edital de extensão, um projeto intitulado: “Permanência Indígena na Educação Profissional: Acompanhamento Pedagógico aos Estudantes Indígenas Matriculados no IFRS - Câmpus Sertão”, onde foi solicitado duas bolsas de extensão, com a carga horária semanal de oito horas para auxiliar no acompanhamento pedagógico. O projeto foi aprovado.

Um novo perfil estudantil passa a acontecer em relação ao ano anterior na instituição, e isso está relacionado ao aumento de estudantes indígenas presentes nesta, isto é, antes a presença destes passava quase que despercebida, contudo, a partir do ingresso de novos estudantes indígenas, essa presença tornou-se perceptível, pois estão inseridos em todas as primeiras turmas do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e na turma do Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio; ocupam apartamentos do internato, andam e estão juntos em vários momentos e espaços institucionais. A língua kaingang passa a ser mais ouvida dentro e fora da sala de aula. Algo novo começa a acontecer, e por mais que estes é que tenham que se adaptar ao contexto do câmpus, antigas questões pedagógicas novamente batem à porta da escola: há uma única temporalidade? Um só modo de vida? Somente a perspectiva do mercado e não do trabalho? Apenas um projeto de sociedade?

No que tange ao acompanhamento pedagógico manteve-se a metodologia anterior, criando-se instrumentos para qualificar estas ações. A partir deste ano (2014) as comunidades escolheram um representante para acompanhar os indígenas a ela vinculados. Na TI Cacique Doble, a comunidade criou uma Comissão de Acompanhamento aos Estudantes Indígenas. Semanalmente, também o NEABI repassa para as comunidades informações sobre a participação dos estudantes nas atividades, notas e dados referentes à presença em sala de aula. Também, neste ano, já foram realizadas duas reuniões do NEABI contando com a participação dos familiares e lideranças indígenas, bem como, da Direção Geral do Câmpus Sertão, a fim de tratar especificamente de questões referentes ao acesso, a permanência e a futura conclusão com êxito acadêmico. Novamente, como no ano anterior, o NEABI solicitou a Direção Geral a publicação de um Edital de Apoio Pedagógico, publicado pelo DAE que tem viabilizado que os estudantes indígenas efetuem o pagamento do enxoval²³. Neste ano, também se obteve outra conquista, um Edital para Auxílio Transporte, o que muito vem a contribuir com os estudantes indígenas, principalmente ao grupo da TI Cacique Doble, pelo agravante da distância. Uma das limitações este ano e que de algum modo agravou a situação dos estudantes foi o fato de nem todos residirem no internato (inicialmente quatro indígenas) e após o primeiro semestre a grande maioria dos indígenas internos perderam o direito deste benefício devido ao excesso de faltas. Apesar da solicitação de haver um auxílio moradia, este ainda não foi obtido.

²³ É importante destacar que desde 2013 a solicitação do NEABI e NAPNE para um edital de apoio pedagógico foi ampliada para os estudantes cotistas. Isto é, a partir de uma reivindicação pontual possibilitou-se a ampliação deste benefício.

Assim, as famílias dos estudantes é que tem pagado as despesas com os alugueis nas pensões próximas ao câmpus.

Apesar de gradualmente estar havendo avanços em termos de políticas de ações afirmativas que estão sendo estabelecidas no IFRS, um aspecto a ser melhorado (ao menos até ter de fato em funcionamento um programa de acompanhamento pedagógico aos estudantes indígenas) refere-se à capacidade de resposta as situações problemas que surgem e que se não resolvidas ao menos paliativamente, interferem negativamente na permanência dos estudantes indígenas. Não se está dizendo com isso que determinadas necessidades não tenham sido atendidas, ao contrário, inclusive foi evidenciado no texto. Entretanto, em 2014, duas situações do ponto de vista institucional poderiam ter avançado, uma refere-se aos benefícios financeiros e outra a possibilidade de ter um número maior de monitores atuando junto aos estudantes. Espera-se e acredita-se que em 2015 as condições estejam mais avançadas. Na Tabela 2 é possível observar os dados relativos às desistências²⁴.

Tabela 2: Relação de estudantes indígenas desistentes (set/2014)

CURSOS	PROCESSO SELETIVO				TOTAL
	2013/01		2014/01		
	M	F	M	F	
Técnico Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	1	1	--	--	2
Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio	5	--	1	--	6
	6	1	1	--	
TOTAL	7		1		8

Fonte: Neabi - Câmpus Sertão

Percebe-se comparando a Tabela 1 e 2 que ações para compreensão dos motivos que levam os estudantes indígenas a desistirem dos cursos precisam ser investigados, já que, de um número total de três estudantes matriculados no ano de 2013, dois desistiram. E dos quatorze estudantes matriculados no início deste ano letivo, seis desistiram e transferiram sua matrícula para outra escola não indígena.

ONEABI, junto com as famílias e representantes das comunidades indígenas vem trabalhando no levantamento das possíveis causas das desistências. Até o momento, sinaliza-se que a saída da instituição está relacionada principalmente às dificuldades financeiras; dificuldades com os conteúdos; dificuldades de ambientação ao Câmpus e a necessidade de ser desenvolvido ou qualificado

²⁴ Foi utilizada a terminologia “desistência”, pois muitos dos estudantes indígenas desistem do curso e solicitam a transferência para uma escola não indígena próxima e/ou no município de origem. Para considerá-los evadidos teriam que estar matriculados e, no ano seguinte, independentemente da situação escolar, não realizarem a matrícula. Ou ainda, para considerá-los em situação de abandono escolar, teriam que estar matriculados e deixar de frequentar a escola sem que houvesse um pedido formal de transferência.

nas TIs um trabalho de preparação destes estudantes para o ingresso na Rede Federal de Ensino.

Essas possíveis causas de desistência não estão elencadas por ordem de prioridade e observa-se que apesar desse conjunto de fatores existirem, não necessariamente a desistência de um estudante indígena ocorre por consequência de todos os motivos acima citados. Cada caso é singular e existem outros fatores que intervêm e que não foram citados, por exemplo, de o estudante ter o interesse/desejo de atuar em uma profissão que difere do curso em que está matriculado, preconceito, ampliação do acompanhamento das famílias junto aos estudantes; fortalecimento do vínculo de quem faz o acompanhamento no Instituto com as famílias dos estudantes indígenas.

Entretanto e apesar da complexidade que envolve o acesso, a permanência e a futura conclusão com êxito de estudantes indígenas no Instituto, possíveis ações estão sendo planejadas e executadas a fim de amenizar ou superar as principais dificuldades elencadas. Pode-se considerar que as ações do NEABI - Sertão no que se refere ao acompanhamento passaram a ser organizadas em cinco frentes. A primeira consiste em ampliar o número de bolsistas para as atividades de acompanhamento e monitoria, garantindo melhores condições de apoio aos estudantes. Nesta frente há duas situações que merecem atenção: uma refere-se à dificuldade dos estudantes nas ciências exatas e a outra nas faltas recorrentes dos indígenas em sala de aula. Ambas as situações tem em muito contribuído para a desistência. A segunda frente refere-se aos benefícios financeiros estudantis. Neste quesito o NEABI tem indicado a necessidade da desburocratização²⁵ e a criação no IFRS de uma Bolsa Permanência para os estudantes indígenas matriculados na educação Básica e Profissional²⁶. Aqui convém ressaltar não só o apoio da PROEN, mas desta estar conduzindo a discussão nas instâncias da instituição para a viabilização destas solicitações. A terceira frente de ação refere-se da necessidade do núcleo ter uma sala e servidores com carga horária específica para atuar no núcleo.²⁷ Esta não é somente uma reivindicação do NEABI - Câmpus Sertão, mas dos NEABIs do IFRS. Tais condições permitem uma atuação qualificada do núcleo e atualmente já existe um conjunto considerável de ações a serem desenvolvidas. A quarta frente, busca manter e ampliar a participação do NEABI em determinadas comissões e espaços educativos. Esse ano, um membro do núcleo passou a integrar a Comissão de Gerenciamento das Ações de Extensão (CGAE), a Coordenação da Assistência Estudantil, vinculada

²⁵ O que não significa não haver rigorosidade e cumprimento dos princípios que regem a gestão pública.

²⁶ MEMO/NEABI/PROEN Nº 05/2014

²⁷ Aguarda-se o término da construção de um prédio para a destinação de uma sala, visto que todas estão ocupadas. No tange à carga horária, obteve-se um avanço no Regulamento dos NEABIs, onde foi aprovada a destinação de no mínimo oito horas semanais para o coordenador do núcleo, cabendo ao Conselho de cada câmpus ampliar esta carga horária e estendê-la a outros integrantes. Neste sentido, em Sertão, foi aprovado pelo Conselho de Câmpus, oito horas semanais para o coordenador, estendido para os servidores que realizam acompanhamento pedagógico.

ao Departamento de Assistência Estudantil (DAE) e a participar dos Conselhos de Classe do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e do curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio. No início do segundo semestre, em parceria com a Diretoria de Ensino (DE) foi realizada a primeira reunião pedagógica com todos os professores/as do IFRS - Sertão a fim de tratar sobre a presença indígena no Câmpus²⁸. A quinta frente, consiste na realização de um trabalho formativo preparatório na TI Cacique Doble para os indígenas ingressarem no Câmpus. Esta é uma ação conjunta do NEABI e das lideranças dessa comunidade. Estão previstos vários encontros, sendo que o primeiro já foi realizado. Convém observar que dos dezessete indígenas que já ingressaram no câmpus, treze, 76,4% (setenta e seis vírgula quatro por cento), são da TI Cacique Doble. Das desistências, 75% (setenta e cinco por cento) dos indígenas são desta comunidade.

Para cada uma dessas frentes de trabalho indicadas é significativo destacar o apoio da Direção Geral do Câmpus Sertão, da PROEN e da PROEXT do IFRS ao NEABI. Ainda é cabe destacar a atenção e o apoio que muitos professores têm demonstrado em relação aos estudantes indígenas, vindo conversar com os integrantes do núcleo para expor suas preocupações e compartilhar as dificuldades que estão tendo especialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula; como também para auxiliarem de alguma forma nas demandas e necessidades do NEABI.

Por fim, embora tenham ocorridos avanços consideráveis nas ações de acompanhamento pedagógico e na ampliação de espaços de participação do NEABI - Sertão, o aspecto que mais chamou a atenção deste ano letivo, tem sido o fortalecimento na/da relação com as comunidades indígenas das quais os estudantes indígenas são oriundos. Percebe-se que começa haver um movimento recíproco no que tange ao interesse em estudar no IFRS - Câmpus Sertão e esse fato já é comemorado, pois apesar das dificuldades do acesso e da permanência, a futura conclusão com êxito do ensino médio profissional desses estudantes é um caminho que está sendo construído em conjunto.

Considerações Finais

A região onde está inserido o IFRS - Câmpus Sertão é diversa, e os Institutos Federais foram criados para atender essa diversidade. Mas o fato da instituição estar situada numa região com uma quantidade significativa de indígenas não garante por si só que esta atue com e em benefício dessas comunidades. É necessário mais do que isso. É preciso interesse político para viabilizar as condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento de políticas de ações

²⁸ A reunião Pedagógica foi realizada no auditório do Câmpus Sertão, no dia quinze de agosto de 2014, e contou com a presença de representantes da Terra Indígena, onde estes tiveram a oportunidade de relatar sobre sua história, cultura e percepção de mundo e escola. Também ressaltaram a importância de seu povo estar presente em espaços e instituições educacionais.

afirmativas. Neste sentido cabe ao NEABI a constante problematização do tipo de vínculo do projeto educativo ao mercado de trabalho[1], onde os objetivos da instituição ou de determinados cursos podem ficar atrelados por demasia aos interesses do capital. Afinal, para qual desenvolvimento local e regional cabe ao Instituto Federal atuar? Neste, os interesses dos povos indígenas estariam contemplados? Não se trata de afirmar uma visão ingênua do Instituto Federal como uma instituição de educação simplesmente reprodutora dos interesses e dos valores da classe dominante. Ao contrário, entende-se a luta de classe também estabelecida no interior da instituição. No Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRS, encontram-se alguns indicativos que conduzem para uma leitura dialética assumindo os conflitos de classe social e étnicos no(s) projeto(s) de educação, no entanto sem negar o interesse do capital em atrelar os seus interesses ao do Instituto.

Assim, discutir o acesso, a permanência e a futura conclusão com êxito dos estudantes indígenas no ensino médio profissional, implica discutir o que deve ser diferente no Instituto Federal. Tanto as políticas de ações afirmativas nacionais quanto as da própria instituição não teriam razão de existirem caso não houvesse a necessidade de transformar a práxis educativa; elas existem para mudar a educação. Além disso, as políticas de ações afirmativas não significam fazer do Instituto Federal uma escola indígena, como alguns argumentam, mas garantir nesta instituição pública de educação o direito ao acesso, a permanência e futura conclusão com êxito também para os povos indígenas. Entretanto não é somente isso. No Projeto Político Pedagógico do IFRS a educação está compreendida como “uma prática contra-hegemônica que envolve a transformação humana na direção do seu desenvolvimento pleno.” (IFRS, 2014, p. 14). Portanto, é muito mais do que objetivos meramente conteudistas. Um dos aprendizados mais belos é que em tempos de intolerância étnica e de acirramento dos conflitos de classe social percebe-se que é possível estabelecer uma relação dialógica, onde indígenas e não indígenas podem uns com os outros aprender, podem ser mais humanos (FREIRE, 2005).

Referências

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília, DF, 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>>. Acesso em: 04/08/2014.

_____. Presidência da República. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, DF, 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 04 ago. 2014.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010 Terras Indígenas**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas/>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – CÂMPUS SERTÃO, 2014a. Portaria Nº 168, de 1º de Junho de 2009. **Designa os servidores e alunos relacionados para constituírem o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, do IFRS - Câmpus Sertão**. Disponível em: <http://www.sertao.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2009913143641265bs_junho_de_2009.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2014.

_____, 2014b. **Perfil Socioeconômico de Municípios da Região de Abrangência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Sertão**. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0ByABQ5PcyU95SmZLN0ZYT3NCbm8/edit>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

_____, 2014c. MEMO/NEABI/PROEN Nº05/2014. **Caracterização da presença indígena no Câmpus Sertão e encaminhamentos para a aplicabilidade da política de assistência estudantil do IFRS em relação à indígenas e negros**. Sertão 04 de abril de 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico Institucional**. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2014.

_____. Pró-reitoria de Extensão. Memorando PROEX nº 25/2013. **Estabelece a vinculação dos NAPNEs e NEABIs**. 2013.

_____. **Política de Ações Afirmativas do IFRS**. Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_\(1\).pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_(1).pdf)>. Acesso em: 04 ago. 2014.

_____. **Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) do IFRS**. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_21_14.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2014.

Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – Câmpus Porto Alegre: uma ferramenta a serviço da democracia social e da formação continuada de professores e estudantes

Andréa Ribeiro Leal¹
Cristiane Gomes da Silva²
Jaqueline Rosa da Cunha³
José Antônio Padilha dos Reis⁴

Resumo

O texto tem o objetivo de apresentar a trajetória do NEABI Câmpus Porto Alegre, uma ferramenta a serviço da democracia social e de formação continuada de professores e estudantes, como um projeto crítico que, a partir de suas realizações, (re)pensa a escola a qual está inserido. Os encontros promovidos pelo NEABI têm proporcionado muitas aprendizagens que motivam a reflexão sobre a formação inicial de professores e sobre como as políticas afirmativas e/ou compensatórias podem ser implementadas nos espaços escolares. O NEABI Câmpus Porto Alegre ainda é um espaço em construção que, além de continuar trilhando um caminho já traçado na extensão e no ensino, necessita enveredar pelos caminhos da pesquisa como forma de qualificar sua atuação.

Palavras-chave: NEABI, formação, professores, escola.

Introdução

Apesar de sua apropriação pelas agendas neoconservadoras da educação, a educação inclusiva originou-se como, e luta por permanecer um projeto fundamentalmente crítico.
Roger Slee

¹ Professora de Administração do IFRS Câmpus Porto Alegre, integrante do NEABI.
andrea.leal@poa.ifrs.edu.br

² Estudante do Curso de Pedagogia no IFRS Câmpus Porto Alegre, Bolsista do NEABI.
cristiane.gomes1983@bol.com.br

³ Professora de Literatura Brasileira e Língua Portuguesa do IFRS Câmpus Porto Alegre, integrante do NEABI. jaqueline.cunha@poa.ifrs.edu.br

⁴ Professor de Educação Física do IFRS Câmpus Porto Alegre, coordenador do NEABI.
jose.padilha@poa.ifrs.edu.br

Para os integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Câmpus Porto Alegre (NEABI Câmpus PoA), a epígrafe acima tem instigado a reflexão sobre o papel fundamental desse espaço institucional. Além do cumprimento da legislação, há a preocupação e a intenção de mudar a escola, tanto no que diz respeito às suas dinâmicas, quanto ao que é vivido em seu cotidiano. Esse entendimento se baseia na crença de que não basta dar aulas sobre história da África, dos afros-descendentes e dos indígenas se não mudarem as relações autoritárias e racistas ainda existentes em nossas instituições escolares. Nessa busca, há a necessidade permanente do olhar crítico sobre a atuação do NEABI e sobre a escola, pois se percebe este espaço ainda refratário às políticas que buscam a afirmação de direitos de pessoas que, até então, estiveram à margem do processo social. Para que se avance na efetivação dessa legislação, é preciso compreender que tanto o reconhecimento de direitos, bem como sua colocação em prática, tem na escola um espaço e um tempo privilegiados. Entretanto, é também necessário entender que tais práticas vão além da escola.

Conforme Slee (2011, p. 204), Basil Bernstein em 1996, anunciou as “condições e os direitos interrelacionados para a democracia efetiva em geral e para uma educação democrática em particular”. Com base em Bernstein, o autor chama a atenção para a necessidade de os cidadãos perceberem que possuem direitos na sociedade “e que as estruturas da escola capacitam os estudantes para realizar tais direitos” (SLEE, 2011, p. 204). Nesse sentido, o NEABI tem procurado atuar, dando visibilidade ao tema da educação para as relações étnico-raciais e chamando a atenção da comunidade escolar para o fato de que negros e indígenas têm direito a um atendimento qualificado e que suas diferenças – as mais variadas – devem ser respeitadas. Respeitar as diferentes culturas existentes é trabalhar com a visão de que uma sociedade democrática passa pela qualidade das relações que a comunidade escolar for capaz de construir.

Desse modo, este texto pretende apresentar o NEABI Câmpus PoA, não apenas como um continuador e colaborador de lutas históricas pela educação para as relações étnico-raciais – que também é luta pela “democracia na sociedade em geral e na escola em particular” – mas também como um espaço possível de proporcionar encontros/eventos para refletir tais temáticas. Sendo um “projeto fundamentalmente crítico”, convém que sejam narradas algumas das aprendizagens construídas nesses debates.

1 NEABI Câmpus PoA: continuador de uma longa história de lutas

O surgimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) na sociedade brasileira precede as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Os NEABIs – que surgem primeiramente como Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) – são o resultado da intensa e longa militância do Movimento Negro, como estratégia de combate à exclusão dos afro-brasileiros da escola.

Conforme relata Silva (2011, p. 11), “as reivindicações dos negros à educação formal iniciam-se nas primeiras décadas do século XX. Por essa época, os militantes da Frente Negra Brasileira (FNB) compreenderam que o acesso à cultura escrita seria um passo importante para alcançar a cidadania”. Mais do que garantir o acesso, o Movimento Negro entendia que deveria investir também na permanência desses estudantes e, para isso, era necessário favorecer o reconhecimento de sua etnia e de sua cultura na escola. Na contemporaneidade, entende-se que não se trata de pensar apenas na autoestima das crianças negras que frequentam a escola. Embora elas sejam as mais afetadas, uma visão negativa de negros e indígenas atinge a todos que participam do processo educacional. “Todas as crianças saem prejudicadas, na medida em que essas distorções afetam a visão que a escola constrói de sua gente e de seu país” (NASCIMENTO, 1996, p. 07). A inferiorização de negros e indígenas engendra uma visão que está no cerne de um complexo de inferioridade do povo brasileiro, presente em muitos discursos proferidos por alguns brasileiros. Trata-se, portanto, como sustenta a autora, da geração de “um complexo de inferioridade arcaico e anti-brasileiro”. Nesse sentido, as duas leis – Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 –, mais do que garantir que as histórias de afro-brasileiros, da África e dos indígenas sejam contadas, garante a todos os brasileiros o direito ao conhecimento de sua história por completo e não apenas parte dela.

Voltando à luta do Movimento Negro, chama a atenção o protagonismo dos militantes negros, pois foram eles que – a partir de seu sofrimento e de sua dor enquanto vítimas do racismo – buscaram meios de combater a intolerância pela educação. Através de grupos, de centros e organizações de debates começaram a reflexão de como poderiam tratar os temas atinentes à causa das relações étnico-raciais. Mais tarde, adentrando as universidades, conquistam o status de pesquisadores e dão nova dimensão às suas propostas. Nesse ambiente, surgiram os primeiros Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), gênese dos nossos atuais Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs).

O NEABI Câmpus PoA se coloca como mais um núcleo a fazer parte dessa longa luta pelo reconhecimento da diferença, pela igualdade de oportunidades para todos, pelo direito às suas identidades – construídas a partir do conhecimento de sua história e de sua cultura. Estando inserido em uma escola – e sendo a escola um ambiente da diversidade cultural por excelência –, o desafio que se coloca para esse núcleo é o de desencadear e de sustentar o diálogo entre culturas que estão e enxergam o mundo de diferentes maneiras.

Nesse contexto, o NEABI tem como propósito estudar e debater as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, em especial no IFRS – Câmpus Porto Alegre, buscando atuar no ensino, na pesquisa e na extensão a partir do desenvolvimento de programas e projetos em diversas áreas do conhecimento. Esse núcleo de estudos também tem como missão: a sistematização, produção

e difusão de conhecimentos, de saberes e de fazeres que contribuam para a promoção da isonomia étnica e dos direitos humanos; a ampliação e a consolidação da cidadania, dos direitos das populações negras e indígenas; além da superação da intolerância racial e de outras formas de discriminação. O NEABI Câmpus PoA se propõe a cumprir os seguintes objetivos: realizar estudos, pesquisas e ações de extensão com ênfase nas relações étnico-raciais; contribuir com a formação e a capacitação na educação para as relações étnico-raciais; colaborar com a elaboração, o apoio, a execução e a avaliação das políticas institucionais do IFRS no Câmpus PoA, em especial no que diz respeito às ações afirmativas; contribuir para a implementação e monitoramento de políticas públicas em ações afirmativas, para a formação docente (inicial e continuada) no que se referir à educação para as relações étnico-raciais no IFRS Câmpus Porto Alegre.

2 Diálogos Negros, Indígenas e cotas raciais: percepções

Este evento nasceu com o objetivo de ser um espaço permanente em que possam ser debatidos temas que tratem de questões relativas à educação para as relações étnico-raciais. Pretende-se que seja um espaço permanentemente ocupado pelos movimentos sociais, estudiosos dessa temática que tragam contribuições ao debate que possibilitem aprendizagens tanto aos integrantes do NEABI quanto aos professores, técnico-administrativos e estudantes do Câmpus Porto Alegres do IFRS.

2.1 A violência contra a juventude negra e sua relação com a escolaridade dos sujeitos

Em sua primeira edição, o professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Manoel José Ávila da Silva, propôs uma reflexão sobre as vítimas de assassinatos cometidos com armas de fogo nas grandes cidades brasileiras e sua relação com as cotas raciais nas escolas. O palestrante chamou a atenção para o fato de que a juventude negra é vítima em números muito superiores aos da juventude branca. Esse fenômeno – denominado de extermínio da juventude negra – é mais uma das faces do racismo existente em nosso país.⁵

Prosseguindo, o professor Manoel buscou trazer dados sobre escolaridade da população jovem negra, comparou com as vítimas de homicídios e chegou

⁵ Segundo o documento Mapa da Violência 2014, entre os anos de 2002 e 2012, considerando o critério raça/cor, houve um aumento dos homicídios cujas vítimas eram negras em 38,7% e um decréscimo de vitimas brancas em 24,8% na população em geral. Entre os jovens, enquanto houve um decréscimo de homicídios na população branca em 32,3%, na população negra houve um acréscimo em 32,4% de vítimas. Em 2002 o índice de vitimização dos jovens negros era de 79,9% - o que significa que eram assassinados proporcionalmente 79,9% mais jovens negros do que jovens brancos. No ano de 2012 a taxa de vitimização negra passou para 168,6%, o que representa um aumento de 111% na vitimização de jovens negros (WAISELFISZ, 2014).

à seguinte conclusão: quanto mais o jovem negro está na escola, menos se torna vítima das balas de revólver. Segundo suas palavras, a escola cria uma espécie de “escudo protetor que vai afastando as balas dos jovens negros”. Independentemente da qualidade de seu atendimento, fica claro que a escola é uma instituição particularmente importante para a classe despossuída e em vulnerabilidade social. Como é sabido, essa classe é constituída em sua maioria por negros. Nesse contexto, surge a política de cotas, não apenas com seu caráter inclusivo – e de pagamento de uma dívida histórica da sociedade brasileira para com esse segmento populacional –, mas também, ainda que indiretamente, como uma política que protege contra a morte violenta.

Durante a palestra, vários estudantes se manifestaram em relação à fala do professor Manoel. Dentre as manifestações, foi curiosa a de uma estudante negra do curso de Licenciatura em Pedagogia ao posicionar-se contrária à política de cotas. Para ela, o que importa é o esforço de cada um na obtenção de suas conquistas. Essa estudante trouxe o seu próprio exemplo de vida em que tudo o que havia conseguido era resultado de seu esforço. Ainda que o palestrante tivesse observado a ela que a presença expressiva de afro-brasileiros verificada naquele ambiente (o auditório do câmpus) era consequência das políticas de inclusão postas em prática nos últimos tempos, a estudante não se sentiu motivada a mudar de posição. Não se pode perder de vista que o debate é polêmico, entre estudantes negros e não negros, e que o desconhecimento sobre história do Brasil e dos acontecimentos da diáspora africana influenciam seriamente em suas posições e argumentos no que se refere a políticas de reparação e/ou compensatórias.

Por outro lado, ainda que a opinião da estudante deva ser respeitada e tratada com cuidado, cabe aqui uma pequena reflexão sobre o que pode representar essa fala específica de uma professora atuante que busca no IFRS uma formação superior. Isso é particularmente importante quando se busca sensibilizar professores e professoras no sentido do atendimento escolar que compreenda as dificuldades ainda impostas aos afro-brasileiros e indígenas. Nesse sentido, é preciso pensar a formação também como espaço de reconhecimento identitário em que se possa desnaturalizar a visão determinista de mundo, onde seja possível enfrentar a violência das atitudes racistas presentes em nossas escolas.

O reconhecimento de si, a partir do corpo e das marcas culturais que carrega, remete ao reconhecimento identitário dos sujeitos. Isso parece ter grande relevância quando o assunto passa a ser formação de professores e quando se pensa sobre como professores negros constroem suas identidades docentes a partir de suas identidades culturais e étnicas. Embora sejam dois temas distintos, quando a preocupação é educar para as relações étnico-raciais – levando em conta tudo o que isso implica –, não há como abordá-los de forma independente. Desse modo, é necessário tratar de uma formação que dê conta também do reconhecimento étnico e cultural de seus estudantes, sendo conveniente a inclusão e problematização de temas como racismo, preconceito, gênero, “e recolocá-los a

partir da aceitação da identidade e diversidade enquanto aspectos definidores das decisões requeridas por suas práticas pedagógicas” (LIMA, 2012, p. 25).

Para Lima (2012), os professores precisam perceber o quanto o aspecto da identidade é importante e como ele é tratado em suas vidas, tanto pessoal quanto profissional, pois “não se pode perder de vista que tanto o currículo quanto a escola, mais do que processarem conhecimentos considerados válidos e legítimos, promovem a construção de identidade e subjetividades sociais determinadas” (CHAGAS NETO, 2006, p. 262).

Nesse sentido, a (re)construção da identidade racial e o reforço da autoestima são pressupostos básicos para a formação da cidadania que “lhe assegura a percepção de si e do outro, fundamentada nos valores éticos, filosóficos e estéticos da diversidade cultural” (NASCIMENTO, 2012, p. 36). Uma formação de professores nesses moldes implica promover a reflexão sobre a irracionalidade do racismo e a capacitação para enfrentar a discriminação racial em suas diversas manifestações, tais como situações de violência simbólica, humilhações, apelidos desabonadores, etc. de maneira positiva (SILVA, 2011). A consciência identitária de negros e indígenas trás para o campo da formação de professores um sentido político e a necessidade da compreensão daqueles que pertencem a esses grupos de que a luta lhes pertence, ou seja, a mudança só será possível a partir do engajamento dessas pessoas.

A palestra do professor Manoel José Ávila da Silva demonstrou que o tema da violência dialoga com a educação e a formação que a escola constrói com seus professores e estudantes, seja a violência que se manifesta através dos homicídios praticados contra a juventude brasileira ou aquela que se manifesta pelo racismo contra negros ou indígenas. Ambas têm a escola como um dos agentes importantes em seu enfrentamento, bem como na construção permanente de uma sociedade verdadeiramente democrática.

3 | Encontro de NEABIs dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul

Conforme 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 (BRASIL, 2009), a educação básica é marcada ainda pela desigualdade no que diz respeito à sua qualidade, pois o direito que todos têm de aprender ainda não está garantido a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos que retornam à escola. Uma das marcas dessa desigualdade se expressa no aspecto racial. Há comprovação empírica de que a população afrodescendente é a que mais sofre preconceitos no seu cotidiano. Como ressalta o documento:

Há evidências de que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino, penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultando no reduzido número de negros e negras que chegam ao ensino superior, cerca de 10% da população universitária do país (BRASIL, 2009, p. 07).

A correlação entre pertencimento ético-racial e sucesso/fracasso escolar traz a necessidade de que a diversidade cultural presente na sociedade brasileira passe a integrar “o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar” (BRASIL, 2009, p. 205). Entretanto, colocar o discurso em prática representa um desafio grande que nem sempre a escola está disposta a enfrentar.

Com o propósito de pensar estratégias para implementação da legislação em nosso meio e de pensar a educação desde a perspectiva das relações étnico-raciais, o NEABI Câmpus Porto Alegre realizou o I Encontro de NEABIs dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, nos dias 29 e 30 de outubro de 2013, nos turnos da manhã, tarde e noite.

Partindo da perspectiva de que leis e decretos não mudam a vida e o mundo, o encontro se propôs a refletir sobre como tornar viva a legislação no currículo escolar de modo que contemple as relações étnico-raciais, a fim de que os sujeitos se reconheçam e valorizem sua história e sua cultura.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 representam marcos históricos na educação de nosso país e simbolizam, simultaneamente, pontos de chegada dos movimentos sociais nas lutas contra o racismo na sociedade brasileira e pontos de partida no que diz respeito à renovação da qualidade social da educação brasileira (BRASIL, 2009). Focando nesse último aspecto, o encontro foi pensado como oportunidade de troca de experiências e saberes entre os NEABIs já constituídos na rede federal de ensino no Rio Grande do Sul, com o objetivo de criar estratégias para fazer cumprir a legislação em vigor. Como forma de contribuir com o debate central do encontro, houve a participação de palestrantes, apresentações artísticas, exposição de fotografias, apresentação de trabalhos através de pôsteres.

Embora a ideia fosse de congregação dos três Institutos Federais – Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal Farroupilha e Instituto Federal Sul-riograndense –, houve a presença de representantes de NEABIs de apenas dois Institutos: do IFRS compareceram os NEABIs de Sertão, Osório e Porto Alegre; e do IFF compareceu o representante do NEABI de São Vicente do Sul.

3.1 O encontro de representantes de NEABIs: dificuldades e propostas

Na manhã do dia 30 de outubro de 2013, no auditório do Câmpus Porto Alegre, foi realizado o encontro de representantes de NEABIs que contou com a presença de representantes dos NEABIs presentes no evento; de uma representante da Pró-reitoria de Ensino (PROEN) do IFRS; além de estudantes

do curso de Licenciatura em Pedagogia. Ainda que se tenha avançado em muitos temas relevantes, neste texto há a descrição daquilo que diz respeito aos NEABIs e aos desafios que se colocam às suas atuações.

Nesse sentido, foi constatada uma baixa institucionalização da legislação que trata da educação para as relações étnico-raciais. Há o entendimento de que isso acontece pela ausência de diálogo entre NEABIs, diretorias/coordenadorias de ensino e professores, o que impossibilita a formação de grupos/comunidades que consigam trocar ideias e construir possibilidades de intervenção pedagógica buscando uma formação dos estudantes que contemple a educação para as relações étnico-raciais. Em alguma medida, isso evidencia uma concepção de educação que visa muito mais a formação de técnicos para o mercado de trabalho do que a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir e propor outra realidade. Acredita-se que a formação de profissionais habilitados não inviabiliza a formação de sujeitos capazes de pensar o mundo e intervir para construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

Constataram-se limites na implantação dessas políticas quando eles partem de uma perspectiva legalista, como por exemplo: a existência do NEABI já estaria atendendo a legislação que busca implantar a história da África, de afro-brasileiros e de indígenas nas escolas. Assim como as cotas de acesso, a existência do núcleo é parte de um processo mais amplo que impõe alguns movimentos, dentre eles dois que são absolutamente necessários: um movimento que é externo ao câmpus; outro, que é intramuros.

No primeiro caso, trata-se do engajamento aos movimentos sociais que lutam pelos direitos dos povos que o NEABI representa, pois é papel dos núcleos estar ao lado dos povos que representam. Sendo assim, há a necessidade de se relacionar com os movimentos sociais que defendem as causas desses sujeitos e tomar posição em favor das mesmas.

Do ponto de vista interno, é preciso buscar a aproximação com as diretorias/coordenadorias de ensino e com os coordenadores de cursos para chamar a atenção da necessidade e da obrigação de cumprir a legislação, introduzindo o tema da educação para as relações étnico-raciais, da história dos afro-brasileiros e da África, bem como a história e a cultura indígenas nos currículos. A educação para as relações étnico-raciais necessita de uma abrangência maior que passa pelas relações na/da escola, pela democratização dos espaços escolares, pela aceitação do diferente, pela elaboração de um currículo interdisciplinar que contemple outras visões de vida e de mundo.

No âmbito do IFRS, o grupo presente ao encontro apontou a necessidade de:

a) realizar diagnósticos e proposições dentro de cada câmpus e apresentar aos Pró-reitores;

b) com apoio da PROEN, os NEABIs deveriam solicitar acesso aos currículos dos cursos às coordenadorias de ensino;

c) defender o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRS, pois é um documento que prevê uma formação que não é a praticada na atualidade;

d) realizar um seminário a fim de analisar e indicar ações sobre a implantação do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no IFRS.

No decorrer da reflexão dessa proposta, alguns elementos foram sendo consensuados em relação ao processo:

a) anterior ao seminário, cada NEABI deveria fazer um diagnóstico sobre a implantação do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena;

b) posteriormente e no âmbito dos NEABIs se realizaria um encontro para o relato do diagnóstico de cada NEABI em seu câmpus;

c) por fim, se faria um seminário ampliado, buscando aprofundar a discussão e, principalmente, visualizando ações. Houve por parte dos participantes do encontro o entendimento que a PROEN deveria acompanhar o processo e apoiá-lo, inclusive solicitando respaldo aos Diretores de Ensino no que fosse necessário para que os NEABIs tivessem condições favoráveis para a elaboração dos diagnósticos.

Embora as propostas acima não tenham prosperado – havia inclusive a previsão de prazos a serem cumpridos – o encontro de representantes foi um dos pontos altos do I Encontro de NEABIs, pois mostrou a pertinência desses encontros e as possibilidades que se criam quando se estabelece uma rede em que esses temas são tratados de maneira responsável. As propostas levantadas por aquele coletivo ainda permanecem válidas e devem ser retomadas em outra ocasião/encontro. Algumas ideias construídas nesse primeiro encontro têm orientado a atuação do NEABI Câmpus Porto Alegre durante o ano de 2014, especialmente, a que recomenda uma aproximação maior à Coordenadoria de Ensino.

3.2 As palestras realizadas no I Encontro de NEABIs

A palestra de abertura ficou a cargo da Professora Dra. Marilene Paré que compartilhou com os participantes seu estudo sobre autoestima e autoimagem da criança negra. Segundo a Professora Marilene, a criança afrodescendente vem de uma realidade na qual as imagens de seus antepassados foram estigmatizadas, colocando os negros como sujeitos primitivos, incapazes e feios. Algumas vezes, a família e o meio social em que vive contribui para afirmação dessa imagem através de comentários pejorativos (tipo do cabelo, cor da pele, traços físicos de herança negra como: nariz, boca), não valorização da raça, o que leva a uma aceitação passiva da discriminação racial. De alguma maneira, a escravização contribuiu com esse processo, pois internalizou em muitos afrodescendentes a condição de ser inferior e a vontade de clareamento da cor da pele como forma de se aceitar

e de ser aceito (a ideologia do embranquecimento). Segundo a palestrante, é na escola que a criança poderá reafirmar uma autoimagem negativa ou construir e/ou afirmar uma imagem que se reconhece como afro-descendente, a partir da maneira como é vista pelo seu professor, seus colegas e demais funcionários da instituição.

Em outro momento, o Professor Roberto dos Santos, Mestre em Educação e Coordenador do Curso de História da ULBRA, falou sobre a história de lutas do Movimento Negro que, entre outras conquistas, redundaram na criação dos NEABIs. Nesse contexto, fez um pequeno apanhado histórico sobre a luta pela inserção da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Finalmente, falou sobre a pluralidade de cada ser humano e da necessidade desse reconhecimento, pois ninguém é constituído por uma única cultura: somos o resultado do atravessamento de várias culturas, o que nos torna sujeitos multiculturais.

O Professor Zaqueu Key Claudino, indígena Kaingang, Mestre em Educação, falou a respeito da origem mitológica de seu povo e de como os povos indígenas constroem seus conhecimentos, sua história, seus valores através da tradição oral. Conforme suas palavras, a mitologia Kaingang ensina e orienta as gerações futuras sobre os valores que devem ser cultivados, através de mitos que explicam desde o espaço geográfico da territorialidade de seu povo até aquilo que dá sentido à existência de animais e plantas. Tudo isso é transmitido às gerações mais novas pela oralidade das narrativas poéticas dos mais velhos.

Esse apanhado das contribuições dos professores palestrantes transmite a ideia do que representou o I Encontro de NEABIs dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, particularmente no que diz respeito à entrada de estudantes negros e indígenas na escola e à complexidade do acolhimento dessas pessoas. Entretanto, essa complexidade não deve ser vista como problema ou algo negativo, contrariamente a essa perspectiva, a instituição escolar deve ter clareza da diversidade cultural desses sujeitos para incorporar suas contribuições. Nesse sentido, acolhê-los deixa de ser um problema e passa a ser possibilidade de enriquecimento cultural, social e humano para todos.

Considerações transitórias

Em seus dois anos de existência, o NEABI Câmpus Porto Alegre tem procurado dar visibilidade ao tema da educação para as relações étnico-raciais através de ações de extensão no âmbito do câmpus. Os testemunhos de estudantes, professores e integrantes do núcleo são positivos para a continuação da caminhada. Há a percepção desses sujeitos da pertinência das aprendizagens construídas durante os eventos promovidos. As ações feitas até 2014 impulsionam para outros desafios e novas aprendizagens. Um exemplo, é o I Encontro de

NEABIs que, além das diversas aprendizagens produzidas, nos colocou frente ao desafio de os NEABIs permanecerem construindo possibilidades de encontros. Há a necessidade de esses coletivos permanecerem trabalhando em rede, pois a troca de experiências entre os participantes proporciona reflexões capazes de qualificar e/ou mudar as práticas do cotidiano.

Por outro lado, ainda há outros caminhos a serem abertos e desbravados. Um desses caminhos é o da pesquisa, pois é a partir dele que o NEABI poderá construir uma plataforma de conhecimentos para “consumo” interno e externo. Internamente, essa plataforma é o que poderá qualificar a instituição para o debate dessa temática, ainda tão cheia de preconceitos, justamente por falta de conhecimento. Externamente, é ela que poderá inserir os integrantes do NEABI – e por extensão o Câmpus Porto Alegre –, em outros fóruns como proponentes e não apenas como ouvintes.

Por último, os encontros realizados no Câmpus Porto Alegre pelo NEABI apontaram a necessidade de olhar para as políticas afirmativas e de inclusão não como problema, mas, sim como possibilidades de enriquecimento das relações na escola. Para isso, é necessário que tanto a cultura indígena quanto a cultura negra na escola não sejam tratadas pelo que apresentam de exótico, mas pelo que representam na formação da nacionalidade brasileira. Como bem sustentam Funari e Piñón (2011, p. 10), nossas escolas ainda apresentam os indígenas e os negros em contraste com o que seriam os brancos, “tomados como termo referente, como se branco caracteriza-se a ‘sociedade nacional’”. Concordando com os autores citados, “[...] está na hora de abandonarmos esse pensamento em função daquele que vê a nossa sociedade, em geral, composta por uma infinidade de grupos étnicos em sua mescla”. Concordando com essa visão, o NEABI Câmpus Porto Alegre se insere como mais um elo dessa corrente que luta pela inclusão e permanência daqueles que até agora estavam à margem do processo social e da escola.

Referências

BRASIL. **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**. Brasília: MEC, 2009.

CHAGAS NETO, João E. A construção identitária do Afro-brasileiro e a Lei 10.639/2003: desafios e possibilidades de inclusão a partir do espaço institucional de ensino escolar. In: NUNES, Margarete Fagundes (Org.). **Diversidade e políticas afirmativas: diálogos e intercursos**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2006.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

LIMA, Maria Nazaré de. Por Que e Como Formar Professores(as) em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola Plural: a**

diversidade está na sala: formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira e africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Herança histórico-cultural e identidade afro-brasileira no ensino público. In: Congresso Luso-Afro-brasileiro de Ciências Sociais, 4, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 1996.

NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. Pressupostos Básicos da Formação de Professores no Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola Plural**: a diversidade está na sala: formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira e africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

SILVA, José Carlos Gomes da. Cultura afro-brasileira e patrimônios culturais africanos nos currículos escolares: breve memória de lutas por uma educação antirracista. In: FILHO, Guimes Rodrigues; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (Orgs.). **Racismo e educação**: contribuições para implementação da Lei 10.639/03. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SLEE, Roger. O Paradoxo da Inclusão: a política cultural da diferença. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando (Orgs.). **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Estado, políticas públicas e povos indígenas: breve histórico da atuação política indigenista e a formação do Conselho de Articulação do Povo *Guarani* no Rio Grande do Sul (CAPG/RS)

Lucas Coradini¹
Fernando Henrique Brasil Teles²

Resumo

Tendo como pano de fundo o conflituoso processo do estabelecimento das relações entre o Estado e os povos autóctones em nosso país, assim como o crescente e decisivo papel desempenhado pelas associações e organizações indígenas - principalmente após o processo de redemocratização e da promulgação da Constituição de 1988 – este artigo busca aprofundar o entendimento sobre o processo de constituição de novas formas do protagonismo indígena através da atuação de lideranças mbyá-guarani em modelos organizativos orientados à luta e defesa dos direitos originários e fundamentais dessa parcialidade étnica. O objetivo é compreender os principais desafios enfrentados pelo Conselho de Articulação do Povo Guarani no Rio Grande do Sul (CAPG/RS) e seus integrantes na construção e gestão de mecanismos de representação e mobilização política.

Palavras-chave: indigenismo, participação política, mediação, políticas públicas.

Introdução

A presença da sociedade *guarani* no território do atual estado do Rio Grande do Sul remonta há mais de dois mil anos. Pertencentes à família *Tupi-Guarani*, do tronco linguístico *tupi*, as origens dessa presença derivam das migrações pré-históricas desde os limites da floresta Amazônica, através dos rios Paraná e Uruguai, colonizando todo território propício e atingindo o litoral atlântico (BAPTISTA DA SILVA, 2008). Apesar da longínqua relação com o território meridional sul-americano, o contato dos *Mbyá-Guarani* (uma das três parcialidades étnicas predominantes desta sociedade e presentes no Brasil) com agências e atores da população não-indígena responsáveis pelo cumprimento da política indigenista pode ser considerado relativamente recente.

¹ Mestre em Sociologia, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da UFRGS. Técnico em Assuntos Educacionais no IFRS/Câmpus Porto Alegre. lucas.coradini@poa.ifrs.edu.br

² Bacharel em Ciências Sociais. fernando_cb_poa@yahoo.com.br

Inúmeros fatores ocasionaram essa relação tardia. Afora toda a história de guerras, massacres e epidemias dos quais foram e que, em certa medida, continuam sendo vítimas, os *Guarani* sofreram a perda de muitos territórios tradicionais, principalmente diante do avanço das frentes capitalistas no último século, em especial com a introdução da modernização da agricultura no espaço gaúcho a partir de meados do século XX. A possibilidade de seguirem ocupando esparsas áreas de mata que ainda não haviam sido atingidas pelo avanço das frentes de expansão fez com que muitos indígenas se mantivessem “afastados” dos centros urbanos e conseqüentemente de seus aparelhos administrativos e burocráticos. Tais aspectos acabaram gerando um longo processo de invisibilidade étnica (SOUZA, 1998) dessa população no percurso do seu contato com a sociedade não-indígena e promoveu um distanciamento ainda maior destes coletivos com o cenário político-institucional.

No que diz respeito aos aspectos sociocosmológicos dos *Guaranis*, cabe ressaltar o conceito de *jeguatá ou oguatá* (Ladeira, 2004). Tal elemento constituinte do pensamento e da filosofia desta etnia pode ser traduzido como *caminhar* ou *caminhada*, e está relacionado diretamente à mobilidade territorial de seus integrantes, o que faz com que os coletivos *mbýá* encontrem-se em constante deslocamento por vastos espaços do território no decorrer de sua jornada em busca das melhores áreas que ofereçam as condições que consideram necessárias para que possam constituir suas aldeias (*teko’á*). Processo esse que compreende inúmeras motivações sociais, políticas, econômicas, ambientais e cosmológicas (LADEIRA 2004).

Ao “integrarem-se” à sociedade nacional, geralmente ocupando posições subalternas no mercado de trabalho ou ao se deslocarem para áreas longe do alcance das frentes de expansão capitalista, os *Guarani* optaram ao longo de grande parte de sua história por evitar formas mais intensas de contato com a população não-indígena. Trata-se de uma estratégia de distanciamento adotada por esses coletivos na tentativa de conservar o seu *mbýá rekó*, o seu modo de ser tradicional. Garlet associa tais deslocamentos a uma mobilidade própria do grupo, algo como uma espécie de “contra-ofensiva” marcada por desterritorializações e reterritorializações de caráter pluricausal. Essa forma específica de mobilidade poderia ser encarada, desta forma, como mecanismos ou estratégias de resistência ligadas tanto ao caráter étnico do grupo como ao exercício de sua cidadania, no sentido do seu pertencimento ao território nacional (GARLET *apud* BASINI, 1999).

Atualmente, a interlocução entre as agências governamentais e a população *mbýá* no Rio Grande do Sul pela efetivação dos direitos originários e implementação de projetos, programas e políticas públicas que venham a garantir de maneira satisfatória suas demandas específicas, ainda é uma realidade distante. A promulgação da Constituição de 1988, apesar de ser um marco fundamental para o reconhecimento da diversidade sócio-cultural dos povos indígenas, está longe de sua plena concretização. Ainda assim, as décadas subseqüentes ao

período constitucional representaram um avanço nessa direção, principalmente no que diz respeito à quebra do monopólio tutelar do órgão indigenista oficial.

O protagonismo dos coletivos indígenas, de seus representantes e de suas lideranças tradicionais, tanto no âmbito político local de cada aldeia ou mesmo em suas interações com a sociedade não-indígena, seja através de intervenções individuais ou em suas formas associativas e organizacionais é, sem dúvida, um caminho possível e desejável para que essas populações venham a ter um maior controle social sobre as diversas etapas que compõe o processo de efetivação de seus direitos originários e fundamentais, emergindo definitivamente como protagonistas conscientes de seu próprio destino, capazes não somente de se auto-organizarem, mas também de dialogar e negociar em pé de igualdade com a diversidade de agências e atores que fazem parte do campo da política indigenista em nosso país.

Dessa forma, o papel de mediação desempenhado pelas organizações indígenas e por seus integrantes na condição de atores sociais que se posicionam como interlocutores nesse processo, atuando e interagindo em diferentes espaços societários, é fundamental para a transformação da postura e das práticas institucionais relacionadas à consolidação dos direitos e das políticas voltadas a essas populações.

É a partir da visualização desse conflituoso contexto que marca a relação entre os povos autóctones e a sociedade nacional em nosso país, que se quer refletir neste artigo sobre a forma como o Conselho de Articulação do Povo *Guarani* no Rio Grande do Sul (CAPG/RS), uma organização indígena em vias de tornar-se uma entidade juridicamente reconhecida, formada e gerida por lideranças indígenas de diferentes aldeias localizadas em Porto Alegre e região metropolitana, tem buscado se constituir como um mecanismo capaz de representar os interesses dessa parcialidade étnica nos processos de diálogo e negociação com a sociedade não-indígena.

1 O campo indigenista no Brasil

Tendo em vista a problemática proposta, torna-se válido traçar um breve esboço do panorama histórico da política indigenista brasileira no século XX, em especial das políticas públicas e dos atores sociais presentes no campo indigenista que, desde o princípio do regime republicano em nosso país, traz consigo o conflito entre posições antagônicas, diversas e em geral distantes de qualquer perspectiva capaz de conceber as populações indígenas como capazes de assumir o planejamento de seus processos de luta na defesa de seus direitos, de traçarem suas metas e de definir seus interesses a partir de demandas específicas, ou seja, de encará-los como “sujeitos ativos na condução das relações interétnicas” (LACERDA, 2007 : 222).

Se, de um lado, o início do século passado foi marcado pela iniciativa do exército brasileiro, ancorado em seu ideário positivista de caráter salvacionista e civilizador, que acabou alçando-se na posição de “carro-chefe” da modernização e consolidação da emergente “nação brasileira”, por outro lado, encontrávamos as oligarquias estaduais imbuídas pela ideologia liberal que requeriam a propagação de um modelo de descentralização do poder, ancorado, por sua vez, no federalismo e nas iniciativas privadas. Segundo Antônio Carlos de Souza Lima (1987) tal antagonismo entre modelos divergentes para levar adiante o processo de construção de um Estado nacional e a consequente expansão dos poderes públicos, foram os fatores decisivos que forneceram as condições necessárias para a existência de um “espaço” para o indigenismo (LIMA, 1987).

Assim, começava-se a se projetar uma reformulação da estrutura missionária e catequética (CORDEIRO, 1999) do indigenismo oficial, tendo o campo político como lócus principal das disputas em torno deste. Multiplicaram-se os agentes e atores sociais como políticos, etnógrafos, juristas, militares, entre outros, situados em diferentes posições do espectro do campo que se desenvolvia e que buscavam, cada um ao seu modo, legitimar a prática e o discurso sobre a ação indigenista. Apesar do evolucionismo linear e etnocêntrico predominante das teorias da época e da perspectiva das agências governamentais da conversão dos “índios bravos” em “trabalhadores nacionais”, surgia aí o que pode-se considerar um primeiro esboço da mediação entre o Estado e as populações indígenas, já desde então arraigada em vícios marcadamente paternalistas e tutelares.

Tal processo desencadeou na criação do SPILTN (Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais) em 1910, mais tarde desmembrado no SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e sua posterior substituição pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) já na década de 1960. Desde então o órgão passou a assumir o monopólio das atribuições administrativas relacionadas à assistência e interlocução com os povos indígenas. Tal cenário somente veio a ser modificado no início da década de 1990, quando tais atribuições foram pulverizadas, sendo transferidas ou compartilhadas com outros órgãos e Ministérios e possibilitando, desta forma, a formação de novos arranjos e estratégias em termos dos processos de diálogo e negociação entre as instituições governamentais e os povos indígenas.

2 Estado, Políticas Públicas e os Povos Indígenas

Para Darci Secchi (2007) a história da relação das populações indígenas no Brasil com as políticas governamentais pode ser dividida em quatro momentos decisivos. O primeiro deles diz respeito ao período descrito anteriormente de atuação do SPI e sua posterior superação pela Fundação Nacional do Índio. Esse momento é marcado pelo que o autor denominou de período de “exclusão indígena”, onde a participação dos indígenas nas políticas voltadas a eles era praticamente

nula, encontrando-se em um estado de marginalização e de quase total inércia nos processos decisórios e no qual a mentalidade predominante caracterizava-se pela necessidade da integração dos povos indígenas à chamada “comunhão nacional”.

Um segundo momento abrange os anos de 1970 e 1980, marcados pelo processo de inclusão compulsória das populações indígenas à sociedade nacional. Trata-se fundamentalmente de iniciativas governamentais no sentido de angariar fundos externos, internacionais, e da atuação do órgão oficial a fim de administrar os iminentes conflitos entre as frentes de ocupação movidas pelo impulso desenvolvimentista da época e os povos autóctones. Lino João de Oliveira Neves (2003) também conceitua esse período como o período das “assembléias indígenas”. Segundo Neves, descobertas mútuas, trocas de informação e de experiências sobre problemas vivenciados por diferentes etnias foram o principal legado que as assembléias proporcionaram aos povos indígenas nessa época, gerando um grande efeito de tomada de consciência sobre a dominação e discriminação a que estes povos estavam sujeitos, o que acabou alavancando a constituição de novas formas de organização e mobilização política (OLIVEIRA NEVES, 2003).

É nesse período em que o movimento indígena ganha força no cenário político brasileiro, decorrendo daí o advento de uma série de associações e organizações indígenas, todavia ainda bastante dispersas em seus discursos e formas de atuação. Esse perfil diverso das organizações gerou um processo bastante complexo de formação de parcerias e alianças que, por sua vez, veio a determinar em muitos casos um maior ou menor sucesso na consolidação das mesmas como protagonistas na luta do movimento indígena pela regularização de suas terras e pelo reconhecimento de outros direitos. A autora Libertad Borges Bittencourt (2000) chama a atenção nesse período específico para o surgimento de lideranças indígenas em um sentido diferente do tradicional. Tais líderes estariam mais próximos da concepção ocidental de líder sindical e político. Essas lideranças, afirma a autora, perceberam a necessidade da representação direta entre as comunidades indígenas e as instituições da sociedade nacional e também de buscar a unidade entre os grupos indígenas que passavam por problemas semelhantes, complexos e por vezes trágicos (BITTENCOURT, 2000).

O terceiro período dessa tipologia traçada por Secchi é aquele que marca a definitiva emergência das organizações indígenas em todo território nacional, principalmente após a promulgação da Constituição de 1988, que veio a garantir a elas o seu status jurídico legal. Esse momento foi denominado pelo autor como período de “inclusão solidária”. Intensificou-se aí a luta dos povos indígenas e de suas expressões organizacionais na busca pelo reconhecimento de seus direitos originários e fundamentais, em especial a demarcação de suas terras. As associações e organizações vieram assim a se consolidar como uma realidade iminente e como forma ou modelo alternativo no sentido do estabelecimento de uma relação menos assimétrica entre a sociedade nacional e os povos indígenas,

marcando definitivamente a inclusão compulsória dessas populações no âmbito das políticas públicas. Tais políticas, entretanto, mantinham um caráter nitidamente assistencialista e apesar de representarem um significativo avanço sobre as dinâmicas anteriores, ainda assim deixavam excluídas em sua grande maioria as coletividades indígenas da totalidade das etapas que compõe a efetivação desse tipo de iniciativa governamental.

O período atual e que se projeta para o futuro é concebido pelo autor como o período do “protagonismo indígena”. Este momento significou um avanço decisivo em relação aos anteriores por supor a participação das comunidades nas etapas de elaboração, execução e avaliação das políticas públicas. O grande trunfo da aplicação desse tipo de política reside justamente no fato de tais iniciativas visarem uma participação mais ativa e eficaz das populações as quais se destinam, constituindo-se em um modelo que favorece não só um maior protagonismo e autonomia por parte dos indígenas, mas também a promoção do diálogo inter-étnico entre os diversos atores sociais envolvidos no processo (SECCHI, 2007).

Não restam dúvidas de que essa parece ser a melhor forma para que os povos indígenas obtenham um maior controle sobre os programas, projetos e políticas públicas que busquem atender as particularidades de suas demandas econômicas, sociais e culturais. Porém, a plena realização dos direitos indígenas em relação ao atendimento diferenciado dessas populações no Brasil ainda é uma realidade distante. A antiga herança clientelista que norteou a história da política e das ações indigenistas, como pudemos constatar, constitui uma imensa barreira para a propagação de espaços de diálogo e negociação ou daquilo que Roberto Cardoso de Oliveira (2000) denominou de “comunidades de comunicação de natureza interétnica”. Tais espaços, segundo o autor, seriam uma das formas mais legítimas para poder proporcionar o exercício eficaz das vontades e interesses específicos dessas coletividades tendo em vista suas particularidades sócio-culturais (OLIVEIRA, 2000)

Muitos são os fatores que contribuem para não efetivação plena dos direitos indígenas no Brasil. A atribuição de responsabilidades burocráticas e administrativas, ou seja, de mérito do Estado, a entidades não governamentais, a terceirização dos serviços destinados à saúde, o despreparo técnico de muitos agentes governamentais na questão educacional e o plantio da monocultura voltada à exportação em terras indígenas são alguns dos problemas que fazem com que as políticas de atendimento a essas populações acabem gerando um cenário de miserabilidade em muitas aldeias e acampamentos, reforçando muitas vezes uma imagem estereotipada de incapacidade e vulnerabilidade. Tal imagem, histórica e artificialmente consagrada tanto no âmbito das representações sociais como no próprio âmbito jurídico-constitucional, contribuiu ainda mais para manutenção do caráter assistencialista e paternalista na relação do Estado e de diversas entidades civis com os povos autóctones em nosso país.

Assim sendo, apesar dos inúmeros impasses, vícios e obstáculos da política indigenista no último século, o reconhecimento do Estado nacional brasileiro como pluriétnico e multicultural, demandou por parte das comunidades indígenas aos setores administrativos da máquina estatal que as diretrizes das políticas públicas respeitassem o atendimento diferenciado a esses grupos e suas especificidades sócio-culturais. O entendimento dos povos indígenas como “sujeitos coletivos de direito” (LACERDA, 2007) constitucionalmente amparados, demonstrou e tornou pública a capacidade dessas sociedades de se auto-organizarem e de se auto-determinarem, assumindo o protagonismo de suas lutas de modo consciente e ativo, desencadeando um lento porém consistente processo de superação da perspectiva homogeneizante e dos modelos impositivos de interação arraigados historicamente na concepção paternalista e centralizadora com que o Estado dirigiu as políticas públicas dirigidas a elas.

2.1 A Emergência das Organizações Indígenas no Cenário Nacional

Diante do panorama histórico apresentado anteriormente, destaca-se a década de 90 que se diferiu das décadas antecessoras principalmente no que se refere ao processo de descentralização do papel exclusivo do órgão indigenista oficial na mediação e interlocução com as populações indígenas. A emergência das organizações neste período representou um importante avanço no sentido da busca pelo rompimento com a lógica clientelista imposta pelo regime tutelar. Com a diminuição gradativa desta influência paternalista do aparelho burocrático, as organizações passaram a assumir uma posição estratégica e central na mediação com os diversos atores sociais (agências financiadoras nacionais, internacionais, ONGs, entre outros) que entravam definitivamente em cena na época. Novas modalidades e arranjos de parcerias entre as comunidades indígenas e outros setores da sociedade forjaram no campo da política indigenista um novo momento no que diz respeito às formas e aos tipos de participação, diálogo e mobilização dos povos indígenas na emergente sociedade brasileira pós-1988.

Pode-se citar nesse período a criação de algumas organizações bastante significativas para o movimento indígena no Brasil como a CAPOIB (Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil), a COIAB (Coordenação das Organizações Indígenas da Bacia Amazônica) e a FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro). Cabe salientar que, como aponta Lino João de Oliveira Neves (2003), diferentemente de outros países da América Latina nos quais as mobilizações indígenas se deram primeiramente a nível local e regional, o movimento indígena no Brasil deu-se em sentido oposto. Na medida em que as chamadas “assembléias” constituíam-se em níveis mais amplos, nacionais, as organizações indígenas tendiam a estabelecer-se a partir de contextos e demandas localizadas (OLIVEIRA NEVES, 2003).

O surgimento do Conselho de Articulação do Povo Guarani, CAPG/RS, pode ser entendido como inserido nesse contexto de maior protagonismo e

mobilização do movimento e das organizações e associações diante da crescente necessidade da construção de canais de interlocução voltados para um cenário em que a multiplicidade de atores e agências relacionadas à questão indígena tornara-se uma realidade inquestionável. Segundo Rosane Lacerda (2007) a participação efetiva do movimento indígena no processo Constituinte e a posterior dinamização de suas forças mobilizadoras foram fundamentais para impulsionar a luta desses novos modelos organizacionais no início da década de 1990 (LACERDA, 2007).

Sobre essa crescente articulação e protagonismo político do movimento indígena, Alcida Rita Ramos (1997) identificou a percepção por parte das organizações de que compartilhavam problemas comuns e de que não estavam sós em suas lutas. Tal percepção, segundo a autora, pode ser considerada a “mola propulsora” das mesmas em termos da formação de um pensamento e de formas de atuação mais propositivas e menos fragmentadas, pautadas pela reivindicação de demandas de caráter coletivo e universal, podendo estar relacionada justamente ao fato da peculiaridade do processo histórico das mobilizações indígenas no Brasil que partiram de uma articulação em níveis mais abrangentes e da compreensão das problemáticas e das questões mais amplas que afetavam esses povos.

Essa constatação por parte da autora ajuda a elucidar o conceito de organização indígena proposto por João Pacheco de Oliveira Filho (1999). O autor as caracteriza como sendo formas ou modalidades de gestão oriundas de tradições de conhecimento baseadas na interdependência e no compartilhamento de demandas e reivindicações comuns, e ao mesmo tempo diferenciadas segundo contextos específicos e que buscam a redução das desigualdades entre índios e não-índios (OLIVEIRA FILHO, 1999).

Luiza Garnelo e Sully Sampaio (2003) também trazem uma definição sobre as organizações indígenas, descrevendo-as como formas institucionalizadas (ou em vias de, como no caso da CAPG/RS) de expressão do movimento etnopolítico no Brasil, buscando através das lutas étnicas e do protagonismo político defender os interesses dos grupos indígenas. As autoras ressaltam que as atividades das organizações indígenas vêm articulando a realidade política das aldeias com forças exteriores a elas, dando forma a lutas pautadas no direito à diferença étnica e no acesso a bens e serviços oriundos principalmente da aplicação de políticas públicas (GARNELO; SAMPAIO, 2003). As atividades das organizações são vistas assim como atividades políticas, pois, como nos traz novamente Oliveira Filho (1987) constituem “um processo público, pois abrangem questões que afetam os interesses de grupos e não apenas de algumas pessoas em particular” (OLIVEIRA FILHO apud GARNELO; SAMPAIO: 312).

Por sua vez, Oliveira Neves (2003) ressalta o fato de que as organizações indígenas são constituídas a partir de uma estruturação, funcionalidade, razões e lógicas não-indígenas. Ao passo que também não devem ser encaradas simplesmente como entidades “transplantadas”. Segundo o ponto de vista deste autor elas são instâncias, estratégias políticas de viabilização de demandas desses

povos que, mesmo em situações de contato, ou seja, no cenário das relações interétnicas, são orientadas por concepções e valores nativos (OLIVEIRA NEVES, 2003).

A proliferação de atores no campo indigenista, principalmente os novos agentes externos interessados no financiamento de projetos em áreas indígenas, constituiu um cenário que autores como Barroso-Hoffmann e Iglesias (2007) chamaram de um verdadeiro “mercado de projetos”. Os discursos predominantes nas décadas anteriores, voltados ao respeito às minorias étnicas e a defesa dos direitos humanos transferiram seu foco para questões relacionadas principalmente a demarcação dos territórios indígenas bem como ao uso racional e sustentável do meio ambiente, sendo genericamente aglutinados tais discursos, sob o prisma do chamado desenvolvimento sustentável ou entodesenvolvimento. Conceito este trabalhado por alguns autores como Rodolfo Stavenhagen (1985), Gersem dos Santos Luciano (2005) e Roberto Cardoso de Oliveira (2000) e que visa à formulação de propostas que dêem conta de formas alternativas de projetos de futuro próprios e adequados às especificidades dos povos indígenas.

Esse quadro bastante heterogêneo e disperso das alianças, parcerias e formas de atuação das associações, conselhos, federações, entre outras modalidades organizativas das comunidades indígenas, principalmente após o texto constitucional de 1988, juntamente com as diversificadas propostas dos diferentes agentes sociais fomentadores desses novos arranjos, acabou configurando o que Maria Helena Matos (2007) caracterizou, a exemplo de Barroso-Hoffmann e Iglesias, como “uma espécie de geopolítica das organizações indígenas via a implementação de projetos” (MATOS, 2007: 28). Barroso-Hoffmann e Iglesias (2002) chamam também a atenção para o fato de que esses novos arranjos de parcerias e alianças que contemplam desde agências governamentais, organismos multilaterais ou até mesmo empresas voltadas a comercialização de produtos verdes inseridos no contexto do avanço e emergência das organizações, gerou o enfraquecimento do poder de mediação de lideranças individuais, ou seja, de indígenas que diante de suas posições de chefia nas aldeias acabavam muitas vezes por monopolizar e centralizar o estabelecimento de estratégias de articulação das comunidades com outros atores sociais, refletindo diretamente na elaboração dos discursos e na consequente atuação das organizações indígenas nesse período (BARROSO-HOFFMANN; IGLESIAS, 2002).

O advento e a atuação do CAPG/RS não necessariamente significou um enfraquecimento das lideranças tradicionais entre os *Mbyá*. Pelo contrário, representa um modelo alternativo na forma do estabelecimento das relações entre essa parcialidade étnica e a sociedade nacional. Apesar deste quadro incipiente bastante fragmentado e disperso, ressaltam-se alguns aspectos positivos desses novos modelos organizativos, principalmente se comparado ao do clientelismo característico do regime tutelar e da mediação individualizadora de certas lideranças e assembleias indígenas. O reconhecimento da incorporação das

culturas e tradições indígenas nos processos de mediação e interlocução política e nos projetos de desenvolvimento, a ênfase da adequação aos procedimentos a nível coletivo e local das iniciativas e programas relacionados à questão indígena e a preocupação pela transparência e racionalidade dos processos decisórios são vistos como pontos relevantes na nova configuração política que emergia diante do avanço das organizações indígenas.

Assim, as últimas décadas do século XX, e principalmente o período pós-constituente, podem ser considerados como o momento histórico decisivo que acenou no interior do indigenismo - a partir do desencadeamento dos processos sociais aqui citados - para um campo de diálogo marcado pelo ativismo político das organizações indígenas em diferentes arenas de disputa e em diversos espaços de tomadas de decisão. O crescente número de organizações e associações que num primeiro momento concentravam-se principalmente na Amazônia marcou também um processo de fragmentação geopolítica das mesmas. Para se ter uma noção, em 1991 estas somavam 48, ao passo que em 1996 já se contava 109 organizações e no ano de 1999 já estavam em torno de 290, entre as quais mais de 2/3 localizavam-se na Amazônia, o que fez com que a região fosse também contemplada com grande parte dos recursos destinados a fomentar esses novos modelos organizativos, principalmente aqueles advindos de fundos internacionais.

Portanto, a emergência das organizações indígenas pode ser considerada um avanço significativo no que se refere à mediação destes povos com o Estado e com as entidades civis, sobretudo no que tange ao processo de reivindicação política de seus direitos e a formação de parcerias para a execução de ações de sustentabilidade étnica e cultural e de apoio assistencial. O processo de descentralização dessa mediação e a mudança no discurso das organizações indígenas, que preteriu a participação efetiva das mesmas em instâncias de tomadas de decisão, assim como a importância da construção de modelos alternativos de representação e mobilização política formados e geridos pelos próprios indígenas (como é o caso do CAPG/RS), para representar seus interesses na interlocução com o poder público e com outros segmentos sociais é, sem dúvida, um ganho importante no sentido da ampliação e diversificação das formas e estratégias de diálogo e negociação com a sociedade não-indígena, principalmente tendo em vista a assimetria de forças historicamente presente nessa relação.

Considerações Finais

Da mesma forma que autores como Viveiros de Castro (1993) e Pierre Clastres (1978/1982) assinalaram a respeito da organização social dos povos amazônicos, entre os *Mbyá-Guarani* presentes no Rio Grande do Sul percebe-se a influência e a predominância das lideranças tradicionais na organização política e social das aldeias e acampamentos desta etnia. Como foi constatado, o Conselho de Articulação *Guarani* no Rio Grande do Sul não tem a ambição de

fazer o questionamento ou a oposição às lideranças indígenas no âmbito político local. Ao contrário, buscam constituir-se como modelo alternativo de mobilização e representação política a partir da formação de alianças com essas autoridades nativas.

Pode-se inferir que o processo de consolidação do modelo organizativo proposto por esses representantes indígenas e do protagonismo por eles exercido no sentido do estabelecimento das relações com a sociedade não-indígena, está diretamente ligado a capacidade de efetuarem com sucesso suas estratégias de articulação com uma ampla rede de atores sociais, seja no plano intra e inter aldeão ou com segmentos da sociedade ocidental. O acionamento dessas estratégias não ocorre de maneira independente. Os processos de diálogo, negociação e mobilização política fazem parte da própria natureza da atuação dos *mbyá* integrantes do Conselho e são constantemente atualizados e ressignificados tendo em vista os cenários e as situações de interação em que tais atores estejam situados.

Desta forma, o protagonismo desses indígenas em seu papel de mediadores das relações inter-étnicas parece residir justamente em sua condição interlocutores entre as autoridades nativas e a sociedade *jurua*, tendo como pressuposto fundamental o compartilhamento de certas atribuições e responsabilidades. Apontando assim para o potencial criador de um novo contexto das relações inter-étnicas (OLIVEIRA NEVES, 2003) e acenando para novos arranjos e reconfigurações das lutas étnicas no cenário sócio-político brasileiro.

Não se trata, portanto, de uma simples adaptação ou reação por parte dos *Mbyá* a formas ou modelos organizacionais ocidentais, ou seja, a estímulos e condições “externas”. Mas sim de novas expressões da política indígena, de novas posturas e estratégias de resistência diante daquilo que Maurício Gonçalves denominou de o “avanço *jurua*”. O protagonismo dos *Mbyá* nesse sentido vem demonstrando o fortalecimento da consciência étnica e das formas de luta elaboradas principalmente em resposta às ações dos Estados nacionais, além da disposição desses coletivos indígenas em criar canais institucionais, mesmo que não oficiais, para que suas vozes sejam ouvidas e seus direitos, respeitados (BITTENCOURT, 2000).

Por fim, este estudo espera ter avançado no debate acadêmico acerca do fenômeno do surgimento de novos modelos organizativos entre os *Mbyá-Guarani* e as formas como vêm constituindo suas redes de relações e suas estratégias de articulação com a diversidade de atores sociais presentes no campo indigenista. Espera-se ter contribuído para a instrumentalização da análise sobre uma das variadas facetas das novas formas de atuação política indígena em um cenário inter-étnico cada vez mais globalizado e no qual as lutas pela afirmação de direitos emergem definitivamente como formas de ação e atividade política, capazes de transformar as correlações de forças e de reduzir a assimetria histórica presente nessa complexa e conflituosa relação entre os povos indígenas, o Estado e a sociedade nacional.

Referências

- ANJOS, José Carlos dos; LEITÃO, Leonardo. Mediação nas Políticas Sociais para Comunidades Tradicionais Rurais. **Etnodesenvolvimento e Mediações Político-Culturais no Mundo Rural**. Universidade aberta do Brasil – UAB/UFRGS; Curso de Graduação Tecnológica, Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- BAPTISTA DA SILVA, Sergio. Categorias sócio-cosmológico-identitárias recentes e processos de consolidação de novos sujeitos coletivos de direito: os *Charrua* e os *Xokleng* no Rio Grande do Sul. **Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil**. Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas, Coordenação de Direitos Humanos, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Pública, Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008, p. 25-35.
- BAPTISTA DA SILVA, Sergio; TEMPASS, Martín César. O Caminhar no Mundo Mbyá-Guarani: Mobilidade, Território e Fronteiras Nacionais. Grupo de trabajo 27; **Movimentos Campesinos e indígenas em América Latina, XXVII Congresso de La Asociación Latinoamericana de Sociología**. Buenos Aires, 2009.
- BAPTISTA DA SILVA, Sergio; TEMPASS, Martín César; CAMANDULLI, Carolina Schneider. Reflexões sobre as especificidades *Mbyá-Guarani* nos processos de identificação de terras indígenas a partir dos casos de itapuã, Morro do coco e Ponta da Formiga, Brasil. **Revista de Antropologia Amazônica Vol. 2 nº1**, p.10-23, 2010.
- BARROSO-HOFFMANN, Maria; IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. A administração pública e os povos indígenas. **A era FHC e o Governo Lula: transição?** . 1º ed. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2002, p. 293-326.
- BITTENCOURT, Libertad Borges. **O movimento indígena organizado na América Latina: A luta para superar a exclusão**. In.: Anais Eletrônicos do IV Encontro da ANPHLAC, Salvador, 2008.
- CARVALHO, Maria Janete Albuquerque de. **Os Guarani e as políticas fundiárias do Estado Brasileiro: Dinâmica social e reconfiguração territorial no estado de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado, PPGAS/UnB, Brasília, 2008.
- CLASTRES, Pierre. **A Sociedade Contra o Estado**. 3º Edição, Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1986.
- _____. A questão do poder nas sociedades primitivas. **Arqueologia da Violência: Pesquisas de Antropologia Política**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004, p.143-152.
- _____. Arqueologia da violência: a guerra nas sociedades primitivas. **Arqueologia da Violência: Pesquisas de Antropologia Política**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004, p.229-270.

CORDEIRO, Enio. O Indígena e a República: O Tempo do Progresso dos Índios. **Política Indigenista Brasileira e Promoção Internacional dos Direitos das Populações Indígenas**. In: CORDEIRO, Enio: Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre Gusmão; Centro de Estudos Estratégicos, 1999, p.54-60.

GARNELO, Luiza; SAMPAIO, Sully. Bases sócio-culturais do controle social em saúde indígena: problemas e questões na Região Norte do Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, fevereiro, 2003.

LACERDA, Rosane Freire. **Diferença não é Incapacidade: Gênese e Trajetória Histórica da Concepção de Incapacidade Indígena e sua Insustentabilidade nos Marcos do Protagonismo dos Povos Indígenas e do Texto Constitucional de 1988**. Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília 2007.

LADEIRA, Maria Inês. **Necessidade de Novas Políticas para o Reconhecimento do Território Guarani**. In.: 49º Congresso Internacional de Americanistas, Quito, Ecuador, julho de 1997.

_____. **O caminhar sob a luz: território mbya à beira do oceano**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre Indigenismo, Autoritarismo e Nacionalidade: Considerações sobre a constituição do discurso e da prática da proteção fraternal no Brasil. **Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil**. In: OLIVEIRA, João Pacheco. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1987, p.149-204.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs). **Além da Tutela: bases para uma nova política indigenista III**. Rio de Janeiro: Contra Capa / LACED, 2002.

_____. **Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Contra Capa / LACED, 2002..

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Ação Indigenista, Eticidade e o Diálogo Interétnico**. In: Estudos Avançados, São Paulo, v. 14, n. 40, set./dez. 2000, p. 213-230.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (Org). **A viagem da volta: Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2ª Ed. Contra Capa Livraria/LACED, 2004.

_____. A busca da salvação: ação indigenista e etnopolítica entre os ticuna. **Ensaios em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999, p.21-56.

_____. Políticas indígenas contemporâneas: régimen tutelar, juegos políticos y estrategias indígenas. **Hacia una Antropología Del Indigenismo**. Estudios críticos sobre los procesos de dominación y las perspectivas políticas actuales de los indígenas en Brasil. RJ/ Lima: Contra Capa, CAAP, 2006, p. 127-150.

OLIVEIRA NEVES, Lino João de. "Olhos mágicos do Sul: lutas contra-hegemônicas dos povos indígenas no Brasil", in: Boaventura de Souza Santos (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SECCHI, Darci. Autonomia e Protagonismo Indígena nas Políticas Públicas. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** – PROESI – UNEMAT, v.5, nº 1, 2007.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Territórios e Povos Originários (Des)velados na Metrópole de Porto Alegre. **Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil**. Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas, Coordenação de Direitos Humanos, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Pública, Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008, p. 14-24.

_____. Invisibilidade e etnicidade. **Aos “Fantasmas das Brenhas”: Etnografia, Invisibilidade e etnicidade de alteridades originárias no sul do Brasil (Rio Grande do Sul)**. Tese de Doutorado. PPGAS/ UFRGS, 1998, p.403-405.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multiculturalismo na América Indígena. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p. 345-399.

_____. Atualização e contra-efetuação do virtual: o processo do parentesco. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p.401-455.

Educação, Intersubjetividade, Etnicidade e Reconhecimento: reflexões sobre as experiências do NEABI do IFRS Campus Rio Grande

Dardo Lorenzo Bornia Junior¹

Resumo

Neste trabalho, são feitas algumas reflexões sobre educação, intersubjetividade, reconhecimento e etnicidade, a partir da análise de atividades realizadas pelo NEABI do IFRS de Rio Grande/RS em 2012 e 2013. Além disso, é elaborada uma revisão de noções preliminares sobre a teoria do reconhecimento, entendida como referencial teórico fundamental para a compreensão da temática étnico-racial. As experiências engendradas pelo NEABI, envolvendo estudantes do Campus Rio Grande, são aqui analisadas, especialmente as saídas de campo para a aldeia indígena kaingang de Charrua/RS e para as comunidades quilombolas da Casca, em Mostardas/RS, e do Morro Alto, em Maquiné/RS, considerando-se, com destaque, a dimensão da intersubjetividade envolvida nesses processos de encontro e fusão de horizontes e do reconhecimento da alteridade gerado nesses contextos, essencial para o cumprimento dos objetivos educacionais do NEABI, no que se refere às questões de etnicidade de povos afro-brasileiros e indígenas, bem como de suas lutas e reivindicações políticas. Conclui-se que a criação de tais espaços educativos de contato e diálogo é, com efeito, geradora de entendimento e reconhecimento recíproco, apesar das dificuldades e limitações existentes, tornando-se crucial a sua ampliação, enquanto ação educativa voltada para a valorização da diversidade étnica e para o respeito às minorias.

Palavras-chave: educação, etnicidade, reconhecimento.

Introdução

O NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas), presente nos *campi* do IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul) e em várias outras instituições federais de ensino, surgiu no início desta década com o propósito precípuo de contribuir para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino escolar – e a consequente redefinição dentro do espaço educativo – da história e das culturas

¹ Professor de Ciências Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Rio Grande. dardo.bornia@riogrande.ifrs.edu.br

de povos afro-brasileiros e indígenas, de modo a romper com a tradicional estrutura curricular eurocêntrica, historicamente hegemônica no contexto da educação brasileira. Com efeito, apesar de o Brasil ser um país miscigenado, constituído por um complexo emaranhado de relações socioculturais, temos sido até hoje educados a entender nossa formação e nossos rumos a partir de um olhar colonial, eurocentrado, que tem marginalizado sistematicamente os valores, cosmovisões, projetos de vida e direitos dos grupos de origem africana e indígena, os quais carecem, nesse sentido, de reconhecimento público e social. As leis mencionadas acima servem, portanto, para que se reconstruam nos processos educativos os conceitos e práticas em torno dessa realidade histórica, social e cultural, e para que se reconheça a importância e o protagonismo de tais minorias étnicas. Vale lembrar que, em tempos de luta pela ampliação dos direitos e valores democráticos, pós Constituição de 1988, eclodiram, na arena pública e fora dela, inúmeros processos de disputas sociais e de lutas por reconhecimento de direitos e do protagonismo histórico dos grupos afro-brasileiros e das populações ameríndias, que, por muito tempo, têm sofrido em razão do extermínio, exclusão e/ou marginalização promovidos deliberadamente pelas políticas do Estado brasileiro. O NEABI emerge como uma alternativa, em âmbito institucional, de ir na contramão dessa história de opressão, coadunando-se às lutas mobilizadas pelos próprios movimentos sociais e grupos étnicos.

O NEABI do IFRS de Rio Grande foi criado por portaria no ano de 2011. Em 2010, cheguei à instituição, para trabalhar como professor da área de sociologia. Em 2012, assumi a coordenação do núcleo, na qual permaneci até o final de 2013, quando obtive afastamento de minhas atividades docentes a fim de realizar qualificação em nível de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS. Assim foram definidos os objetivos do núcleo, de acordo com o projeto elaborado em 2012, sob minha coordenação: *“O NEABI do Campus Rio Grande tem por mote justamente promover, estimular, orientar e efetivar, em âmbito acadêmico e local/regional, as condições subjetivas e os espaços objetivos para que se dê, com êxito, esse acerto de contas da educação pública com a história da etnicidade no Brasil”*. Nos dois anos em que trabalhei à frente do NEABI, algumas ações importantes foram realizadas, como seminários e palestras para a comunidade acadêmica, eventos de discussão e comemoração da Semana da Consciência Negra, pesquisas de bolsistas referentes às questões discutidas no núcleo e, especialmente, saídas de campo a duas comunidades quilombolas e a uma aldeia indígena, nas quais os alunos do *campus* puderam ter contato direto e vivências marcantes com populações tradicionais afro-brasileiras e indígenas. É importante colocar que, em geral, esses alunos são moradores da cidade, provenientes de um contexto social urbano e industrial, que se pode chamar aqui de moderno, recorrendo à metáfora sociológica. São jovens estudantes da educação superior tecnológica e, principalmente, adolescentes do ensino médio técnico, que oscilam, conforme à realidade local, da pobreza à classe média alta. Tais alunos, com efeito, têm participado das atividades extracurriculares do

núcleo, e é inegável o impacto delas em sua formação escolar e, de modo geral, na própria rotina da comunidade acadêmica. Nesse sentido, é possível afirmar que, em que pese a existência de dificuldades e limitações, o NEABI tem conseguido desenvolver um trabalho importante, com resultados perceptíveis, no sentido de cumprir a contento, ou ao menos parcialmente, os objetivos almejados.

Nesse trabalho, são esboçadas algumas reflexões sobre educação, intersubjetividade, reconhecimento e etnicidade, a partir da análise de ações realizadas pelo NEABI do IFRS de Rio Grande, especialmente as saídas de campo, que constituíram acontecimentos cruciais de encontro entre comunidades de minorias étnicas e jovens estudantes. São desenvolvidas, além disso, algumas reflexões sobre a teoria do reconhecimento, sobretudo a teoria filosófica proposta por Honneth, e são traçadas relações entre suas principais noções e as atividades educativas realizadas pelo NEABI, com destaque ao contexto intersubjetivo de fusão de horizontes gerado no âmbito das já referidas saídas de campo. Presume-se que esse processo de reflexividade seja de suma importância para uma avaliação crítica dos resultados até aqui alcançados e da perspectiva de continuidade dos projetos do núcleo. A tomada da teoria do reconhecimento como referencial teórico reflexivo é, por sua vez, bastante coerente e significativa, haja vista que é justamente em termos de luta por reconhecimento – e também, consequentemente, por direitos – que se dá, na atualidade, a gramática dos conflitos que envolvem minorias étnicas, como os povos indígenas e os grupos de origem afro-brasileira, que é de onde provém a razão e o sentido da existência do NEABI e de outros núcleos similares.

1 Noções preliminares sobre a teoria do reconhecimento

O conceito filosófico de reconhecimento foi criado por Hegel. As ideias principais em torno desse conceito têm sido atualizadas e reintroduzidas contemporaneamente no debate da filosofia e das ciências sociais, a partir de autores como Honneth e Taylor. Reconhecimento é a tradução para o português do termo alemão *Anerkennung*, cujo significado não diz respeito apenas à identificação cognitiva de uma pessoa, mas também à atribuição consequente de um valor positivo a ela, isto é, algo similar ao que chamaríamos de respeito. Conforme a teoria de Honneth (2003), é a luta por reconhecimento, e não por autoconservação – como preconiza a filosofia política de matriz maquiavélica-hobbesiana –, que constitui a gramática dos conflitos sociais da atualidade, sendo que essa não é entendida como utilitarista, pelo autor, mas, antes, como gramática moral. Honneth associa a reflexão filosófica à psicologia social para afirmar, com efeito, que é a experiência subjetiva do desrespeito, ou seja, do não-reconhecimento, que enseja, em uma dimensão emocional e cognitiva, a resistência e os levantes coletivos. As lutas sociais são entendidas, então, como processos em que experiências individuais de desrespeito são interpretadas

como experiências cruciais de um grupo inteiro, de maneira que elas acabam por influenciar, como motivadoras da ação, na esfera da luta coletiva por relações abrangentes de reconhecimento.

Como assevera Sobottka (2013), Honneth, que é herdeiro e representante da tradição emancipatória da Escola de Frankfurt, vê o reconhecimento como condição necessária para a existência da liberdade humana, em seu nível mais profundo, que ele define como liberdade social. É válido mencionar, a propósito, que a questão da liberdade, para Honneth (2014), é fundamental, enquanto categoria moral intrínseca da justiça, e o autor propõe um progresso da ideia de liberdade, nas sociedades modernas, em que valoriza as liberdades jurídicas e morais, mas identifica, não obstante, a liberdade social como expressão da liberdade em sua plenitude. Trata-se da liberdade que se obtém nas relações com outras pessoas e grupos, e não em nível estritamente individual ou privado; é aquela que se estabelece através de mútuas obrigações, nas quais os indivíduos cumprem funções de maneira a beneficiar a outrem, experimentando, assim, o compartilhamento intersubjetivo da realidade no mundo social e extraíndo, daí, sua liberdade. O reconhecimento, de acordo com Honneth, está condicionado à intersubjetividade da interação social, sendo fruto dela e requerendo, por óbvio, a existência do eu e do outro. É, na realidade, acima de tudo um processo de reconhecimento recíproco. Para essa perspectiva teórica, o reconhecimento requer necessariamente autorreconhecimento e conquista de estima social, e isso se obtém mutuamente em relações intersubjetivas; isto é, o reconhecimento deve passar pela consciência, tanto coletiva, em nível relacional-dialógico, como psíquica, de que, ao obter-se o respeito e a valoração pelo outro, surge aí condição para se viver em liberdade. O autor propõe, é válido citar, uma tipologia das formas de reconhecimento, que compreende o amor, o direito e a solidariedade. A esfera do amor possibilita ao indivíduo desenvolver a autoconfiança, essencial para a realização pessoal; a esfera jurídica é o espaço de conquista da autonomia, que é geradora do auto-respeito; e a da solidariedade, enfim, é aquela em que a estima social da pessoa é reconhecida, em que, em outras palavras, ela adquire dignidade. A essas possibilidades de reconhecimento intersubjetivo correspondem, respectivamente, formas de desrespeito, a saber, a violação, a privação de direitos e a degradação. É em oposição a tais formas de não-reconhecimento que, segundo Honneth, emergem os conflitos sociais, que têm por objetivo sua superação.

Outra teoria importante do reconhecimento é a de Taylor, que, no caso desse trabalho, serve para complementar as noções principais de Honneth e ajudar na reflexão proposta no capítulo a seguir. Taylor (2009), com efeito, elabora sua teoria a partir de uma perspectiva multicultural, considerando a dimensão da identidade dos indivíduos e das comunidades como ponto de partida analítico. Para o autor, a identidade é a base da orientação dos indivíduos em sociedade, e é construída em processos intersubjetivos. A afirmação positiva dos indivíduos e, por conseguinte, a conquista de uma vida boa – segundo seus próprios valores

e crenças –, no que se refere à ética e à justiça, se dá pelo reconhecimento de seus valores culturais e pelo respeito a esses. Sua tese é de que as identidades são formadas pelo reconhecimento alheio ou pela ausência dele, ou, ainda, pelo reconhecimento incorreto (*misrecognition*). Para o autor, os indivíduos ou grupos sociais podem sofrer danos reais caso a sociedade produza acerca deles uma imagem identitária limitada, aviltante ou desprezível. Nesse sentido, é importante frisar que Taylor enaltece a ideia de comunidade. Para ele, o reconhecimento não pode se dar só em benefício de indivíduos, porque a comunidade é que constitui o espaço de formação deles, de suas identidades, do sentimento de pertença, bem como de suas relações familiares e pessoais. Há aqui, portanto, uma valorização de duas dimensões, a individual e a grupal.

O reconhecimento, para Taylor, não pode se restringir ao espaço das relações pessoais, da vida privada, mas deve ser politizado, construído na vida pública, através do Estado, que deve, a partir de um prisma multicultural, institucionalizar o reconhecimento de características especiais de comunidades e de indivíduos, em especial as das minorias. É aqui que aparece a discussão de Taylor acerca de justiça e igualdade. Para o autor, a luta pela igualdade fez surgir uma justiça que, privilegiando a dignidade humana, considerou a todos como iguais. Esse é, com efeito, o pilar de sustentação do direito nas sociedades democráticas liberais. Todos são iguais, no âmbito jurídico, tendo, desta forma, igualdade de condições para lutar por uma vida boa. O autor chama a isso de política de reconhecimento da igualdade, paradigma que já não é mais capaz de orientar a busca pela cidadania plena nas sociedades democráticas. Um outro paradigma, que o autor trata de justificar moralmente, é o da política de reconhecimento da diferença, destinado a estender ainda mais os direitos e a cidadania, respeitando os direitos garantidos pelo reconhecimento da igualdade, porém lutando pelo reconhecimento do valor cultural e dos direitos dos mais frágeis e das minorias, os quais devem ser resguardados nas sociedades democráticas, com a participação cidadã desses indivíduos e comunidades.

É válido ainda citar a teoria de Fraser, para que se tenha um olhar abrangente acerca da teoria do reconhecimento. Fraser (2007) concebe o reconhecimento enquanto *status social* e se propõe a abarcar, de uma só vez, tanto a dimensão intersubjetiva da realidade social como a objetiva, que se refere às questões distributivas, que, segundo ela, haviam sido esquecidas no debate anterior sobre reconhecimento. A autora desenvolve uma teoria universalista em que o reconhecimento é justificado a partir de uma base moral, que é a da justiça, sendo que essa se expressaria objetivamente por meio da igualdade ou, pelo menos, da igualdade de condições. Ou seja, só haveria justiça em uma sociedade democrática, na medida em que os indivíduos e/ou grupos sociais tivessem, conforme a terminologia de Fraser, uma paridade participativa. Nesse sentido, a busca por reconhecimento seria uma busca por *status*, pela ruptura com um estado de subordinação. Toda demanda ou ação de luta por reconhecimento social seria válida desde que estivesse orientada por essa moralidade (plano

deontológico), independentemente de julgamentos valorativos subjetivos e da avaliação ética da procedência ou improcedência da demanda. Cabe colocar que Fraser critica Honneth pelo apego ao subjetivismo estrito, mas, a isso, Honneth responde que o conceito de reconhecimento, se bem compreendido, já é capaz de acomodar as demandas objetivas por redistribuição econômica. A propósito desse embate, Pinto (2008), que estabelece uma avaliação sintética de tais perspectivas teóricas, afirma ser pouco válida a separação epistemológica que Fraser cria entre sua visão de reconhecimento e a de Honneth. Para ela, as teorias são conciliáveis, porque o processo de busca e obtenção do reconhecimento não pode prescindir nem do *self* e/ou da subjetividade, nem da objetividade do *status social*, ou seja, deve conciliar as esferas cultural e econômica. Conforme Pinto, o reconhecimento envolve simultaneamente a interioridade dos sujeitos e de suas consciências, a dialética produzida nos processos intersubjetivos e a objetividade que se cristaliza em nível estrutural. Acredita-se, enfim, que essa revisão teórica seja mais que suficiente para alicerçar o esboço analítico proposto a seguir, no intento de se refletir sobre as experiências do NEABI à luz da teoria do reconhecimento.

2 Educação, intersubjetividade, etnicidade e reconhecimento: reflexões sobre as experiências do NEABI do IFRS Campus Rio Grande

O NEABI discute e problematiza no ambiente escolar, basicamente, questões étnico-raciais. O resgate da história e das culturas dos povos de origem afro-brasileira e indígena põe a etnicidade em evidência no processo educativo, sob um olhar crítico, que tenta desconstruir a aparente neutralidade da educação eurocêntrica até hoje dominante no país. Sabe-se que não é somente através de leituras e exposições em sala de aula, entretanto, que se consegue executar tal tarefa com êxito, mas, sobretudo, a partir de uma *praxis* educativa, que envolva os alunos em exercícios dialógicos, em debates e reflexões constantes e, principalmente, em atividades de aproximação com comunidades e pessoas, já que não se trata estritamente de redescobrir o passado, e sim de construir, acima de tudo, novos pontos de vista sobre o presente e o futuro, de enxergar esse outro marginalizado e oprimido historicamente e entender suas reivindicações e lutas, de solidarizar-se com o outro e clamar por justiça. Trata-se, em resumo, de reconhecimento. O que o NEABI tenta promover, através de atividades como eventos, debates e saídas de campo, etc., é justamente a proliferação de espaços sociais de reconhecimento e de valorização de sociedades indígenas, negros, quilombolas e, conseqüentemente, de manifestações culturais desses grupos. Ora, considerando-se que reconhecimento não é um exercício que se pratica de forma unilateral, pretende-se analisar, na sequência, as conquistas obtidas no NEABI de Rio Grande a partir da criação de encontros intersubjetivos

entre os estudantes do *campus* e pessoas e/ou comunidades étnicas que têm lutado, em âmbito social e institucional, por reconhecimento e por direitos. Esta reflexão, ainda que sucinta, aborda as interlocuções entre pessoas, os diálogos, os entrecruzamentos; pessoas que, a rigor, tornaram-se visíveis umas às outras.

Deve-se dizer, em todo caso, que tal reconhecimento não consiste em exercício fácil, que se consegue resolver de um dia para o outro. No caso dos povos de origem afro e indígena, há elementos históricos e culturais que dificultam amplamente tal tarefa, como demonstra uma extensa literatura que discorre sobre racismo, preconceito, invisibilidade indígena, etc. Cabem algumas observações acerca disso, que servem ao mesmo tempo de ressalva e de alerta, assim como para motivar ainda mais o trabalho do NEABI e o engajamento de professores e alunos. É sabido que há conceitos, crenças e valores entranhados até hoje no imaginário popular, que orientam o *ethos* sócio-político da população brasileira de forma a dificultar sobremaneira o tratamento de questões étnico-raciais (SANTOS, 2012). Basta lembrar do mito da democracia racial, percepção que, segundo Hasenbalg (1979), encobre a complexa teia de hierarquizações racializantes existente no país. Para grande parte da população brasileira, não está em questão apurar a realidade em seus processos subjetivantes e objetivantes de relações e de lutas, isto é, em sua historicidade. No discurso conservador, reproduzido inclusive por muitos jovens, há um flagrante vazio de historicidade, em que essa é substituída por uma mitologia afirmativa da desigualdade, ancorada na noção de raça, como alerta Guimarães (2002). Em tal discurso, no entanto, há um tom conciliador, que confere à visão preconceituosa uma aparência amorfa e supostamente justa e democrática, que mitiga o não-reconhecimento. É nesse contexto, com efeito, de complexidades e implicações profundas – que tornam nebuloso o desvelamento de questões étnico-raciais –, há longa data enraizadas na cultura brasileira, que se desenvolvem as lutas por reconhecimento e valorização da etnicidade afro-brasileira e indígena e, a partir daí, as ações do NEABI e suas tentativas de cumprir, com algum êxito, os objetivos propostos pelas leis 10.639/03 e 11.645/08. É conveniente mencionar, nesse sentido, que toda conquista que se teve, e as que ainda virão, são, na verdade, apenas uma pequena parte de um longo e árduo processo de transformação social, cultural e política.

Mas de que conquistas se está falando? Ora, nos últimos anos foram desenvolvidas várias atividades extracurriculares frutíferas, como seminários e palestras, geralmente seguidos de debates e rodadas de perguntas, em que os alunos e alunas do IFRS tiveram a oportunidade de estabelecer interações dialógicas acerca de questões étnico-raciais e de avançar, portanto, em suas reflexões e autoavaliação no que se refere aos próprios preconceitos e/ou ideias de senso comum previamente estabelecidas. Mais importante que isso, no entanto, foram as atividades que engendraram a participação ativa de estudantes em processos de visibilização política das culturas, de construção e valorização de símbolos, práticas, crenças, formas de expressão do eu e do coletivo, características das populações indígenas gaúchas mbyá-guarani e kaingang e, sobretudo, dos grupos sociais de origem afro-

brasileira, remanescentes de quilombos e negros moradores da cidade. Atividades realizadas em sala de aula, nas aulas de história e sociologia, mas também fora dela, em espaços abertos e visíveis, disponíveis para a comunidade escolar do *campus* e até mesmo para algumas pessoas de fora, que puderam compartilhar com o grupo tais experiências. Pode-se asseverar, com efeito, que as ações político-culturais promovidas durante a Semana da Consciência Negra em 2012 e 2013 constituíram momentos de nítida valorização da negritude no Brasil, e isso se tornou tão mais evidente na medida em que se percebeu o quanto elas impactaram os estudantes negros do *campus*, que se engajaram com exemplar dedicação, protagonizando experiências em que o envolvimento era tanto reflexivo como emocional. Rio Grande é uma cidade que conta com expressiva população negra e é o município gaúcho com o maior número de terreiros de religiões de matriz afro-brasileira. Grande parte da população negra da cidade vive nas periferias e sofre diariamente em virtude do preconceito racial e da vulnerabilidade socioeconômica. Para aqueles alunos e alunas negros, identificar-se como tal, positivamente, e, a partir daí, reafirmar sua posição social, seus gostos e seus valores, é, cabe observar, um exercício de autorreconhecimento, no sentido precípua da perspectiva enunciada por Honneth. Perceber nos outros a valorização e o respeito, bem como o comprometimento e o interesse, é a condição para o surgimento de estima social, de dignidade, isto é, em suma, de reconhecimento. Entre as atividades realizadas, é possível destacar, por exemplo, eventos sobre religião afro e capoeira, com espaços para reflexão e debates e para vivências práticas, além de intervenções como apresentações de danças, música e teatro, sarau de poesia ao ar livre, exposição de culinária africana, jogos, imagens, etc. Ocorreram momentos de tensão nos debates, como era de se esperar, ao se discutir temáticas como o racismo e a política de ações afirmativas. De qualquer forma, o saldo foi amplamente positivo e as discussões, construtivas. Algumas meninas vieram ao NEABI agradecer com carinho pela oportunidade e pelos resultados do trabalho do núcleo, demonstrando orgulho e afirmação de sua negritude, mas, além disso, indignação e espírito de luta em face da degradação que ainda sofriam. Nota-se esse apanhado de experiências, de fato, como processos intersubjetivos de criação do reconhecimento social e da dignidade individual e coletiva, cujos resultados práticos transcendem, evidentemente, o contexto da comunidade acadêmica do IFRS de Rio Grande, disseminando-se nas cabeças e nos corações de estudantes e de quem mais for contagiado, no seio das interações sociais, por tais saberes e vivências, compartilhados intersubjetivamente. Associa-se isso, apesar de não se ter referência direta com a esfera estatal, à dimensão de multiculturalidade e comunidade, segundo a proposição teórica de Taylor, a qual é significativamente marcante das discussões em torno das minorias étnico-raciais. É válido mencionar, nesse sentido, que em um evento no qual se tratava da temática indígena, houve, diversas vezes, comoção do público presente e, acima de tudo, do servidor kaingang da instituição, que estava lotado temporariamente em Rio Grande, em razão de seus compromissos de mestrado na FURG, e que auxiliava o núcleo nas atividades de discussão sobre a realidade atual dos povos indígenas.

O reconhecimento das comunidades e das culturas indígenas envolve, talvez, percursos um pouco mais tortuosos, já que esbarra na ignorância e no desprezo assombroso da população brasileira diante de tal questão. Acredita-se, no entanto, que foram obtidos avanços acerca disso, ainda que modestos. Com efeito, símbolos e ritos da cultura kaingang foram mobilizados no espaço escolar, e isso remete ao grupo maior visibilidade, o que já é, afinal, uma conquista. Ver e reconhecer um índio como estudante de mestrado também constitui, no imaginário de jovens em fase de formação escolar, um evento bastante significativo.

As experiências do NEABI a que se atribui maior destaque nesse trabalho, não obstante, são aquelas vivenciadas no contexto das saídas de campo promovidas pelo núcleo, em que se deu, a rigor, contato mais intenso entre os estudantes e as populações tradicionais, distantes cultural e geograficamente, vale dizer, da realidade cotidiana, urbana e de consumo, do IFRS. Em dois anos, foram feitas três saídas de campo, das quais participaram professores e, em sua maioria, alunos e alunas de várias idades e cursos diversos. A primeira, em novembro de 2012, para a comunidade quilombola da Casca, localizada no município de Mostardas/RS; em maio de 2013, para a aldeia kaingang Charrua, situada no norte do estado, em município homônimo; e, finalmente, em novembro de 2013, para o quilombo do Morro Alto, em Maquiné/RS. Sabe-se que a experiência educativa mais eficaz é aquela que envolve a *praxis* e que possibilita, portanto, a proliferação de saberes mais abrangentes que aqueles que, via de regra, são ensinados no ambiente escolar. Nesse sentido, é possível asseverar que essas saídas de campo, além de constituírem viagens lúdicas, episódios de encontro com o diferente e com o exótico, foram eventos de vivências singulares da intersubjetividade, importantes para as comunidades visitadas, mas, acima de tudo, para os estudantes do IFRS, desconhecedores da realidade com a qual estavam se deparando, e que desmentia, no decorrer do contato, muito do que haviam aprendido acerca de tais grupos sociais. Não há, aqui, melhor explicação que aquela proposta por Cardoso de Oliveira (1997), que compreende semelhantes encontros da interação social, recorrendo à hermenêutica e ao paradigma da antropologia interpretativa, como processos de fusão de horizontes, nos quais diferentes culturas, saberes, práticas e vivências se fundem, se conhecem e se reconhecem, mutuamente, e a partir daí se transformam. A fusão de horizontes é o resultado precípua da intersubjetividade, relação que, cabe lembrar, é fundamental para a efetivação do reconhecimento social, como propõe Honneth. Não se trata, com efeito, apenas de contar uma nova história sobre os povos indígenas e afro-brasileiros do passado. Não basta ao aluno reinterpretar a história da escravidão e dos quilombos, bem como entender quem foi Zumbi dos Palmares, ou, então, conhecer a história de extermínio da população ameríndia no Brasil. É necessário ter consciência da realidade de tais minorias étnicas na atualidade. Saber algo da cultura de populações tradicionais contemporâneas. É para isso, afinal, que trabalha o NEABI: para contribuir na criação de uma nova história, para promover encontros inusitados e atualizados, até então improváveis ou impossíveis.

As experiências intersubjetivas de reconhecimento mais evidentes, percebidas a partir do contato vivenciado nas saídas de campo, deram-se nas comunidades quilombolas. Muitos alunos esperavam encontrar pessoas nuas na floresta, como se os quilombos de hoje fossem tal qual aqueles reproduzidos nos livros didáticos de história do Brasil. A chegada à Casca foi num sábado de novembro de 2012, em que se festejava, na comunidade, o Dia da Consciência Negra. A recepção ao NEABI contou com churrasco e apresentações musicais. O grupo participou de uma roda de conversa, em que todos ficaram sentados no chão, com idosos que contaram um pouco da história de seu povo. Houve caminhada pela comunidade, a fim de conhecer o ambiente rural onde viviam aquelas pessoas. As trocas foram muito interessantes, e era possível perceber nos alunos curiosidade e grande admiração. As mesmas alunas citadas anteriormente mostraram-se encantadas, felizes, reconhecidas por estarem num espaço compartilhado por seus antepassados de origem étnica. Uma delas disse que se sentia em casa, mesmo sem nunca antes ter estado ali. As pessoas da comunidade, por sua vez, pareciam estar desfrutando da companhia de jovens estudantes da cidade, uma vez que aquela constituía uma oportunidade ímpar de disseminar sua história e de fortalecer seus laços internos a partir do reconhecimento externo. As impressões, ao final da viagem, foram plurais. As expectativas, frustradas ou superadas, já que muitos esperavam encontrar uma realidade diferente na comunidade quilombola. Em todo caso, era impossível não perceber o impacto intersubjetivo do evento. Tratava-se de visibilização, primeiramente, e, em seguida, de solidariedade em relação aos direitos e à identidade daquele povo que agora se tornava conhecido. Entende-se esse processo, enfim, como gerador de reconhecimento, ainda que em pequena escala, no qual a autoestima é construída e os dois lados da relação começam a estabelecer vínculos. Depois desta viagem, o assunto comunidades quilombolas nunca mais foi tratado com a mesma aura de estranheza e desconhecimento. No ano seguinte, partiu-se em um ônibus lotado, como da outra vez. Nessa ocasião, entretanto, rumo ao quilombo do Morro Alto. Para alguns, era uma nova oportunidade de interagir com a realidade quilombola. Para outros, essa era a primeira vez. A viagem ocorreu no começo de novembro de 2013, antes da época de comemoração da Consciência Negra. A recepção foi incrível, com direito a café da manhã, almoço e café da tarde, antes da partida. Houve muitos espaços para debates, conversas com idosos e lideranças. Contou-se, inclusive, com a presença de Onir Araújo, advogado e ativista da Frente Quilombola. Foram feitas uma caminhada pela comunidade e uma apresentação de tambores, e o grupo chegou, até mesmo, a subir um pequeno morro. As discussões foram muito profícuas e os alunos mostraram bastante interesse pelos assuntos daquele povo, que incluíam questões políticas delicadas, como conflitos fundiários e processos de demarcação de terras. Nessa saída de campo, foi possível observar inúmeras trocas entre os estudantes e os moradores da região. Compartilhamento de experiências, de afetos, de interesses e de conhecimentos. Nesse evento, de maneira mais expressiva que nos outros, pode-se enxergar

a fusão de horizontes de que se falou anteriormente, em um contexto singular de intersubjetividades produtoras de alegria e de reconhecimento recíproco, de autoestima e de solidariedade, bem como de valorização de identidades étnicas e comunitárias. É possível ponderar que se tratava apenas de estudantes, e que seu potencial de reconhecimento pode ser considerado inexpressivo, comparado a outras instâncias sociais aptas a reconhecer o outro. Há a ressalva, em todo caso, de que, na própria comunidade, as pessoas faziam questão de afirmar a importância do reconhecimento daqueles jovens, que constituíam, conforme a sua visão, o futuro do Brasil e da política em relação às diferenças e aos direitos das comunidades remanescentes de quilombos.

A viagem de maio de 2013 à aldeia kaingang Charrua, para a qual foram levados dois ônibus lotados de estudantes, foi, por sua vez, bastante interessante. O grupo passou o dia na aldeia, onde almoçou, e pode contar com a fala do vice-cacique e de outras lideranças kaingang. Havia, entre eles, alguns guarani com quem haviam estabelecido relações de parentesco, pelo casamento, e que passaram a viver na aldeia. Na conversa, organizada em uma sala de aula, as perguntas dos alunos revelavam o desconhecimento profundo a respeito da realidade indígena predominante nas cidades brasileiras, cuja vida social é, com efeito, orientada segundo valores coloniais e eurocentrados, divergentes daqueles ali difundidos. Inúmeros alunos repudiaram a sujeira dos índios e estranharam não encontrarem ocas, e sim pequenas casas que tinham, até mesmo, antenas externas de televisão. De maneira geral, a impressão que ficou foi de que os kaingang são muito pobres e que não conservam bons hábitos de higiene. Todas as questões levantadas foram, após a viagem, discutidas e reelaboradas no ambiente escolar. Um ponto bastante problemático foi o aspecto identitário, pois, para muitos alunos, o fato de os kaingang usarem roupas, possuírem TV e morarem em casas, retirava-lhes a condição de indianidade. O reconhecimento do outro, pelo ponto de vista aqui defendido, deu-se, basicamente, pelo respeito mostrado na interação, pela visibilidade engendrada naquele encontro – vale lembrar que, pela crença de muitos jovens, sequer havia índios aqui no estado; índios no Brasil se encontrariam apenas na Amazônia –, que é a primeira condição para que se possa construir reconhecimento, e pela solidariedade demonstrada em relação àquele povo e às suas reivindicações, entendidas como justas pelos estudantes que se entristeceram ao ver as carências vivenciadas pelos indígenas. As questões específicas de choque cultural, expostas por vários alunos, não foram resolvidas com facilidade; muitas delas, na verdade, sequer foram dirimidas. Tentou-se trabalhar com elas em discussões posteriores e durante as aulas, com a consciência de que não se trata, contudo, de tarefa fácil.

Acredita-se, em síntese, que, analisando o conjunto das atividades realizadas pelo NEABI e, especialmente, refletindo acerca das saídas de campo e de seus resultados e efeitos práticos, seja possível identificar a criação de espaços reais de reconhecimento. Partindo da percepção de Hall (2003), para quem a construção de identidades étnicas em um mundo em constante fluxo

e interação social se dá pelo entrecruzamento, sob um prisma multicultural, tentou-se aproximar pessoas, de maneira a viabilizar a fusão de horizontes entre estudantes do *campus* Rio Grande e populações de comunidades tradicionais. Nesses encontros, algumas pontes foram criadas e movimentos de solidariedade e reconhecimento recíproco foram possibilitados. Não se pretende aqui afirmar que se trata de um processo generalizado, que abarcou a todos de forma ampla e irrestrita, e sim apontar que, de fato, houve algum êxito. No limite, pelo menos, identificou-se que, através do reconhecimento intersubjetivo gerado nas saídas de campo, a autoestima de muitas pessoas foi reforçada. Tem-se em mente, nesse sentido, que é por esse caminho que deve rumar o NEABI e, por conseguinte, as ações de educação sobre questões de etnicidade e diversidade.

Considerações Finais

Nesse breve trabalho, foram desenvolvidas breves reflexões acerca das ações promovidas pelo NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas), no IFRS de Rio Grande/RS, nos dois anos em que fui coordenador do núcleo. Tratou-se de conjugar, nesta abordagem, questões concernentes à educação, à intersubjetividade, à etnicidade e ao reconhecimento e, para tanto, recorreu-se a uma sucinta revisão da teoria do reconhecimento – com destaque à teoria proposta por Honneth –, referencial por óbvio fundamental para a compreensão da temática a respeito de que se pretendia discorrer. As reflexões se concentraram, com efeito, nas atividades e eventos realizados com estudantes no espaço acadêmico e, sobretudo, nas saídas de campo feitas para as comunidades quilombolas da Casca (em Mostardas/RS) e do Morro Alto (em Maquiné/RS), e para a aldeia indígena kaingang Charrua, no município de Charrua/RS. No decorrer do trabalho, são estabelecidas relações entre tais experiências educativas e a ocorrência de fusão de horizontes entre estudantes do *campus*, negros e negras, quilombolas e indígenas, em processos intersubjetivos que possibilitaram a construção de reconhecimento recíproco e, além disso, de estima social, em torno das questões de identidade e etnicidade. A partir desse esboço analítico, situa-se o NEABI como grupo de trabalho, organizado em âmbito institucional, que, a despeito das limitações e dificuldades inegáveis, tem se esforçado, através de docentes, técnicos da educação e alunos e alunas, para contribuir na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que têm por objetivo, basicamente, efetivar o ensino da história e das culturas dos povos de origem afro-brasileira e indígena no país. Trata-se, em suma, de refazer a história de tais povos, de recriá-los no espaço escolar, à luz de seus próprios conceitos e valores culturais, em oposição às definições eurocentradas estigmatizantes acerca da diferença étnico-racial. É válido, senão imprescindível, tratar disso a partir da noção filosófica de reconhecimento e de suas implicações sociológicas e políticas, como bem elucidam Honneth, Taylor e Fraser, autores revisados nesse trabalho e dos quais se extraiu – mais propriamente, de

Honneth e Taylor – as ideias principais acerca de reconhecimento. Acredita-se, enfim, que o papel educativo do NEABI, embora limitado, seja importante e eficaz. Espera-se ter logrado demonstrar isso ao longo deste texto. Para encerrar, vale citar uma passagem do projeto apresentado à Diretoria de Extensão do IFRS de Rio Grande, pelo NEABI, em 2012: *“cabe ao nosso tempo propor as condições para que se manifeste o protagonismo histórico e cultural dos povos oprimidos pelos processos de colonização”*.

Referências

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Sobre o pensamento antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? In: **Lua Nova**. São Paulo, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raça e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. **El derecho de la libertad**. Madrid: Serie Ensayos, 2014.

NEABI. **Projeto de Extensão**. IFRS. Rio Grande, 2012.

PINTO, Celi J. Nota sobre a controvérsia Fraser-Honneth informada pelo cenário brasileiro. In: **Lua Nova**. São Paulo, 2008.

SANTOS, Ivair A. A. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012.

SOBOTTKA, Emil. Liberdade, reconhecimento e emancipação: raízes da teoria da justiça de Axel Honneth. In: **Sociologias**. Porto Alegre, 2013.

TAYLOR, Charles. La política de reconocimiento. In: **El multiculturalismo y la política de reconocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica, 2009.

O estabelecimento de processos reflexivos sobre etnicidade negra no contexto da ciência e tecnologia

Neilo Márcio da Silva Vaz¹
Ezequiel de Souza²
Viviani Rios Kwecko³

Resumo

O presente artigo versa sobre a abrangência social do trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Câmpus Rio Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (NEABI-IFRS), no que tange ao estabelecimento de processos reflexivos acerca das questões afro-brasileiras no contexto da educação científica e tecnológica. A partir de uma perspectiva analítica, aborda o percurso percorrido pelo núcleo, evidencia os limites e potenciais existentes para consolidação objetiva do NEABI como espaço de mediação reflexiva sobre etnicidade negra brasileira no contexto da produção de Ciência e Tecnologia. Como guisa de conclusão, constata a positividade contida na integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão e aponta limites a serem superados, relacionados à necessidade de ampliação do debate interno do instituto e a necessidade de maior abrangência do NEABI no âmbito político setorial étnico regional.

Palavras-chave: educação, negritude, políticas de ações afirmativas.

Introdução

A formação de sujeitos com uma mentalidade voltada para a construção de uma sociedade que aceita o multiculturalismo como um elemento constituinte de identidade, pautada na superação do preconceito, perpassa os espaços educativos formais como a escola. Trata-se da consideração do ambiente escolar como espaço privilegiado para reflexividade e construção de referentes culturais que apontem para superação de dilemas sociais enraizados socialmente, como é o caso da discriminação e subalternidade da população negra brasileira. Tendo em vista a relação entre o papel da educação na questão étnica brasileira, segundo Cunha (2005) não é possível ter um formação da História do Brasil

¹ Professor de Sociologia do IFRS - Câmpus Rio Grande. neilo.vaz@riogrande.ifrs.edu.br

² Professor de Sociologia do IFRS - Câmpus Rio Grande. ezequiel.souza@riogrande.ifrs.edu.br

³ Professora de Arte e Diretora de Extensão do IFRS - Câmpus Rio Grande.
viviani.kwecko@riogrande.ifrs.edu.br

sem o conhecimento dos processos históricos que se encontram envolvidos os povos originários da nação brasileira. Sem dúvida nenhuma, a exclusão da obrigatoriedade do ensino da História Africana no currículo escolar é reflexo de uma ação estatal que historicamente se pautou pela construção de um lugar subalterno para os negros na constituição da sociedade.

De acordo com Lima (2008, p. 33) “a problematização sobre as relações raciais tem se ampliado de forma progressiva na sociedade brasileira nessa última década”, o que envolve uma construção concomitante de práticas cotidianas, embates e ações políticas, bem como construções conceituais e tecnológico-sociais relacionadas à temática racial. Dentro deste contexto se encontra em aberto a atuação de instituições como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, enquanto espaço que tem em sua natureza institucional pública a missão de vincular à produção e difusão de conhecimento as demandas sociais.

A criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) no contexto do câmpus de Rio Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, no ano de 2011, constitui-se em uma iniciativa que partindo do objetivo do cumprimento das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, que preveem a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena no ensino médio, assume um papel aglutinador da questão negra no contexto local e regional, tendo-se em vista a natureza institucional dos Institutos Federais.

Em termos objetivos, o NEABI, enquanto um núcleo institucional de uma instituição educacional e científica, reúne a missão de instituir no contexto do município de Rio Grande e região as ferramentas educacionais e tecnológicas capazes de realizar o enfrentamento das demandas inerentes aos processos econômicos, sociais e políticos em que se encontram envolvidas à temática negra,⁴ tendo como ponto de partida aquilo que diz respeito à própria natureza da ciência e tecnologia no âmbito dos processos de desenvolvimento local e regional.

O presente trabalho emerge da experiência concreta de atuação do NEABI-Câmpus Rio Grande, no que toca a questão quilombola e as políticas afirmativas, como espaços de vivência da questão étnica local e regional. Em termos da delimitação objetiva, busca realizar uma reflexão acerca dos limites e potenciais vivenciados no estabelecimento de processos reflexivos acerca da etnicidade negra na sociedade como um todo, tendo uma instituição de educação, ciência e tecnologia como *locus* de execução de políticas públicas que dialogam com a ideia de afirmação étnica.

⁴ Apesar de o NEABI também abordar a questão indígena, tendo realizado visitas técnicas a povos indígenas, em função da configuração local e regional, o trabalho do NEABI tem a predominância na questão negra.

1 O NEABI no contexto do IFRS-Câmpus Rio Grande

Os NEABIs fazem parte de uma política institucional educacional, que tem por objetivo a realização e o acompanhamento dos processos de implementação e de efetivação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, relacionadas à obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena no ensino médio nas instituições públicas e privadas. O NEABI-Câmpus Rio Grande atua em conjunto com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), no sentido de promover ações afirmativas e/ou inclusivas.

A instituição de espaços como os NEABIs vem ao encontro da necessidade contemporânea relacionada à atuação das instituições educacionais no enfrentamento das demandas relacionadas a uma sociedade cada vez mais organizada a partir de valores multiculturais e, assim, atuar com o rigor ético e científico no sentido da promoção de espaços de reflexividade acerca de valores sociais e culturais inclusivos e afirmativos, haja vista que somos herdeiros de uma tradição acadêmico-escolar de matriz cultural europeia/europeizante.

O núcleo visa, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, colaborar para o avanço de uma perspectiva educacional inclusiva e para a valorização de culturas historicamente marginalizadas na sociedade brasileira. Concretamente, o NEABI busca promover o estreitamento entre a produção do conhecimento, os processos de ensino e aprendizagem e extensão. Ao longo do ano, realiza atividades que congregam a elaboração, organização e oferta de instrumentos, propostas e formação a docentes, estudantes e comunidade em geral, carentes de bases teóricas para o conhecimento e a valorização da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas, tradicionalmente relegadas à marginalização pelo olhar dominante eurocêntrico.

Em consulta ao Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGPROJ) encontra-se como objetivo geral do programa a implementação e acompanhamento do ensino da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas nas atividades curriculares de ensino do IFRS-Câmpus Rio Grande e em atividades complementares de extensão voltadas ao público interno e externo.

Os seus objetivos específicos trazem a intencionalidade de introduzir no ensino do IFRS-Câmpus Rio Grande conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena, valorizar tais culturas por meio de ações de extensão, eventos, palestras, trabalhos de alunos, capacitação de docentes e técnico-administrativos para o trato com tais temáticas, oferecer conhecimentos a respeito de tais temas à comunidade externa, acompanhar e apoiar a implementação da política de cotas sociais e étnico-raciais no Instituto, criar espaços de problematização, discussão e transformação acerca das questões de história e cultura afro-brasileira e indígena aos alunos e aos demais interessados, promover cursos externos de capacitação a docentes da rede pública de ensino, a fim de disseminar uma rede de saberes e práticas orientadas de acordo com as finalidades do NEABI.

Desta maneira, a natureza objetiva do núcleo reúne a missão de instituir no contexto do IFRS-Câmpus Rio Grande as condições concretas para o enfrentamento das demandas inerentes aos processos econômicos, sociais e políticos em que se encontram envolvidas às temáticas negra e indígena, tendo como ponto de partida aquilo que diz respeito à natureza da atuação no contexto da educação, ciência e tecnologia.

Atuam no programa técnicos educacionais, historiadores, sociólogos e professores das áreas das Artes e das Humanidades, tendo-se um trabalho de monitoramento e assessoramento social e pedagógico junto à implementação de conteúdos, bem como, desenvolvendo intervenções e pesquisas junto à comunidade externa.

A abrangência das ações do núcleo se dá em duas direções distintas e complementares, quais sejam: a interna, onde se encontra focado na introdução da questão da etnicidade negra e indígena de maneira transversal nas ações de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo-se os diversos seguimentos que compõe a comunidade acadêmica do Instituto com a totalidade das temáticas. Em outra direção, encontra-se a atuação externa, tendo o foco no espaço urbano e rural, atuando junto à comunidade quilombola Macanudos, localizada na região da Quintinha, em Rio Grande-RS, e na abrangência das políticas de ações afirmativas implementadas nas universidades e institutos federais da região estudada. Nestes espaços, desenvolvem-se ações de extensão e pesquisa social, envolvendo as temáticas inerentes aos sujeitos ali presentes.

No que tange ao ensino, embasado em uma perspectiva filosófica educacional em que se prima pela construção de uma integração das Ciências Humanas na vivência do currículo nos processos de ensino e aprendizagem, há a valorização dos saberes de cada área em diálogo com os elementos que demarcam a etnicidade indígena e negra, tendo-se a adoção destas como temáticas transversais nas disciplinas de Artes, Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Na extensão, o NEABI atua em conjunto com o NAPNE, no sentido de promover ações afirmativas e/ou inclusivas, preparando docentes e técnico-administrativos no trato do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como no empoderamento dos grupos locais que atuam na questão da etnicidade negra e indígena.

Neste sentido, por um lado, as ações de capacitação buscaram integrar os diversos seguimentos do Instituto nas discussões pertinentes, tendo-se uma internalização das temáticas na cultura institucional do Instituto. Por outro, houve um movimento de mapeamento e estabelecimento de redes de cooperação com os atores sociais envolvidos na questão no município, tendo-se a realização de parcerias institucionais com a Universidade Federal de Rio Grande (FURG), política fundamental à legitimação do programa no contexto da sociedade local e regional.

A pesquisa utiliza-se do arcabouço teórico-metodológico das Ciências Sociais, valendo-se de técnicas qualitativas e quantitativas no contexto da

pesquisa-ação, em que a produção do conhecimento vincula-se a processos de empoderamento local. Busca articular, através da pesquisa o desenvolvimento, a apropriação e a troca de conhecimento atrelado à noção de tecnologia social, enquanto conjunto de conhecimento socialmente reconhecido e utilizado por grupos particulares.

Encontra-se em curso dois subprojetos de pesquisa: um inserido na comunidade quilombola Macanudos e outro na abrangência da política de cotas no contexto local e regional. Trabalha com a problemática quilombola como conceito sociopolítico e a formulação de ações afirmativas no âmbito do Estado brasileiro, como mecanismos de inclusão negra e indígena na educação pública brasileira.

A intervenção via NEABI-Câmpus Rio Grande se propõe a se constituir como uma ação baseada em uma aliança entre um arcabouço teórico-metodológico de pesquisa social e da extensão universitária, o que promove a integração entre a produção do conhecimento científico e a ação social, propriamente dita.

Desta maneira, para além da união de áreas distintas, mas complementares na existência institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, tem como pano de fundo o empoderamento dos sujeitos sociais envolvidos nos projetos, através do estabelecimento de processos reflexivos sobre etnicidade no contexto indígena e afro-brasileiro de Rio Grande e região, tendo-se no curso do desenvolvimento das atividades inerentes à natureza ciência e tecnologia, a concomitância da produção, apropriação, reconhecimento e legitimação de tecnologias sociais necessárias para o desenvolvimento econômico e social fundado na sustentabilidade.

2 Pressupostos relacionados a etnicidade negra e indígena no Brasil

O Brasil é um país miscigenado, constituído por um emaranhado complexo de relações entre povos e culturas, de distintas matizes históricas, sociais e políticas. Em virtude do opressor processo de colonização europeia, entretanto, somos até hoje educados a entender nossa formação e nossos rumos a partir de um olhar eurocêntrico, que marginaliza os valores e possibilidades histórico-culturais oriundos dos povos que tradicionalmente ocuparam a posição de dominados.

Em tempos de expansão de direitos e de luta pelos valores democráticos, pós-Constituição de 1988, iniciou-se um processo de resgate da história do Brasil, à luz de novos conceitos capazes de reconfigurar a dimensão da importância da história e das culturas de matrizes afro-brasileira, africana e indígena (autóctones, ameríndios) na sociedade brasileira, desde a era colonial até os dias atuais.

Tal processo de valorização dos povos e culturas não europeias, em pleno século XXI, não se impõe apenas como um olhar crítico da ciência sobre si

mesma, que reconheceria o quanto de evolucionista e etnocêntrico havia em sua epistemologia, em seus alicerces teóricos de orientação positivista, mas, antes, constitui-se como produto em andamento de um conjunto de relações de disputas sociais, de lutas por reconhecimento de direitos e de protagonismos históricos por parte de grupos (negros e indígenas) que, por longa data, permaneceram calados, condenados à marginalização social promovida historicamente de forma deliberada pelas políticas do Estado brasileiro.

Diversos fatores entranhados ainda hoje no imaginário popular brasileiro e que orientam o *ethos* sociopolítico de nossas elites dirigentes (percepção axiológica) revelam o quanto é difícil lidar com as questões étnico-raciais em nosso país (SANTOS, 2012). Basta que se observe empiricamente a presença do mito da democracia racial constantemente atualizado.

Tal percepção encobre a complexa teia de hierarquizações racializantes existentes no país (HASENBALG, 1979) e dá espaço à formação idiossincrática daquela cosmogonia chamada por DaMatta (2000) de “fábula das três raças”. Como diria o mesmo autor, convivemos com o famoso “racismo à brasileira”. Não se trata de apurar a história em seus processos subjetivantes e objetivantes de relações, de lutas, de historicidade, mas de naturalizar uma ideologia evolucionista da teoria racial, das propensões raciais genéticas.

No discurso conservador intrínseco às percepções de muitos grupos, instituições e indivíduos da sociedade brasileira, há um flagrante vazio de historicidade, substituído por uma mitologia afirmativa da desigualdade social, ancorada na noção de raça e em seus pressupostos evolucionistas e hierarquizantes (GUIMARÃES, 2002). Todavia, há nesse discurso um tom conciliador, que confere a essa perspectiva racializante seu suposto *status* de “democracia”. Ora, é justamente no contexto de uma miríade de complexidades e implicações que tornam difuso o desvelamento das questões étnico-raciais no Brasil, que se dá a emergência da luta pela valorização da etnicidade afro-brasileira e indígena.

Não se trata de construir uma falsa imagem do nativo indígena ou dos grupos sociais mestiços de origem africana e/ou afro-brasileira. Na realidade, trata-se de recriá-los a partir de seus próprios conceitos e valores culturais, por oposição às definições brancas estigmatizantes e hegemônicas acerca do diferente, isto é, do negro e do índio. Anderson (2008) já demonstrou o quanto é fictício o conceito de nação, enquanto comunidade imaginada.

O fato é que os povos de origem europeia, por ocasião da formação de seus Estados nacionais, puderam constituir com base em seus próprios valores suas noções de identidade e de cultura nacional. O “ser italiano” ou o “ser alemão”, por exemplo, está sempre relacionado positivamente a certos traços marcantes de cultura, que afirmam uma origem, uma organização, um sentimento de pertença. No caso dos povos de origem africana ou indígena, no entanto, este “ser” encontra-se maculado por um processo colonizador e pela figura da miscigenação, que

retira o postulado afirmativo do pertencimento étnico – é-se índio ou negro apenas em situações limítrofes, quando se extrapola todos os limiares da mistura racial, ou seja, quando não se pode mais ser mulato, mestiço, caboclo ou bugre.

Nesse sentido, as Leis n. 10.639/03 e 11.645/08 garantem que se redefinem no espaço da escola os conhecimentos acerca da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas, tornados obrigatórios, para que tais grupos étnicos não apareçam mais como “perdidos na história”, em meio e à mercê da dita civilização branca desenvolvida. Cabe ao nosso tempo propor as condições para que se manifeste o protagonismo histórico e cultural dos povos oprimidos pelos processos de colonização.

Na direção da compreensão do dinamismo intrínseco à auto definição negra e indígena em suas dimensões econômica, histórica, política, sociocultural e estética, encontra-se a etnicidade em um sentido que dialoga com a elaboração realizada por Barth (1969), enquanto uma categoria analítica que permite a compreensão do dinamismo intrínseco ao processo cultural vivenciado pelos sujeitos.

Desta maneira, trabalha com a noção de diálogo interétnico, nos termos definidos por Leite (2003), tendo-se na possibilidade da produção cultural de valores sociais e políticos não atrelados à ideia da segregação racial e de exotismo, assumindo a perspectiva da superação histórica do lugar do negro e do índio na sociedade como uma possibilidade.

Em relação à extensão, o trabalho está fundamentado nos pressupostos teórico-filosóficos de Freire (1979) no tocante ao papel social da intervenção de extensão, principalmente nos aspectos relacionados à sua natureza, às relações de poder em jogo e a postura mais construtiva a ser adotada pelo extensionista no seu fazer.

Para Freire (1979), como não há pensamento isolado, pois, não há ser humano isolado, o mundo humano é um mundo da comunicação, o que implica considerar sempre sujeitos co-participantes que apresentam reciprocidade entre si, vivenciada na agência implícita da relação entre um emissor e um receptor.

Nesse sentido, aquilo que se nomina extensão inclui um ato educativo e, por isso, constitui-se em comunicação, o que impõe um necessário diálogo entre sujeitos que, a partir de seus universos significativos, vivenciam um processo de troca e ressignificação.

Logo, uma ação de extensão que não se paute por estes pressupostos, limita-se ao ato de transmitir o conhecimento produzido no âmbito da ciência, o que no tocante as tecnologias sociais inviabiliza o processo de valorização dos saberes e fazeres produzidos socialmente, elemento fundamental ao movimento de construção do conhecimento que somente acontece atrelado a demandas sociais significadas pelos sujeitos envolvidos no processo.

Em termos da temática da etnicidade negra e indígena, Hall (2003), ao discorrer acerca da diáspora negra na América Central, avança na direção da potência política do diálogo interétnico e, lança luzes sobre as possibilidades de (re)construção de identidades étnicas em um mundo globalizado, de identidades entrecruzadas, a partir de um prisma multicultural. Uma nova história e uma nova ciência social são os pilares científicos da construção de um olhar positivante a respeito do traço mais elementar da humanização que é a capacidade de produção da diferença de cosmovisões.

A partir de tais elementos é possível desenvolver análises e intervenções mais profícuas, críticas e justas sobre os processos objetivos e subjetivos em que se encontra envolvida a questão étnica na configuração de nossos alicerces científicos, estéticos, éticos e morais.

3 A questão quilombola e sua abordagem no contexto do NEABI

A questão quilombola é tratada a partir de uma perspectiva socioantropológica, tendo como foco a dimensão política emergente relacionada à temática. Situa-se no que constitui a construção endógena do ser quilombola, tendo-se como ponto de partida os elementos históricos que marcam a afirmação desta categoria política significativa no contexto da atuação da sociedade civil brasileira.

Leite (2004, p. 13), ao abordar as especificidades dos traços constituintes de comunidades negras afirma que

processos socioculturais específicos circunstanciaram a sua formação em todo o Brasil. Principalmente no período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, quando esse tipo de formação assume característica contestatória do projeto oficial de integração do negro como trabalhador na sociedade de classe. Essas comunidades negras recusaram esse projeto, ao constituírem uma forma alternativa de integração como grupo etnicamente diferenciado, com história e tradição particulares, caracterizados principalmente pelo modo de acesso à terra.

Tratando-se de estratégias de resistência a um *modus operandi* de uma forma social e produtiva cujo desenvolvimento da vida se dava sob condições extremamente desumanas, cabendo-lhe ser um resíduo, em que os processos de aquilombamento estão para além da resistência explícita, pois representam uma estratégia de reprodução cultural eficaz frente ao quadro em que estes sujeitos foram inseridos.

De acordo com Bakos e Bernda (1991), a primeira definição de quilombo, registrada em documentos oficiais, é datada de meados do século XVIII, encontrada em carta do Conselho Ultramarino em que os quilombos são descritos enquanto habitações simples em que se encontrem mais de cinco negros fugidos rodeados por pilões.

Tal definição é extremamente limitada, pois, além de não congrega a diversidade daquilo que compõe o processo de quilombamento, enquanto estratégia de luta negra pelo direito ao desenvolvimento da vida em sua plenitude tem como consequência política direta, a produção da invisibilidade da luta negra neste contexto histórico.

Acerca desta complexidade que envolve o surgimento dos primeiros quilombos, Reis (2009, p. 22) afirma que

embora em lugares protegidos, os quilombolas, amiúde, viviam próximos a engenhos, lavras, vilas e cidades. Mantinham redes de apoio e de interesses que envolviam escravos, negros livres fugidos e mesmo brancos, de quem recebiam informações sobre movimentos de tropas e outros assuntos estratégicos. Com essa gente, eles trabalhavam, se acoitavam, negociavam alimentos, armas, munições e outros produtos, com escravos e libertos, podiam manter laços afetivos, de parentesco e de amizade.

O que implica pensar o quilombo enquanto um fenômeno social relacionado ao estabelecimento de estratégias de luta relacionado à situação do negro em uma situação colonial, encontrando-se em jogo a luta por território como espaço de desenvolvimento de modos de vida particulares, ligados a uma matriz africana, o que em função da imposição da escravidão na situação colonial teve que buscar as condições para se reinventar como afro-brasileiros.

Esta apreensão do quilombo permite situá-lo como temática fundamental para pensar a constituição dos valores que embasam a edificação da democracia no caso brasileiro, especialmente naquilo que toca a forma negativa com que as elites econômicas e culturais trataram a relação das diversas influências advindas dos processos de colonização, tendo-se no caso dos povos negros, por tudo que tem associada, a versão mais ofensiva. Segundo Leite (2000, p. 333)

o quilombo constitui questão relevante desde os primeiros focos de resistência dos africanos ao escravismo colonial, reaparece no Brasil/república com a Frente Negra Brasileira (1930/40) e retorna à cena política no final dos anos 70, durante a redemocratização do país. Trata-se, portanto, de uma questão persistente, tendo na atualidade importante dimensão na luta dos afro-descendentes. Falar dos

quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção.

Tal linha de raciocínio permite a compreensão do quilombo enquanto categoria política significativa na contemporaneidade. Não se trata de um evento isolado na história, de um vestígio histórico, mas de algo que é constituinte do que é ser negro neste país.

A atualização política desta questão está relacionada ao processo constitucional de 1988, seguida dos Decretos n. 3.912 de 10 de setembro de 2001 e n. 4.887 de 20 de novembro de 2003 que, no âmbito do Estado Democrático de Direito, oficializam a conceituação de terras de quilombos, tendo-se a consolidação na positividade normativa a condição de remanescente de quilombo, oficializando a peculiaridade desta condição pela titulação das terras, através da autodefinição, ocupação e comprovação, através de instrumentos técnicos atrelados aos processos históricos de ocupação territorial das áreas.

Para além do maior ou menor grau de celeridade do Estado na aplicabilidade destes dispositivos normativos para garantia de direitos fundamentais dos povos negros, o ganho social, reside na capacidade mobilizadora que a visibilidade do conflito agencia.

Ao visibilizar o conflito, a sociedade civil organizada acaba por criar os elementos de instituição de uma identidade política negra e quilombola, que se materializa a partir do direito que na construção de outra história, pois trata-se da ascensão da condição de resíduo para o protagonismo social e político em uma determinada sociedade.

A reivindicação para sujeitos em situação de remanescentes de um processo como a escravidão tem uma capacidade de agência⁵ que não se encerra no acesso a uma cidadania formal negada, mas trata do condicionamento de processos de invenção e apropriação política que traz intrínseca a possibilidade da construção de autodeterminação, de pertencimento, de um lugar no mundo.

Conforme Rubert (2010), o Rio Grande do Sul é um caso em que o processo de constituição dos remanescentes de quilombos permite pensar a ideia de constituição de uma rede de territórios étnicos, o que permite pensar em termos de tecnologias sociais capazes de potencializar aquilo que é próprio da constituição política e social destes sujeitos.

Em relação à comunidade Macanudos, integrante de subprojeto de pesquisa atrelado ao NEABI, trata-se de ocupação territorial de classe trabalhadora localizada na vila da Quinta, conhecida como 'Quintinha', situada na região rural e periférica do município de Rio Grande, microrregião lagunar do Rio Grande do Sul.

⁵ Agência é adotada no sentido empregado por GELL (1998), em que o termo remete às ideias de ação e transformação como resultado da intencionalidade dos sujeitos.

Os elementos que constituem e definem estes sujeitos como remanescentes de quilombos estão relacionados aos processos vivenciados pelos descendentes da família Amaral, conhecidos como Macanudos. Estabelecidos na região desde meados do século XIX na região da Quitéria, área ligada a estabelecimentos de grandes propriedades de terra. Esta família tem uma relação direta com a situação de constituição fundiária da região, atrelada ao ciclo econômico-produtivo da produção de charque, desenvolvido dentro de um processo de concentração fundiária, manufatura de carne com emprego de trabalho escravo.

Segundo relatos orais (GOULART, 2013; FÉLIX, 2004), trata-se de um processo social que tem origem em cerca de cinquenta pessoas que, sob processos de deslocamentos territoriais, ao longo dos anos reproduziu laços sociais e de consanguinidade, como: parentesco, vizinhança, relações de trabalho, saberes e fazeres que constituem um lugar para os sujeitos Macanudos (família Amaral), tendo-se a questão quilombola como um elemento contemporâneo da história particular e social destes indivíduos.

Atualmente, tratam-se de quinze famílias que predominantemente têm o provimento da vida na atuação como trabalhadores assalariados. Estão estabelecidos em um território dividido em lotes, resultado de planificação estatal recente, em que se percebe um conjunto de elementos relacionados à constituição de resistência cultural, percebidos a um nível micro, como no caso da construção sistemática de passagens entre os terrenos, como forma de contraponto à concepção exógena à cosmovisão do grupo, restituindo uma forma comunitária do uso do território, condizente com a tradição cultural.

Na mesma direção, observa-se a reprodução de saberes e fazeres como o artesanato e a agricultura de subsistência, o que está diretamente relacionado à valorização da tradição sociocultural e o protagonismo dos indivíduos mais velhos da comunidade, o que representa uma positivação dos elementos que constituem a identidade social destes sujeitos.

Esse processo de autovalorização está diretamente atrelado ao reconhecimento da condição quilombola, pois desencadeou-se a criação da associação quilombola, o estabelecimento e ampliação de diversas redes sociotécnicas e políticas entre a comunidade e agentes sociais que atuam na elaboração de projetos de desenvolvimento federal, de produção de conhecimento científico e tecnológico, como é o caso da Universidade Federal e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Sem dúvida nenhuma, o processo de reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares no ano de 2013, é resultado concreto relacionado à inserção da comunidade em uma discussão mais ampla relacionada à questão quilombola e da conversão dos saberes e fazeres relacionados aos processos sociais vivenciados na história da família Amaral em patrimônio cultural, encontrando-se nisto elementos de constituição de uma identidade política positiva relacionada à etnicidade negra.

4 As políticas afirmativas no contexto brasileiro e seu lugar no NEABI

Ao se trabalhar o tema das ações afirmativas, a distinção entre diferença e desigualdade social deve estar em mente. O objetivo não é eliminar as diferenças, mas superar as desigualdades, pois o que está em jogo é a inclusão de minorias que tem sido historicamente discriminada (SILVÉRIO, 2002). No caso da sociedade brasileira, o Estado contribuiu para a exclusão da população negra, na medida em que não desenvolveu políticas públicas que propiciassem a integração dos ex-escravos na nova sociedade pós-abolição. De certa forma, afirma Guimarães (2003), os brancos nunca se sentiram ameaçados pela população negra, uma vez que as lutas travadas pelos negros visavam sua integração na sociedade brasileira, e não a superação dessa sociedade. Entretanto, com a formação nesse cenário, sobretudo com a utilização da categoria “negro” para englobar as categorias “preto” e “pardo”, fato que deu visibilidade ao contingente afro-brasileiro presente no país.

De acordo com Kabengele Munanga, a definição de quem é negro no Brasil está eivada de questões, formando uma teia densa e ambígua, uma vez que o processo de branqueamento leva pessoas negras a não se perceberem como tal. Por esse motivo, há a necessidade de uma decisão política a respeito do assunto (2004), sobretudo em relação ao acesso e permanência no ensino superior. Ora, na virada do milênio, o percentual de negros na universidade brasileira era ínfimo: 2% (HENRIQUES, 2001). Tendo em vista que o conhecimento social e historicamente construído tem na universidade seu *locus* de comunicação e de reprodução dos saberes cientificamente legitimados, a ausência de negros neste ambiente constitui uma privação àqueles elementos que poderiam proporcionar uma melhora na sua qualidade de vida, uma vez que “as maiores diferenças absolutas entre jovens brancos e negros encontram-se nos segmentos mais avançados do ensino formal” (SILVÉRIO, 2007, p. 30).

Lentamente a sociedade brasileira está superando a resistência às políticas de ações afirmativas. Entretanto, se as ações afirmativas possuem aceitação quase que generalizada, quando o corte se dá pela questão étnico-racial permanecem um tema polêmico, havendo uma polarização entre aqueles que defendem políticas públicas racialmente neutras e aqueles que advogam uma política que combine critérios socioeconômicos com raciais (MUNANGA, 2007). A ação do Estado proporcionou o agravamento das desigualdades étnico-raciais, relegando o negro às posições mais marginalizadas da sociedade (BERTULIO, 2007). De forma análoga, através do Estado há a possibilidade de estabelecimento de processos de equidade para uma sociedade justa e fraterna, em que o acesso aos bens sociais não esteja determinado por preconceitos étnico-raciais – ou a partir da noção de raça. A promoção da igualdade racial passa, impreterivelmente, pela partilha do conhecimento produzido pela humanidade.

Considerações Finais

Emerge do trabalho o fato de que o percurso percorrido até o presente momento pelo NEABI-Rio Grande foi muito proveitoso em termos da instauração do debate sobre a etnicidade negra e indígena no âmbito do IFRS, evidenciando que se trata de um caminho profícuo para construção de efetivo espaço de mediação institucional educacional tecnológica no município e região.

Persiste o desafio da ampliação do debate interno, abrangendo o conjunto da comunidade acadêmica, ou seja, funcionários, professores e estudantes. Também é presente a demanda pela ampliação do debate interinstitucional regional e junto aos movimentos sociais organizados atuantes na região, de forma que o papel de gerador de ciência e tecnologia do Instituto Federal se amplie e nesta ampliação inclua-se a discussão em torno das tecnologias sociais e do papel das Ciências Humanas e das Artes em sua produção.

Neste sentido, o trabalho do NEABI-Câmpus Rio Grande encontra-se como um espaço de instauração de processos reflexivos sobre a questão, tendo um grande desafio no que tange à sua organização administrativa interna, o que passa pela internalização de práticas administrativas capazes de sanear a tendência ao espontaneísmo, atuando para além do imediatismo.

Através da operacionalidade de espaços institucionais como o NEABI, pode-se ter no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia um referencial de desenvolvimento de tecnologias sociais adequadas à valorização dos saberes e fazeres referenciados culturalmente, a potencialização do papel político das organizações da sociedade civil, tendo-se com isso o fortalecimento da ciência e tecnologia como indutor de um desenvolvimento econômico e social que se pautem pela valorização das cosmovisões que constituem nossa diversidade cultural.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BAKOS, M.; BERND, Z. **O negro: consciência e trabalho**. Porto Alegre: EdUFRGS, 1991.

BARTH, F. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.

BERTULIO, Dora Lucio de Lima. Ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da. (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 51-97.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

- DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória: a problemática da pesquisa**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GELL, Alfred. **Art and Agency: an anthropological theory**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- GUIMARÃES, Antônio S. A. **Classes, raça e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- GUIMARÃES, Antônio S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-101, jan./jun. 2003.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão n. 807. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/IPEA, 2001.
- LEITE, Ilka B. **O legado do testamento: a Comunidade de Casca em Perícia**. 2. ed. Porto Alegre: EdUFRGS; Florianópolis: NUER/UFSC, 2004.
- LIMA, Batista Mari. **Revista Fórum identidades**, ano 2, v. 3, p. 33-46, jan./jun. 2008.
- MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista de Kabengele Munanga. **Estudos Avançados**, ano 18, n. 50, p. 51-56, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In:
- PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da. (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-19.
- SANTOS, Ivair A. A. dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, [s.d.].
- SILVÉRIO, Valter R. Ação afirmativa e combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.
- SILVÉRIO, Valter R. Ação afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da. (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 21-49.

A Inclusão da Diversidade no IFRS – Câmpus Bento Gonçalves

Letícia Schneider Ferreira¹
Sirlei Bortolini²

Resumo

Esse artigo relata brevemente fatos históricos sobre a exploração do trabalho dos negros, como escravos, na produção das riquezas do Brasil. Aborda também as atitudes de inferiorização e discriminação desse povo que trouxeram em sua bagagem como herança até os tempos atuais e como os povos nativos foram banidos de seus territórios, ficando marginalizados e sem ter onde morar. Traz uma amostra de como as escolas vêm tratando esse tema em sala de aula e quais as ações que podem ser desenvolvidas para desmistificar os preconceitos e a desigualdade racial. Relata também como o NEABI do Câmpus Bento Gonçalves desenvolve suas atividades para contemplar esse tema junto aos educandos com o propósito de levar ao conhecimento dos mesmos a importância do respeito pela diversidade cultural.

Palavras-chave: negros, indígenas, discriminação racial, NEABI.

Introdução

O Brasil é um país que possui sua população bem diversificada devido à mistura de raças dos povos nativos e de outras oriundas de outros países. Possui uma grande diversidade étnica embora sua população na grande maioria seja composta por três grandes grupos, os indígenas, os brancos e os negros, que ao se cruzarem formou o povo brasileiro que é puro ou mestiço, o qual criou seu próprio modo de vida através de costumes trazidos por portugueses, espanhóis, africanos ou adquirido pelo povo nativo.

Nesse artigo será abordada a herança que a raça negra deixou para o Brasil, tema esse que está sendo estudado em sala de aula onde são relatados os episódios de violência e discriminação desse povo que chegou até nosso país

¹ Docente da disciplina de História do IFRS Câmpus Bento Gonçalves. leticia.ferreira@bento.ifrs.edu.br

² Técnica em Assuntos Educacionais do IFRS e Coordenadora do NEABI.
sirlei.bortolini@bento.ifrs.edu.br

na condição de escravos e ainda sofrem para conseguir uma posição digna na sociedade.

1 A população negra no Brasil: uma breve discussão histórica sobre a exploração do trabalho escravo e as dívidas sociais brasileiras

É inegável a contribuição da população negra para a formação da sociedade e identidade brasileiras, bem como as dificuldades que este segmento social ainda sofre pelos resquícios presentes no imaginário de uma herança cruel: o sistema escravista que imperou no país entre o período colonial e o final do Segundo Reinado. Milhares de africanos foram sequestrados de seus locais de origem e deslocados para o continente americano, onde foram comercializados e obrigados a trabalhar no modo produtivo estabelecido nas colônias: a *plantation*, caracterizada pelo latifúndio monocultor voltado para a exportação. Desta forma o início da história do trabalho no Brasil, da produção de riquezas confunde-se com a história dos negros no país. Conforme salienta Costa,

O escravo negro foi, em algumas regiões a mão de obra exclusiva desde os primórdios da colônia. Durante todo esse período, a história do trabalho é, sobretudo, a história do escravo. Primeiro nos canaviais, mais tarde nas minas de ouro, nas cidades ou nas fazendas, era ele o grande instrumento de trabalho. Derrubando matas, roçando as plantações, nos engenhos, na estiva, carregando sacos de mercadorias ou passageiros, o escravo foi figura familiar na paisagem colonial (COSTA, 1996, p.14).

Os elementos de violência física integrantes do sistema escravista não excluem os aspectos psicológicos e presentes no imaginário até os dias atuais. A escravidão baseava-se em um discurso referente a uma suposta inferioridade racial, o qual salientava características físicas e mentais que tornavam um determinado grupo apto para o esforço físico. Além disso, os colonizadores portugueses eram oriundos de uma cultura na qual o trabalho manual era percebido como desprezível, executado por servos ou escravos, ideário que irá influenciar sobremaneira o pensamento brasileiro. Em relação a este tópico, Silva defende que

Essa lógica de degradação do trabalho inviabilizou a formação de uma classe trabalhadora assalariada tanto nos centros urbanos quanto nas áreas rurais. Em virtude disso, até meados do século XIX não se desenvolve no Brasil uma lógica capitalista de produção e relações econômicas. A escravidão aparece nesse sentido como atravancadora de um desenvolvimento econômico livre. Essa mentalidade capitalista, todavia, já se faz perceber, ainda que de forma incipiente, numas poucas localidades, através de profissionais liberais e burocratas e iria

se desenvolver ainda mais, dando coros as vozes contrárias ao sistema escravocrata (SILVA, 2012, p.234).

As concepções escravistas, que se estruturam a partir da “coisificação” do ser humano, percebido como uma mercadoria, obrigam a uma ressignificação do olhar sobre o outro e do escravizado sobre si mesmo. Sobre esta questão, Miller expõe que

Para o escravizado a sobrevivência significava, para além do sentido meramente físico, uma reconstrução constante de novas conexões na sucessão de circunstâncias transitórias às quais a maioria foi compelida, um esforço recorrente de encontrar seus lugares próprios e de pertencer, de alguma forma, a algum lugar. Para ele, o peso da escravidão comercializada não era a servidão por si só, mas principalmente a traição da responsabilidade dos senhores que os venderam ou os transferiram com o propósito de ganhos pessoais. Ao traçar as lutas dos escravos para se reconstituírem por meio da formação de comunidades no Brasil (...) é possível percebê-los como agentes atuando de forma independente diante da minoria europeia nomeadamente no poder (MILLER, 2011, p.22).

O processo escravista que vitimou milhares de africanos criou uma lógica perversa de tráfico e comercialização que se manteve entre os séculos XVI e XIX dado o lucro gerado por esta prática. A escravização de seres humanos é, de fato, observada em diferentes sociedades, desde as civilizações da Antiguidade, sendo praticada inclusive na África no período das navegações portuguesas. Entretanto, é essencial diferenciar o processo escravista existente até então daquele que será elaborado e executado durante o período moderno, o qual terá bases mercantis e verdadeiramente predatórias: o escravo passa a ser visto como uma mercadoria, altamente lucrativa e cuja necessidade exige um número expressivo de cativos. Wheling e Wheling explicitam que

A presença do elemento negro no Brasil confunde-se com a história da escravidão e com a estrutura comercial montada para efetivar o tráfico intercontinental. Sabe-se que várias tribos e reinos africanos praticavam a escravidão dos vencidos na guerra, mas a presença do homem branco transformou essa prática num empreendimento econômico que promoveu vasta desorganização nas sociedades africanas, cujas comunidades foram assaltadas com frequência crescente entre os séculos XVI e XIX, à medida que se expandia a colonização americana (WHELING; WHELING, 1999, p.228).

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão negra, em 13 de maio de 1888 por meio da lei Áurea assinada pela Princesa Isabel. O sistema escravista já se encontrava em franca decadência desde a metade do século XIX devido às pressões da maior potência comercial e bélica da época, a Inglaterra, que difundia um discurso progressista que revelava preocupações humanistas, além de seus interesses em ampliar e movimentar o mercado brasileiro com o aumento

de assalariados livres, propiciando um quadro econômico do qual poderia se beneficiar. Assim sendo, o final do tráfico negreiro começa a tornar a escravidão uma opção cada vez mais onerosa, intensificando o comércio dos cativos entre as províncias e o estímulo a formação de famílias escravas pelos senhores. A partir da segunda metade do século XIX o movimento abolicionista começa a tomar corpo através de manifestações jornalísticas e da promoção de reuniões para articular a fuga de cativos, entre outras ações, e Leis como a Lei do Ventre Livre (1871), que previa liberdade para os filhos de escravos, e a Lei dos Sexagenários (1885), que libertava todos os escravos com mais de 65 anos de idade, demonstram a nova lógica na qual a escravidão já não era mais economicamente vantajosa.

Entretanto, é necessário destacar que a abolição promovida não possui um caráter inclusivo, o qual demonstraria a preocupação com a situação da população negra após a libertação, mas sim pareceu estar vinculada a necessidade de desoneração da elite latifundiária e escravista com a população cativa pela qual até então era responsável. O governo imperial, também vivenciando uma séria crise política que irá desencadear a vitória do movimento republicano, não ofereceu respaldo à população negra no intuito de encaminhá-la a nova realidade do mercado de trabalho que paulatinamente se estruturava no país. Silva e Santos explicitam que, neste momento, as teorias raciológicas elaboradas na Europa, as quais estão impregnadas de um suposto cientificismo baseado no pensamento darwinista, são difundidas no Brasil com maior amplitude, marginalizando ainda mais a população negra. Segundo os autores

No final do século XIX, as Teorias Raciais vão ser introduzidas de forma intensa dentro do mundo intelectual brasileiro. O interessante é imaginar que esses pensamentos racistas vão surgindo exatamente no fim do regime escravista brasileiro, servindo assim como combustível para alimentar e dar continuidade as diferenças sociais impregnadas na sociedade brasileira, desde a colonização. Além de nutrir a falta de oportunidade para os ex-escravos, deixando-os a mercê da criminalidade e dos “subempregos” (SILVA; SANTOS, 2012, p.1).

Deste modo, é possível evidenciar que a população negra, agora alforriada, encontrou uma situação bastante adversa, pois teve que se deparar com uma nova lógica de mercado de trabalho, sem preparo para tanto e ainda necessitando lidar com o peso de um imaginário de preconceito e desconfiança. A sociedade que se ergue e enriquece com os frutos do labor escravo, agora procura se eximir de responsabilidades do processo de exclusão que irá promover ao longo das décadas seguintes.

2 Políticas Inclusivas: a importância da valorização da história e da cultura afro-brasileira

A marginalização da população negra ao longo da história republicana terá consequências na incipiente vida urbana brasileira: o inchaço das cidades, a formação de periferias e o aumento da violência pela exclusão e falta de oportunidades sociais. Dados recentes da violência no Brasil permitem observar que esta atinge em um grau mais alto a população negra, informação que demonstra coerência com a situação de vulnerabilidade imposta por uma sociedade que discrimina e nega bens e riquezas a uma larga camada da população. Soares Filho explica que

Desigualdades sociais parecem estar associadas à mortalidade no Brasil. Há diferenças significativas de risco de morte por homicídios entre negros e brancos, mesmo quando se controla a taxa pela escolaridade do indivíduo. A expectativa de vida é menor entre homens e mulheres negros, e os negros são a grande maioria entre os mais pobres, estão nas posições mais precárias do mercado de trabalho e possuem os menores índices de educação formal. (...) A depender da região do Brasil, residentes de bairros com baixos indicadores socioeconômicos, áreas mais afetadas pela violência, são comumente negros (SOARES FILHO, 2011, p.747).

Esta realidade impõe que o governo federal não apenas visualize esta situação, como passe a tomar medidas para enfrentar e contornar as condições precárias em que vive grande parte da população negra. Mudanças necessárias em diversos âmbitos da sociedade, as quais muitas vezes não ocorrem com a rapidez desejável, mas que podem construir um novo olhar sobre este segmento social. Entre os espaços que devem ser ressignificados está o imaginário que permeia o pensamento com ideias preconceituosas oriundas da época escravista, desafio que vem sendo enfrentado com ações como o advento da Lei 10.639 de 2003, a qual inclui na rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileiras”. Essa proposta é extremamente relevante, uma vez que a história e a cultura africana, fundamentais para compreender o contexto brasileiro na atualidade, sempre foram relegadas a poucos tópicos no espaço escolar. A educação no Brasil privilegiou ao longo do tempo temáticas européias, relegando ao esquecimento grupos como os negros e os índios, populações que, quando abordadas, eram referidas tão somente em datas comemorativas ou apresentadas como subjugadas e vencidas pelos europeus. Gonçalves explicita que

É fato que a diversidade cultural não é reconhecida de forma equânime pela escola. Em um breve olhar sobre este espaço, percebe-se a existência do domínio, para não dizer hegemonia, da matriz cultural

européia como cultura eleita para o trabalho pedagógico. Porém, a atual discussão sobre as conjunturas sociais tem promovido aberturas de espaços para maior número de contestações e revoltas dos diversos setores excluídos (GONÇALVES, 2012, p.17).

A tendência a criticar a informação vigente no ambiente escolar, que privilegiava um determinado aspecto da história, em especial a partir de uma visão eurocêntrica, já se formava desde os anos 60 do século XX, quando pensadores, sociólogos e historiadores introduziram o questionamento das relações interraciais e sua influência na sociedade brasileira. Sobre esta questão, Santos afirma que

As novas abordagens, sejam estruturalistas ou marxistas, oferecem interpretações capazes de ampliar o questionamento da ideologia racial vigente. E, principalmente, avaliam as relações raciais no âmbito da ordem capitalista, da estrutura das classes, enquanto contribuição para a história e sociedade, ratificações de desigualdades no sistema escolar e social. (...) Desenvolvem a ideia de que a problemática racial é estrutural na sociedade brasileira, e como tal ela explica o abandono do estado pelas questões de ordem social e política (SANTOS, 2002, p.75).

É inegável que propostas como o estudo dos temas da história da África e da cultura africana demonstram um avanço e a tentativa de melhor compreender e valorizar grupos sociais anteriormente marginalizados, combatendo o desconhecimento e o preconceito. É interessante analisar que não há restrições sobre como ou quais disciplinas devem abordar tais tópicos, o que possibilita ações de interdisciplinaridade e diálogo entre professores e funcionários de diversas áreas, a fim de articular propostas de trabalhar os temas africanos e de outras etnias. Entretanto, é necessário referir que muitos docentes não foram capacitados para trabalhar tais temáticas e que é fundamental o debate e a formação contínua para que a proposta seja bem sucedida. Canen defende que

[...] a introdução à história e cultura da África, no currículo das escolas brasileiras, pode representar o ponto de partida, mas nunca de chegada, para a incorporação da identidade negra nos espaços educacionais brasileiros. Isso por que, dependendo de como será trabalhada, esta questão pode correr o perigo [...] de recair em uma perspectiva folclórica de multiculturalismo, reduzida a festas, ritos e costumes, percebidos como definidores da identidade negra, em detrimento de outros fatores históricos marcados por injustiças sociais contra os negros e outras identidades plurais (CANEN, 2003, p.57).

Desta forma, os docentes devem estar preparados para lidar não apenas com a realidade de um currículo que trabalhe com os temas multiculturais, os quais requerem sensibilidade para a compreensão de realidades muito diversas,

mas também para apresentar este debate em um ambiente escolar em que alunos de etnias variadas, com interesses diversos, estão presentes e desejam ver-se representados em sua história e em sua cultura. Políticas, como a abertura de cotas étnicas em instituições de ensino, vem sendo implementadas, tornando o ambiente da escola cada vez mais plural e permitindo uma enriquecedora troca de informações e experiências. O espaço escolar é um ambiente que gera tensões, é um espaço que não deve ser percebido como um local voltado exclusivamente para a transmissão de saberes, mas sim como um lócus político. O professor deve estar preparado para as múltiplas demandas que os atores que ali participam podem vir a apresentar. Em relação à atividade do professor, Gauthier e Martineau afirmam que

Talvez mais do que todas as outras atividades profissionais que lidam com seres humanos, o ensino é atravessado por tensões geradas pelas diferentes relações com a ação que nele estão presentes. Portanto, o trabalho do professor na sala de aula não pode ser reduzido a um único tipo de ação. O ensino é, ao mesmo tempo, uma questão técnica, um investimento afetivo, um problema ético, um envolvimento relacional etc. Longe de serem periféricas, essas dimensões estão no próprio cerne da prática docente (GAUTHIER, MARTINEAU, 2001, p.64).

A atividade docente não deve consistir unicamente nas tarefas de ensino, mas é recorrente a exigência de uma formação continuada, na qual o professor também deve assumir o papel de pesquisador. Pesquisar é buscar novas informações, apropriar-se das mesmas e criticá-las, tornando-as conhecimentos. O trabalho com história e cultura africanas exige esta postura, uma vez que estudos sobre as populações africanas vêm se desenvolvendo em um expressivo volume, mas ainda não são todos que possuem acesso a seus resultados. Os conhecimentos adquiridos devem ainda ser retraduzidos, ressignificados para o ambiente escolar, rompendo com uma lógica já estabelecida na qual os tópicos relacionados ao povo africano remetem-se tão somente ao período escravista ou a reportagens midiáticas que limitam as informações sobre o continente africano a epidemias, fome e violência. O docente deve se questionar sobre a quem interessa perpetuar essa ótica sobre os países africanos e o povo negro e saber que irá enfrentar um imaginário consolidado de inferiorização da população negra constantemente presente em diferentes discursos. O professor deve, dessa forma, recompor seus conteúdos e refletir sobre estratégias de sensibilização de seus alunos para a realidade multicultural e especificamente a situação deste segmento social, demonstrando a complexidade do tema “história africana”³.

No intuito de fortalecer o trabalho docente, é fundamental que as instituições de ensino possuam núcleos de apoio aos envolvidos com o espaço educacional,

³ O escritor moçambicano Mia Couto demonstra a complexidade vivenciada pelos africanos: “A África vive uma tripla condição restritiva: prisioneira de um passado inventado por outros, amarrada a um presente imposto pelo exterior e, ainda, refém de metas construídas por instituições internacionais que comandam a economia. (...)” (COUTO, 2008, p.11). O autor acrescenta a existência de uma concepção que reduz a africanidade a fatores raciais e genéticos, simplificando a realidade multicultural presente no continente africano.

nos quais os atores possam buscar não apenas informações, mas também um ambiente de trocas de experiências escolares. O Instituto Federal do Rio Grande do Sul possui atualmente em seus câmpus, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), os quais têm a finalidade de aprofundar o debate sobre a realidade destes segmentos e divulgar o conhecimento sobre tais questões. A construção destes ambientes de disseminação de conhecimentos e promoção de ações voltadas para as populações afro-brasileiras e indígenas é extremamente relevante, sendo fundamental, deste modo, compreender suas funções e as práticas promovidas por estes espaços.

3 O NEABI/BG

O NEABI é um núcleo criado pela portaria da direção do Câmpus Bento Gonçalves com o propósito de propor e promover ações de Ensino, Pesquisa e Extensão que abordem o tema das relações étnicorraciais em nosso meio.

Sabe-se que os negros e indígenas foram povos que sofreram muito com o preconceito e a discriminação e vêm aos poucos conquistando seu espaço através de lutas e conquistas, porém a igualdade racial ainda está muito aquém do ideal e para isso cabe às escolas abordar esse assunto junto aos seus educandos de maneira que essas barreiras sejam rompidas e que a inclusão se efetive de forma justa e humanitária.

Uma das funções do NEABI é desenvolver ações afirmativas que promovam a cultura da educação para a melhor convivência, onde o respeito pela diversidade esteja presente em todos os momentos, dentro e fora da instituição.

As conquistas aos poucos são alcançadas, e já é possível presenciar algumas atitudes nas escolas que abordam esse tema e colocam em prática as Leis 10.639/03, 11.645/08 e 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial), que contemplam a temática da educação étnicorracial nas disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e afins, dando ênfase aos estudos das populações negras e indígenas, buscando relatar formas de tratamentos, resgatando suas origens culturais e divulgando seus costumes.

3.1 Atividades de conscientização

Os NEABIs possuem um grande potencial dentro das escolas, pois têm o papel de atuar junto à comunidade para a inclusão da diversidade racial. Uma de suas atribuições é propor ações contínuas que levem à conquista da simpatia de todos pela causa, transformando aos poucos a realidade e provocando a aceitação da igualdade entre todos.

Para tratar de temas relacionados às culturas negras e indígenas e seus costumes, primeiramente é preciso saber como esses povos estão vivendo, como é a estrutura das comunidades; é preciso conhecer um pouco de sua história e como essas comunidades estão vivendo atualmente.

Assim, num primeiro momento visitou-se a aldeia kaingang no município de Farroupilha/RS. Esta é uma aldeia pequena com espaço limitado, cujas terras foram cedidas pela prefeitura na tentativa de auxiliar um pequeno grupo de pessoas que necessitavam de um local para se estabelecer. Nesse local puderam ser construídas poucas casas e estão assentadas somente 19 famílias que constituem o grupo que formam esse acampamento.

Segundo a Funasa estima-se que existe uma população kaingang de 25.875 pessoas vivendo em 32 terras indígenas (FUNASA, 2003).

A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 231 e 232, assegura o direito aos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

Essa aldeia Kaingang vem perdendo seus costumes devido ao fato de viverem próximo da cidade e não possuírem terras para trabalhar. Por isso necessitam buscar sua subsistência nas empresas próximas ao local. Algumas mulheres ficam com a lida da casa, cuidam das crianças e produzem artesanato, que também é uma forma de adquirir uma renda extra para auxiliar nas despesas da comunidade. Algo curioso a ser observado é que toda a renda adquirida pertence a toda a comunidade. Vivem em harmonia e são solidários entre si. Compartilham tudo entre todos.



Figura 1: Grupo de indígenas Kaingang e aldeia em Farroupilha/RS
Fonte: IFRS - NEABI - Câmpus BG

A língua Kaingang deriva da Jê, possuindo vários dialetos dependendo do local onde os indígenas moram, sofrendo pequenas alterações locais, principalmente na fala. Em algumas regiões somente os mais idosos ainda falam a língua originária; em outras, somente falam o português e algumas tribos são

bilíngues, por isso muitos caciques lutam para que suas escolas estejam dentro de seus territórios, onde as crianças, além de aprenderem o português e o conteúdo programático, também devem aprender a língua kaingang. Para esse povo, recuperar o uso da língua nativa, é muito importante, pois legitima suas origens e auxilia politicamente na luta pelas terras. Por isso, algumas cartilhas escolares e outras sobre os cuidados da saúde são elaborados nas duas línguas para que ambas sejam utilizadas.

Nessa aldeia de Farroupilha pode-se comprovar a existência de uma escola e a preocupação com o estudo das crianças. A escola possui classes multiseriadas e uma professora indígena, mas que infelizmente sabe falar muito pouco a língua kaingang.



Figura 2: Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Nivo em Farroupilha/RS
Fonte: IFRS - NEABI - Câmpus BG

Outra aldeia visitada foi a aldeia na comunidade de Pinhalzinho, em Nonoaí/RS. Atualmente vivem em Nonai aproximadamente 3.600 indígenas e na comunidade de Pinhalzinho estão vivendo em torno de 1.800 indígenas.

Essa aldeia também é bilíngue e percebe-se que somente os mais idosos ainda se comunicam na língua kaingang. A população jovem vem adquirindo os costumes urbanos e percebe-se muita invasão de produtos industrializados junto a esses povos; mesmo nessa aldeia que possui uma extensão de terra considerável, o trabalho com a terra não é tão valorizado como foi pelos antigos indígenas.



**Figura 3: Aldeia Indígena Kainganga – Pinhalzinho - Nonoai/RS
Fonte: IFRS - NEABI - Câmpus BG**

Conhecendo o modo de vida e as dificuldades que essas comunidades enfrentam fica mais fácil transmitir esse conhecimento aos educandos, pois como foi vivenciado in loco essa realidade pode-se relatar de forma mais segura como são os usos e costumes desse povo e a luta pela sobrevivência de uma cultura que está se apagando aos poucos.

Dessa forma, busca-se aplicar nas escolas uma educação voltada aos princípios do respeito e da dignidade, com o objetivo de valorizar a cultura de cada povo.

Para efetivar esses conhecimentos algumas estratégias podem ser utilizadas como é o caso do Cine Club que tanto serve para os alunos internos como para os alunos das escolas da comunidade em ações de Extensão. A reprodução de filmes e comentários que abordam os temas culturais, de luta e de discriminação, estabelece nessas seções, muita riqueza de informação que é colhida após cada exposição. Os alunos que participam dessas sessões contribuem com seus comentários sobre o tema abordado e esses debates enriquecem em demasia todos os presentes, contribuindo para atenuar o conhecimento de todos sobre as culturas de outros povos.

Outra estratégia é trazer para as escolas os usos e costumes que fazem parte do dia a dia dessas comunidades. No evento da Festa Junina foram elaborados alguns alimentos típicos dos negros e indígenas, dessa forma pode-se demonstrar a forma de elaboração e uso dessa culinária por esses povos.



Figura 4: Ações de divulgação da diversidade cultural
Fonte: IFRS - NEABI - Câmpus BG

Em sala de aula os professores de História, Filosofia, Sociologia, Pedagogia trazem o tema da diversidade, relacionando fatos históricos com os atuais. Abordam toda a trajetória de lutas e conquistas de povos escravizados e rejeitados socialmente. Relatam fatos de violência e discriminação, e junto aos educandos constroem a visão de uma nova sociedade, mais justa e igualitária.

E ao trabalhar esses temas utilizam ferramentas de apoio como o artesanato, onde são produzidas máscaras e carrancas, representando os povos bárbaros e a produção de camisetas que relatam a luta de um povo em busca de sua liberdade abordando a temática da: igualdade, liberdade e fraternidade.

A Constituição Brasileira consagra em seu artigo 5º que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade...” (BRASIL, 1988).



Figura 5: Alunos produzindo máscaras e camisetas abordando a temática da liberdade racial
Fonte: IFRS - NEABI - Câmpus BG

Em outra atividade com artesanato são produzidas e pintadas estatuetas de argila e gesso que retratam o modo de vida dos povos africanos, seus costumes e vestimentas. Essa atividade é bastante significativa pois ao pintar as estatuetas é efetuado um relato da história desse povo, sua cultura e costumes para que esse acervo represente a verdadeira realidade.



Figura 6: Estatuetas representando negras africanas
Fonte: IFRS - NEABI - Câmpus BG

Dentro dos costumes trazidos para o Brasil pelos escravos africanos está o batoque, onde são utilizados tambores de diversos tamanhos e formas para a expressão musical dos rituais e festas. Os primeiros tambores foram produzidos nos troncos ocos de árvores e para emitir o som eram utilizados bastões ou os próprios pés.

Com o propósito de resgatar a cultura musical negra, o NEABI promoveu um curso de percussão com diversos atabaques para que os alunos pudessem compreender melhor as intensidades de sons, ritmos, como essas melodias são empregadas e para que cada qual se destina.



Figura 7: Alunos no curso de percussão e instrumentos musicais
Fonte: IFRS - NEABI - Câmpus BG

Para melhor compreender o toque musical na religiosidade da cultura negra, o NEABI promoveu também uma palestra com uma equipe de batuqueiros que fazem parte de um terreiro do município de Bento Gonçalves, que falaram sobre a importância da música nesses rituais.

A música e a dança são formas de conectar-se ao sagrado e de pedir às divindades que abençoe os seres humanos com saúde e boas colheitas. Esses rituais também são presenciados entre os indígenas que dançam ao redor de fogueiras, pintados e buscam o contato espiritual com o além.

Os rituais religiosos proferidos pelos negros e indígenas sempre foram clandestinos porque para praticar sua religiosidade necessitavam esconder-se, buscando locais distantes dos olhos do patrão, que condenavam esse tipo de atitude. Eram obrigados a aceitar a religião dos senhores e a crer em seus deuses e por isso muitos orixás recebem o nome dos santos católicos.

Os rituais existentes no Brasil não são encontrados em outros países, pelo fato de que diversos escravos de diferentes regiões se reuniam numa mesma senzala para cultuar seus orixás e com isso criou-se miscigenação de fundamentos dando origem ao Candomblé brasileiro.



Figura 8: Grupo de integrantes de um terreiro de BG
Fonte: IFRS - NEABI - Câmpus BG

O IFRS – Câmpus Bento Gonçalves juntamente com a Associação dos Imigrantes Contemporâneos e a Sociedade 20 de Novembro e contando com o apoio do NEABI, vem promovendo algumas ações de inclusão que auxiliam no bem estar de negros imigrantes que provêm de países africanos e do Haiti. Essas pessoas chegam ao Brasil sem falar a língua portuguesa e encontram dificuldades de socialização e empregabilidade. Pensando nisso a instituição criou o curso de Extensão - Português para Estrangeiros, visando instruí-los nesse idioma, para que possam ter acesso a políticas públicas de saúde e educação. Num desses encontros foram abordados os cuidados com a saúde, vacinação, higiene e meios de acesso à rede pública de saúde para receberem o atendimento adequado.



Figura 9: Alunos imigrantes contemporâneos
Fonte: IFRS - NEABI - Câmpus BG

O racismo e a discriminação são preconceitos arraigados no povo brasileiro, e aos poucos com muita luta e com programas de conscientização, a mudança de atitude vem ocorrendo. Levantar esse tema sempre que possível em todos os encontros de educadores e de educandos, mostrando que a convivência pacífica entre as raças é possível e desmistificando os preconceitos para construirmos uma sociedade melhor e mais igualitária, é a função de todos que lutam por essa causa.



Figura 10: Palestra sobre cidadania e dignidade racial
Fonte: IFRS - NEABI - Câmpus BG

Considerações Finais

A luta por uma sociedade justa e igualitária sempre será tema de estudos e debates. Muitas pessoas ainda têm enraizado em suas concepções que o diferente não lhes pertence. Porém com os avanços das políticas e das ações afirmativas que promovem a igualdade racial, melhorias estão sendo presenciadas nas condições de vida das populações negras e indígenas por meio do acesso à saúde, educação e a empregos dignos. Muitos jovens estão conquistando espaços e oportunidades que seus pais não tiveram. Isso prova que a sociedade vem mudando seus conceitos e desmistificando suas atitudes.

As escolas desempenham um grande papel nesse contexto, pois, ao abordar o tema da inclusão da diversidade e o respeito pela igualdade com seus educandos, vêm modificando conceitos preelaborados e aos poucos provocam mudanças nas atitudes desses alunos.

As ações afirmativas de acesso e acolhimento também têm alcançado maior respaldo político e com isso maiores oportunidades são proporcionadas a todos, para que tenham os mesmos direitos e uma vida digna e igualitária.

Referências

BRASIL, 1988. **Constituição Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 12 ago. 2014.

CANEN, Ana. Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. **Série Estudos**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, N. 15, jan/jun 2003, p.49-57. Disponível em:

<<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/525/418>>. Acesso em 12 ago. 2014.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Senzala à Colônia**. 4ª Ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

COUTO, Mia. Prefácio. In: HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. 4ª Ed. São Paulo: Selo Negro, 2008, p.11-12.

GAUTHIER, C; MARTINEAU, S. Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como um quadrado. **Educação nas Ciências**, ano 1, jan/jun 2001, p.45-77.

GONÇALVES, Luciana Ribeiro Dias. Cultura, educação e lei 10.639/03: discussões, tendências e desafios. In: **Horizontes**. Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Volume 30, N.1, Janeiro/Junho de 2012, p.17-24. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Downloads/3885016403201502.pdf> Acesso em 21 ago. 2014.

MILLER, Joseph C. Restauração, reinvenção e recordação: recuperando identidades sob a escravização na África e face à escravidão no Brasil. **Revista de História**. São Paulo, n.164, jan/jun 2011, p.17-64

SANTOS, Gevanilda Gomes dos. A História em questão. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia Maria. **Os Negros, os Conteúdos escolares e a Diversidade cultural**. Florianópolis: Editora Atilênde. 2002, p.65-80

SOARES FILHO, Aduino Martins. Vitimização por homicídios segundo características de raça no Brasil. **Revista de Saúde Pública**. Brasília, 2011, v.45, n.4, p.745-755. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v45n4/2640.pdf>> Acesso em 21 ago. 2014.

SILVA, Thiago Dantas da; SANTOS, Maíra. A abolição e a manutenção das injustiças: a luta dos negros na primeira república brasileira. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v.2, n.1, 2012. Disponível em: <<http://www.biblionline.ufpb.br/ojs2/index.php/ci/article/view/14136/8750>> Acesso em 21 ago. 2014.

SILVA, Veberson. Entre a chibata e o cobertor: um debate acerca da condição social do negro no Brasil nas últimas décadas do século XIX. **Pós-Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais**. V.11, 2012, p.225-248. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/8661/6552>> Acesso em 21 ago. 2014.

WHELING, Arno; WHELING, Maria José C. M. **Formação do Brasil Colonial**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

Rastros da Colonização: por uma História dos Povos

André Luiz Portanova Laborde¹
Felipe Feijó²

Resumo

O informativo 'Rastros da Colonização: por uma História dos Povos', foi uma iniciativa de ensino vinculada ao NEABI/IFRS-Caxias do Sul, para envolver os alunos na recomendação Lei nº. 10.639/03 e Lei nº 11.465/08, que trata sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. O informativo foi dividido em dois dossiês: Indígena e Afro-brasileiro. A intenção desta ação era a divulgação de matérias, curiosidades, dicas e informações sobre a temática das relações etnicorraciais em nossa sociedade. A ação iniciou no ano de 2012 no IFRS – Câmpus Caxias do Sul e no ano de 2013 teve seu desdobramento na confecção de uma Fanpage na Rede Social 'Facebook', também com o objetivo de divulgar e discutir temas sobre a cultura indígena e afro-brasileira.

Palavras-chave: Divulgação, Informação, NEABI.

Introdução

O Informativo “*Rastros da Colonização: por uma História dos Povos*” foi uma ação integrada das Disciplinas de História II e Sociologia II para a aplicação da Lei nº. 10.639/03 e Lei nº 11.465/08 que trata sobre o ensino de História Afro-brasileira e Indígena como parte dos conteúdos que integram o Ensino Médio.

Esta ação faz parte de um projeto de Ensino que teve por finalidade abordar a temática Afro-brasileira e Indígena nas disciplinas citadas.

Assim, para a realização desta abordagem, a metodologia de integração se observa através de atividades que culminaram na produção de dois dossiês: “Indígena” e “Afro-brasileiro”. Cada dossiê foi abordado em cada semestre letivo, 1º e 2º respectivamente (2012).

Além dos Dossiês que compõem os informativos o grupo produziu vídeos abordando também estas temáticas. Cada Informativo apresentou notícias que

¹ Docente do IFRS – Câmpus Caxias do Sul. andre.laborde@caxias.ifrs.edu.br

² Bolsista do NEABI/IFRS – Caxias do Sul. felipe.feijo@caxias.ifrs.edu.br

tratam sobre a questão da História Afro-brasileira na constituição do Estado Brasileiro e na atualidade. O informativo apresenta as seguintes seções:

- Você Sabia?
- Curiosidades
- Sugestões
- Histórias
- Imagens.



Figura 1 - Apresentação do Informativo

1 Contexto da Ação: O Informativo

A iniciativa surgiu a partir da ação integrada das disciplinas de História II e Sociologia II envolvendo a turma do 2º ano do curso Técnico Integrado em Plásticos em 2012, na primeira versão do informativo. No ano seguinte, em 2013, envolveu a turma do 2º ano do curso Técnico Integrado em Plásticos na elaboração dos vídeos, bem como a criação da *Fanpage* do NEABI. E neste ano de 2014, ainda serão lançadas edições, integrando as turmas dos 4º anos dos cursos Técnicos Integrados ao em Ensino Médio em Química e Fabricação Mecânica do Câmpus Caxias do Sul.

A possibilidade de envolver os alunos na produção deste tipo de material vai além apenas da informação e do conhecimento. Quando de fato este envolvimento existe, ou seja, quando há uma produção criativa, percebe-se a aprendizagem significativa.

Na tentativa de resgatar as motivações dessa ação, é necessário pontuar que todas as seções propostas no informativo foram demandas levantadas pelos próprios alunos, em razão do desconhecimento em relação às temáticas sugeridas.

Depois de mais de dez (10) anos da implementação da Lei nº. 10.639/03 e Lei nº 11.465/08, já se percebe muitos avanços sobre a História dos povos, é

notório também que em alguns livros didáticos há espaço, textos, conteúdos que dão visibilidades a difusão das culturas e Histórias Afro-brasileiras e Indígenas. Motivados por essas transformações, foi registrado primeiro volume, número 01, uma matéria que explicava sobre a Lei nº. 10.639/03 e Lei nº 11.465/08 e qual seu papel nessas transformações educativas.

Na seção “*Curiosidades*” do Informativo (2012, p.01) é possível perceber a busca por esse entendimento como segue no texto retirado do Portal do Ministério da Educação (MEC, 2012, p.01):

O estudo da história do povo indígena no Brasil deve ser obrigatoriamente incluído no currículo escolar, de acordo com a Lei nº 11.465/08, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e publicada no Diário Oficial da União em 11 de março. A lei altera um artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e substitui a Lei nº 10.639/03, que já previa a inclusão da temática afro-brasileira nos currículos das redes de ensino. Agora, todas as escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas, devem conferir o mesmo destaque ao ensino da história e cultura dos povos indígenas. De acordo com a nova lei, todas as disciplinas, especialmente história, geografia e literatura, devem incorporar a contribuição dos negros e indígenas à cultura brasileira.

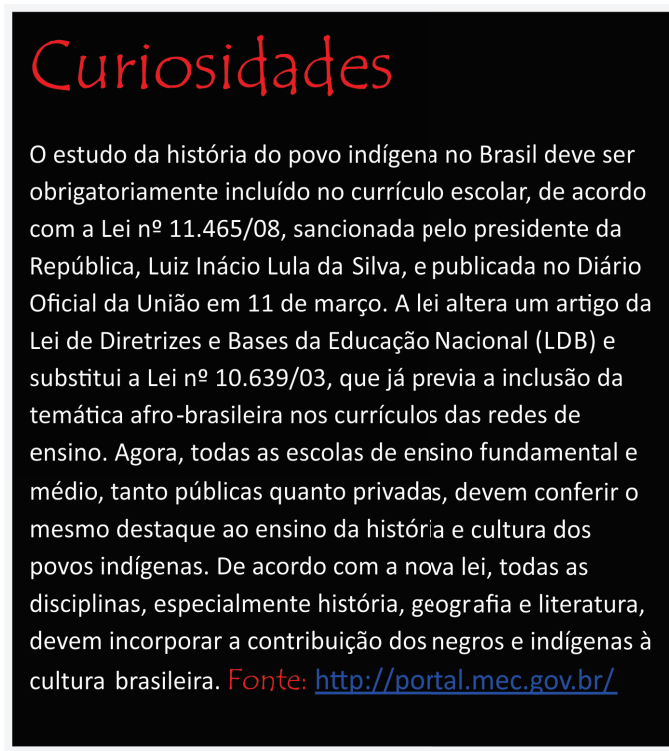


Figura 2 - Rastros da Colonização: Dossiê Indígena. Ano 01, Volume 01

Além da seção “Curiosidades” da edição 01, como citado acima, foi disposto no informativo, uma série de outras colunas que apresentaram também demandas dos alunos envolvidos a respeito da questão Indígena, que foi alvo das três (03) edições iniciais. A dinâmica para a elaboração dos informativos consistia na seguinte organização: 1) Definição das Seções que compõem o exemplar; 2) Os alunos dividem-se em grupos por seção escolhida; 3) Realiza-se um processo de busca por matéria relacionada a seção escolhida, com pesquisa vinculada aos conteúdos abordados em sala de aula; 4) Os alunos socializam com os demais grupos as suas colunas e 5) finalização e divulgação do Informativo, em formato digital e via e-mail, para a comunidade escolar acadêmica do IFRS – Câmpus Caxias do Sul.



Figura 3 - Equipe das Edições de 2012

A elaboração dos informativos propiciou uma grande integração e comprometimento dos alunos com a busca por conhecimento das culturas indígenas e afro-brasileiras. Em especial, para as aulas de História do Brasil, foi bastante significativo perceber que existem outros tons, outros matizes acerca da História Oficial, que as vezes, é descrita de forma europeizada sem personalizar a verdadeira importância dos povos na construção de uma identidade nacional.

2 A Elaboração dos Vídeos

Uma outra iniciativa, que partiu também da elaboração do Informativo “*Rastros da Colonização: por uma História dos Povos*”, foram a elaboração de vídeos por parte da Turma do 2º ano do Curso Técnico Integrado em Plásticos, do ano subseqüente (2013) para a disciplina de História II.

Dessa vez, os alunos se motivaram a ilustrar a História dos Reinos Africanos e Temas da História da África, para confeccionarem suas produções. Foram elencados como matéria para os vídeos, o Reino do *Congo*, o Império do *Mali*, Império *Songhai*, Império *Iorubá*, Império do *Gana*, Império *Ashanti*, Origem da *Rainha de Sabá*, Cultura Afro-brasileira e Cultura *Rastafari*.

Da mesma forma que na confecção do informativo, os alunos se dividiram em grupos, a partir da seleção dos temas e produziram vídeos que retratassem a História e a cultura destes impérios, reinos, mitos e culturas.



Figura 4 - Alunas Estrelando o Vídeo sobre o Império do Mali

A experiência *das construções* dos vídeos temáticos propiciou além de um momento de aprendizado, oportunizou muita descontração e prazer em acompanhar e assistir as produções realizadas pelos alunos.

Reconhecer o papel que as Novas tecnologias da Informação e Comunicação estão para a escola e, sobretudo, para a Educação, faz com que seja possível vivenciar esses momentos de produção e difusão do conhecimento.

Contar com o apoio destes recursos, cada vez mais nos faz confirmar que a educação é algo renovável, inovador e constante.

Há uma diversidade de concepções de aprendizagem que pode ser utilizada pelos profissionais da educação. Qualquer situação educacional tem como ponto de partida um meio expressivo, seja a exposição do professor, um texto linear ou texto não-linear. A entrada de um novo meio de ensino requer uma reestruturação nos demais meios e um questionamento acerca do que cada um desses meios está afetando os alunos no sentido de despertar-lhes curiosidade para buscar dados, prazer, desejo de compartilhar o conhecimento com outras pessoas, de construir, de olhar o mundo fora dos meios da escola (OLIVEIRA FILHO, 2010, p.06).

É justamente, perceber a diversidade nas relações de ensinar e aprender que oportunizam elaborar práticas de ensino, que agregam a produção do saber com a disposição dos alunos em buscar o conhecimento. Tanto na produção de um informativo, como na elaboração de um vídeo, é visível a riqueza de abordagens para se trabalhar os temas vinculados as questões étnicorraciais, em especial, das culturas Afro-brasileiras e Indígenas em nossa história.

3 Explorando as Redes Sociais

Ainda em 2013, o NEABI/IFRS – Caxias do Sul, percebendo esse histórico de ações realizadas nas aulas, resolveu amplificar essa divulgação do conhecimento. Os bolsistas vinculados ao Programa de extensão do NEABI, desenvolveram uma página no domínio ‘Facebook’ para, também, poder atingir um público maior, ou seja, usuários que curtem a *Fanpage*, possam ter acesso a informações, curiosidades, matérias e notícias que tenha por finalidade promover a cultura afro-brasileira e indígena.

Se pararmos para refletir essas três (03) ações foram desdobramentos umas das outras, ou seja, a necessidade de divulgar cada vez mais as produções foram ganhando proporções maiores, onde acabou sendo necessário extrapolar os muros do próprio campus.



Figura 5 - Capa da Fanpage do NEABI/IFRS - Caxias do Sul

Esse espaço tem por finalidade, socializar informações do NEABI/IFRS – Caxias do Sul, bem como curiosidades relacionadas aos temas do núcleo. Assim, além de cumprir com os objetivos pretendidos pelo informativo e pelos vídeos, coroa, todas essas ações em um só repositório virtual de propagação da informação.

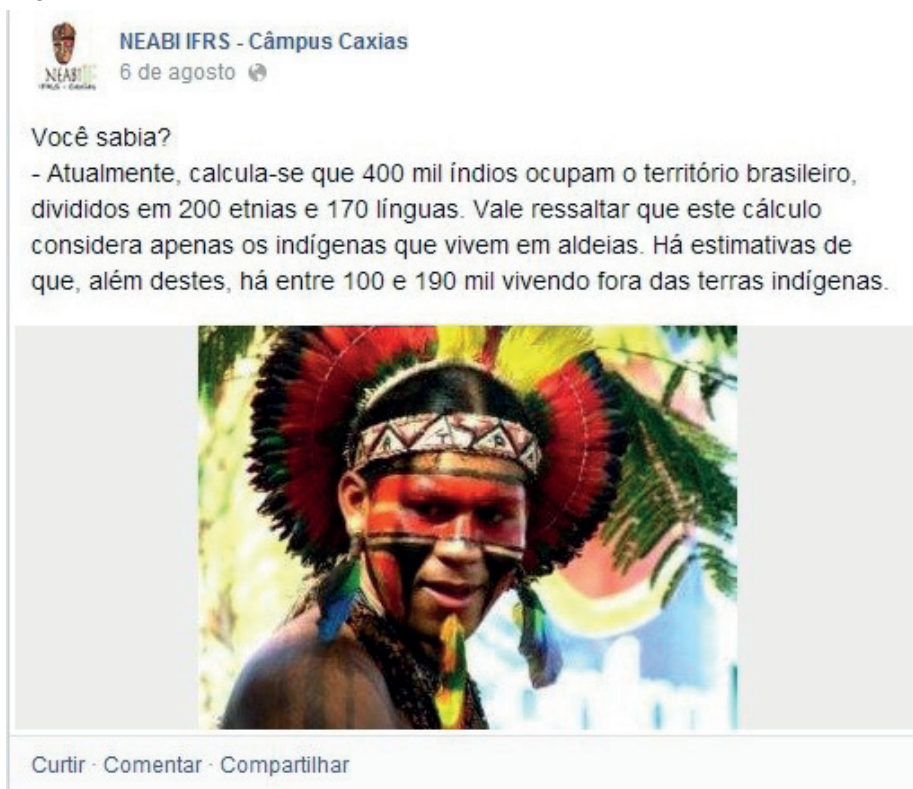


Figura 6 - Notícia veiculada na Fanpage do NEABI/IFRS - Caxias do Sul

Considerações Finais

A intenção deste breve registro era o de justamente poder mostrar que práticas de ensino envolvendo a participação ativa dos alunos, são possíveis de revolucionar o nosso contexto social. No que diz respeito à difusão do conhecimento que envolve a história e a cultura afro-brasileira e indígena, essas ações e práticas são fundamentais para conquistarmos o ideal de sociedade que desejamos, isto é, uma sociedade igualitária, socialmente justa e ambientalmente sustentável.

O destaque especial, ou melhor, o protagonismo, destas ações fica a cargo dos alunos envolvidos no Câmpus Caxias do Sul do IFRS, que estão abertos a novas propostas de ensino e que estão disponíveis a lutar pelo direito de todos os povos, nações, grupos, entendendo que um mundo melhor deve ser vivido por todos e com todos, sem nenhum tipo de distinção.

Referências

BOAS, A. V. Tupis no Brasil Central. **Instituto Socioambiental**, Altamira, v. 01, n. 1, 31/10/2007. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/es/noticias?id=89954>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LABORDE, A. História da África. **Uma outra História: o olhar dos alunos sobre os fatos históricos**, Caxias do Sul, v. 01, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://historiaifrs.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, Editora 34. 1993.

OLIVEIRA FILHO, V. R. **As Novas Tecnologias e a mediação do processo ensino-aprendizagem na escola**. Piauí, UFPI, 2010.

PITTA, V. Império do Mali. **Civilizações Africanas**, Brasília, v. 01, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://civilizacoesafricanas.blogspot.com.br/2009/12/imperio-mali.html>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

SILVA, P. B. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. **MEC- Etnicorracial**, Brasília, v. 01, n. 1, 2003. Disponível em: <http://etnicorracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2014.

Não me chame Estrangeiro: somente olhe nos meus olhos...

Rose Elaine Barcellos Duarte Arrieta¹

*....No me llames extranjero, por que haya nacido lejos,
O por que tenga otro nombre la tierra de donde vengo
No me llames extranjero, por que fue distinto el seno
O por que acunó mi infancia otro idioma de los cuentos,
No me llames extranjero si en el amor de una madre,
Tuvimos la misma luz en el canto y en el beso,
Con que nos sueñan iguales las madres contra su pecho.*
Rafael Amor®

Resumo

Este artigo é um relato da presença de imigrantes do Senegal, no município de Caxias do Sul, e a sua busca pela qualificação profissional e a inserção no mercado de trabalho. O objetivo desta escrita está em possibilitar a compreensão, o entendimento e a reflexão sobre pessoas que se fazem imigrantes: sujeitos que provêm de terras distantes, além-mar, para aportar e fixar-se em Caxias do Sul. Neste sentido, o artigo apresenta uma abordagem geral, com uma visão simplista dos aspectos que circundam esta ação e de todos os sujeitos que estão envolvidos nela, sejam os que aqui chegaram há algum tempo e/ou os que continuam chegando. Desse modo, baseia-se em observações e diálogos com os sujeitos participantes, sejam eles os próprios imigrantes ou pessoas que contribuíram para essa qualificação profissional. Acima de tudo, o relato invoca a todos para uma postura de respeito, condição indispensável para a nossa convivência em sociedade, com aquele que difere da nossa cultura, cujos objetivos são manter a sua dignidade e a sua identidade cultural.

Palavras-chave: imigrante, diversidade cultural, qualificação profissional, senegaleses, PRONATEC.

¹ Pedagoga do IFRS - Câmpus Caxias do Sul e Presidente do NEABI. rose.arrieta@caxias.ifrs.edu.br

Introdução

Escrever um simples relato da presença dos imigrantes no município de Caxias do Sul torna-se um desafio, pois a própria história do município, desde a sua colonização, está plena de sujeitos das mais diferentes etnias, sejam eles italianos (a grande maioria), alemães, poloneses, austríacos, portugueses, entre outros.

Este artigo, em forma de relato, é uma reflexão sobre a presença/vinda de imigrantes oriundos de terras além-mar, de um país denominado Senegal, para o município de Caxias do Sul (RS). Trata-se de uma abordagem inicial que também discute o porquê da vinda para buscar melhores oportunidades de trabalho e de qualificação profissional, que são alguns dos fatores predominantes para a escolha, da parte dos migrantes e imigrantes, por este município, que é reconhecido como a “Capital do trabalho da região Sul do Brasil”. Os fatos aqui mencionados, baseia-se na (e da) observação e no diálogo, com um grupo de imigrantes senegaleses (que participam de um Curso de Formação Inicial e Continuada, voltado para qualificação profissional em Solda), com seus respectivos professores e com os responsáveis pela implementação deste curso.

Somos todos Estrangeiros?



Figura 1 - Mapa político RS - destaque para Caxias do Sul
Fonte: <http://www.viagemdeferias.com/mapa/rio-grande-sul.gif>

Caxias do Sul, que já foi chamada de Campos dos Bugres, Colônia de Caxias e Santa Tereza de Caxias, foi colonizada por diferentes etnias, os quais chegaram ao Brasil, oriundos de distantes fronteiras marítimas. A colonização realizada por esses imigrantes em área virgens, que eram habitadas pelos indígenas nativos da região deu-se, principalmente, através da agricultura cujo objetivo era, primeiramente para a subsistência (produção de uva, vinho e milho) e, posteriormente, para a comercialização. Dentre os imigrantes italianos que aqui chegaram, alguns tinham profissões específicas, tais como, ferreiros, marceneiros, artistas, artesãos, comerciantes, os quais contribuíram para o processo de urbanização local.

Assim, o desenvolvimento econômico do município, fator causador do grande desenvolvimento urbano, é marcado por várias etapas, desde a produção de uva e vinho, inicialmente, até o processo industrial nos mais diferentes segmentos. O segmento da área metalúrgica e metal mecânico, faz com que o município seja considerado o 2º maior polo metal mecânico do país, com um índice de empregabilidade de mais de 71.000 pessoas (SIMECS, 2014). A indústria de transformação do plástico é outro segmento de destaque em nossa economia, gerando 8.500 empregos. (SIMPLÁS, 2014). A horticultura também traz sua contribuição, pois Caxias do Sul é considerada o maior produtor hortifrutigranjeiro do estado. Sendo assim, através do seu grande desenvolvimento econômico, Caxias do Sul tornou-se um município com características propícias a oferecer oportunidades para todas as pessoas que escolhem esta cidade para viver, trabalhar e (com)viver em comunidades.

O Senegal, por sua vez, de acordo com dados constantes em livros paradidáticos de Geografia, é um país da África Ocidental, cuja capital Dakar (ou Dacar) é a sua maior cidade. A localização privilegiada, voltada ao Oceano Atlântico favoreceu, a partir do século XV, a colonização e o comércio com o Novo Mundo permitindo, então, uma intersecção com as culturas africanas e europeias. Este é um país que se tornou independente do domínio francês, somente, em 1960. A língua oficial é o francês sendo que, a grande maioria, utiliza Wolof ou **Uólof**. A economia é pouco desenvolvida e, por ter a maioria de sua população formada por jovens, não existe possibilidade de contemplar a todos com ofertas de emprego. Esta falta de trabalho/ocupação acaba por tornar-se um dos principais fatores que contribuem para que os jovens não hesitem em aportar em outros continentes, principalmente na América do Sul. E é através deste longínquo continente que dista, aproximadamente, 6.000 km do Brasil, que estes imigrantes são originários. Muitos deles, acima de 1.000, já chegaram - e ainda estão chegando - com grandes expectativas.



Figura 2 - Mapa político Senegal
Fonte: domínio público

Os que aqui chegaram, a partir de 2007, são constituídos como referencial para os novos. Estes “pioneiros” auxiliam aos “novos” sujeitos em sua ambientação, apoiando-os nas dificuldades surgidas.

Normalmente, quando eles são questionados sobre como chegaram até ao Brasil, principalmente em Caxias do Sul, não entram em maiores detalhes: alguns dizem que vieram através de navio, de avião ou, até mesmo, de ônibus, cruzando a América do Sul. Quando chegam ao município, a maioria dirige-se ao Centro de Atendimento ao Migrante (CAM), localizado no bairro desvio Rizzo. No CAM, entidade mantida pelas religiosas “Scalabrinianas”, os imigrantes são acolhidos com alimentação e/ou agasalhos.

A dificuldade em receber a documentação definitiva, é uma das preocupações constantes. Não obstante, as irmãs do CAM realizam um trabalho de orientação e os orientam a se dirigirem até a Polícia Federal para conseguir documentação temporária, a qual lhe permitirá a emissão da CTPS (Carteira de Trabalho e Previdência Social), essencial para obter emprego.

Em linhas gerais, os imigrantes senegaleses são cordiais, atenciosos e educados. Sabe-se que se comunicam em uma língua diversa da maioria da população e que sua aparência é “diferente”, que são expressões de seus hábitos

e de sua cultura original. Todos eles são conscientes que, ao chegar ao Brasil, a vida não iria apresentar-se fácil: todos sentem saudades de seus familiares e que a diferença cultural, muitas vezes, torna-se um grande abismo. Em contrapartida, a população de Caxias do Sul, em sua grande maioria, contrariando a divulgação errônea de alguns meios de comunicação, é acolhedora e solidária, reconhecendo-se como uma cidade constituída de migrantes, do próprio estado, ou de outras regiões do Brasil, tornando este município (um) como “um porto seguro” para quem busca melhores condições de vida.

Atualmente, grande parte dos imigrantes senegaleses estão empregados nos mais variados setores da economia caxiense e da região. A disciplina e a assiduidade ao trabalho são características que contribuem, positivamente, para esta empregabilidade. Outro fator importante é o não envolvimento em questões policiais ou registros de ocorrência, (salvo se for na condição de vítimas de racismo e/ou discriminação), o que gera uma maior confiança aos seus empregadores. Não há situações de falsificação de documentos, roubos ou envolvimento com o tráfico de drogas. A maioria pertence à religião muçulmana, sendo que não é permitido o uso de cigarro e bebidas alcoólicas. É comum serem encontrados em duplas ou em grupo, falando seu idioma natal. Muitos deixaram, no Senegal, seus pais, suas mães, suas esposas e seus filhos que, à medida que, começam a trabalhar, destinam-lhes uma parte do salário.

É neste contexto, de chegada de imigrantes e de sua consolidação como agentes da economia caxiense, que alguns servidores do IFRS - Câmpus Caxias do Sul, em parceria com a Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Vereadores e com o Centro de Atendimento ao Migrante, apresentaram a proposta de uma qualificação profissional para estes sujeitos, confirmada através da oferta de um curso FIC (Formação Inicial e Continuada). O curso escolhido denomina-se “Soldador TIG em Aço Carbono”, com a duração de 160h, cujo objetivo é propiciar uma qualificação profissional ao estudante, atendendo às regulamentações específicas de fabricação direcionada à área de soldagem, em consonância com as normas e procedimentos técnicos de qualidade, segurança, higiene e saúde.

Desta forma, o entendimento dos organizadores deste curso, ao escolherem uma turma composta, exclusivamente, por alunos Senegaleses, pautou-se no entendimento que respeitar as peculiaridades deste grupo (seu idioma, seus costumes, suas tradições), seriam aspectos facilitadores da aprendizagem e da interação com seus professores. Os estudantes desta turma, por terem diferentes níveis de aprendizagem e cuja escolarização difere do sistema educacional brasileiro (a maioria dos alunos foram alfabetizados na “Escola Árabe” ou, ainda, possuem parte de sua escolarização nesta “Escola” constitui-se, por si só, outra justificativa para a constituição desta turma. Alguns alunos já cursaram o Ensino Superior ou tem um conhecimento prévio da formação do curso, o que facilita a cooperação em sala de aula.

Cada um dos organizadores, em forma de parceria, dividiu responsabilidades: o IFRS – Câmpus Caxias do Sul disponibiliza professores, equipe de apoio pedagógico e administrativo, os materiais pedagógicos e os laboratórios; as Irmãs do “CAM”, são as responsáveis pela disponibilidade do local (própria sede), que possui a infraestrutura necessária à realização das aulas teóricas e, a Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Vereadores, através de seus representantes, por sua vez, disponibiliza profissionais que atuam na esfera dos Direitos Humanos. Portanto, esta é uma parceria que envolve esses e outros personagens que, anonimamente, também contribuem para a qualificação profissional destes sujeitos.



Figura 3 - Aula prática
Fonte: Comunicação - IFRS Câmpus Caxias do Sul

No curso, que ocorre de segunda a sexta-feira, a assiduidade é muito significativa: a maioria evita faltar, porque os momentos em sala de aula, tornam-se momentos de troca, de identificação com o outro e, principalmente, momentos de falar em seu próprio idioma (Wolof), ou seja, um memorial às suas origens. Então, os professores, sabendo que, um dos critérios para o ingresso ao curso é “*expressar-se e compreender o português*”, utilizaram-se, estrategicamente, de estudantes que dominam o português e que, em diferentes situações, passaram a usar a língua nativa em momentos de troca de saberes e detalhamento das explicações técnicas.

Os professores, ainda, relatam que há muito diálogo entre eles, resultando em relações de horizontalidade. Isso ocorre a partir do momento em que, além

dos conteúdos de formação técnica, o professor apresenta o perfil econômico do município, cujas discussões remetem ao ambiente de trabalho, à filosofia de cada empresa e seus empregadores. Muito além destas discussões, questões como racismo, exploração laboral, preconceito, discriminação, diferenças culturais, religiosidade, objetivos de vida, são outros temas abordados em sala de aula. Outro professor observa, através de discussões em sala de aula, que os alunos senegaleses são conscientes do grande choque cultural entre a sociedade e eles, principalmente com questões e assuntos relacionados à família, ao trabalho e a postura profissional na sociedade caxiense.

Portanto, o diálogo é uma ferramenta constante e eficaz em sala de aula, permitindo ir muito além de um curso de qualificação profissional. Paulo Freire, em “Pedagogia como Prática da Liberdade”, enfatiza que o diálogo, em sua horizontalidade, consiste em uma excelente ferramenta pedagógica, sendo indispensável nas relações:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. [...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos (2007, p.115-116).



Figura 4 - Turma de estudantes
Fonte: arquivo pessoal

A “dialogicidade” com o outro, está muito além da troca de informações: constitui-se de momentos significativos nas relações eu/outro, outro/eu, cuja pauta principal, atitude imprescindível/fundamental/essencial está pautada no respeito ao sujeito e aos saberes que ele traz consigo, seja ele estrangeiro ou não.

Assim, definir estrangeiro, proporciona uma outra compreensão da condição destes estudantes, em solo brasileiro. Estrangeiro, no Dicionário Brasileiro Globo (1984), é definido por “aquele ou quem é de nação diferente daquela em que se está; os países estrangeiros”.

Rafael Amor, poeta, autor e cantor argentino, quando esteve exilado na Espanha, em 1976, compôs uma canção que é considerada um “Hino à Universalidade Humana”, cuja letra expressa a verdadeira definição de “estrangeiro”:

No me llames extranjero, por que haya nacido lejos,
O por que tenga otro nombre la tierra de donde vengo
No me llames extranjero, por que fue distinto el seno
O por que acunó mi infancia otro idioma de los cuentos,
No me llames extranjero si en el amor de una madre,
Tuvimos la misma luz en el canto y en el beso,
Con que nos sueñan iguales las madres contra su pecho.[...]



Figura 5 - União Brasil-Senegal
Fonte: Comunicação - IFRS - Câmpus Caxias do Sul

Portanto, há muito para fazer, há muito para construir, há muito para repartir... Mas, sobretudo, há muito que escrever sobre os “estrangeiros” que aqui chegam...

Considerações Finais

O entusiasmo, o empenho, a disciplina e o desejo de vencer, são características de todos os que chegam, na busca de novas possibilidades de trabalho, de nova vida. Não importa sua origem: sejam eles brasileiros provenientes do Rio Grande do Sul, de outros estados do Brasil ou, ainda, de outras nações.

Assim, todos os que aqui vivem, no município de Caxias do Sul, nativos ou não, possuem a responsabilidade de perceber o “outro” como Pessoa, como sujeito autônomo de sua própria história, o qual possui sua própria língua, seus hábitos, seus costumes. O respeito é uma postura que deve permear todas as relações, sendo uma prática constante a todos os sujeitos que buscam manter a sua dignidade, as suas referências e a sua herança cultural. Ver o outro, como diz Rafael Amor, olhando-o, em seus próprios olhos: No me llames extranjero, mírame bien a los ojos, Mucho más allá del odio, del egoísmo y el miedo, Y verás que soy un hombre, no puedo ser extranjero (AMOR, 1976).



Figura 6 - Monumento ao Imigrante - Caxias do Sul/RS
Fonte: domínio público

Portanto, a síntese desse relato está expressa nas palavras de Dom Alessandro Ruffinoni, Bispo da Diocese de Caxias do Sul que, ao ser entrevistado por um jornal local, disse que “O nosso povo é gente de fé, trabalho e solidariedade. Nessa terra, que ergueu o Monumento Nacional do Imigrante, ninguém pode ser considerado estrangeiro”.

Referências

AMOR, Rafael. **No me llames extranjero**. 1976. Disponível em: <<http://www.rafaelamor.com/discografia/1976-no-me-llames-extranjero/#1A>>. Acesso em: 01 set. 2014.

Dicionário Brasileiro Globo. Rio de Janeiro, RJ, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3a ed. 2007.

Guia PRONATEC de Cursos FIC (3ª edição). Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/fic/pdf/2013_guia_cursosfic_port_899.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2014.

RUFFINONI, Alessandro. Bispo da Diocese de Caxias do Sul divulga nota contra preconceito de caxienses aos migrantes. Disponível em: <<http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/geral/cidades/noticia/2014/08/bispo-da-diocese-de-caxias-do-sul-divulga-nota-contrapreconceito-de-caxienses-aos-migrantes-4578658.html>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

SIMECS. Sindicato das Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico d/e Caxias do Sul. Disponível em: <<http://www.simecs.com.br/sindicato/institucional/>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

SIMPLÁS. Sindicato das Indústrias de material Plástico do Nordeste Gaúcho. Disponível em: <<http://www.simplas.com.br/?page=historico>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

O NEABI e as Relações Étnico-Raciais em Caxias do Sul/RS¹

Olavo Ramalho Marques²

Victoria Carpowinski Kryzozun³

Mariana Moraes Pereira⁴

Carmen Rosemeri Fagundes de Souza⁵

Resumo

A partir da criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Câmpus Caxias do Sul do IFRS, o artigo apresenta algumas das ações desenvolvidas, discute implicações dessas ações e apresenta atual cenário das relações étnico-raciais na cidade. Em contato com sujeitos, grupos e instituições que atuam na temática, algumas evidências emergem. Caxias do Sul carrega a marca da imigração italiana, e tem aí o principal elemento de seu perfil identitário, com fortes implicações étnicas. Verifica-se, entretanto, a emergência de outras identidades e discursos, contexto no qual a criação do NEABI representa a efetivação de um lugar institucional que passamos a ocupar diante dessas questões em nível local, configurando um novo espaço de discussão, debate, produção de conhecimento e afirmação de discursividades e práticas.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais, Caxias do Sul, identidades, NEABI.

¹ Uma primeira versão destas reflexões foi apresentada pelo prof. Olavo Ramalho Marques durante o 30º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul (SEURS), realizado na FURG - Rio Grande, em setembro de 2012. Algumas destas discussões estão inseridas em sua tese de doutorado, intitulada "Sobre raízes e redes: territorialidades, memórias e identidades entre populações negras no sul do Brasil", defendida em meados de 2013 junto ao PPGAS/UFRGS.

² Professor do IFRS - Câmpus Caxias do Sul até julho de 2014, atualmente professor do Câmpus Osório. olavo.marques@osorio.ifrs.edu.br

³ Aluna do Curso Técnico Integrado em Plásticos do IFRS/Câmpus Caxias do Sul. vick.carpowinski@gmail.com

⁴ Aluna do Curso Técnico Integrado em Plásticos do IFRS/Câmpus Caxias do Sul. mariana.pereira@caxias.ifrs.edu.br

⁵ Ex-aluna da Licenciatura em Matemática do IFRS/Câmpus Caxias do Sul. carminaburanars@yahoo.com.br



Figura 1. Logotipo do NEABI/Caxias do Sul

Introdução: a criação dos NEABIs dos Câmpus do IFRS

Em outubro de 2011, os coordenadores ou diretores de ensino e os coordenadores de extensão dos câmpus do IFRS receberam da Pró-Reitoria de Extensão, na figura da Pró-Reitora Professora Viviane da Silva Ramos, um memorando convocando representantes dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) e Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) para uma reunião na reitoria. Iniciava-se ali um movimento para que cada câmpus do IFRS implementasse o seu NEABI, posto que os NAPNEs já estavam em funcionamento há algum tempo e alguns câmpus, como o de Sertão, já haviam estruturado seus NEABIs.

Como pesquisadores que têm nas identidades e relações étnico-raciais uma das temáticas de estudo, um grupo de servidores se prontificou a representar o câmpus e centralizar o processo de implementação do NEABI. De fato, em uma instituição de Educação Profissional, orientada à formação para o trabalho, a partir dos “arranjos produtivos locais”, não se verifica uma abundância de espaços para o desenvolvimento de núcleos de estudos, cursos ou conjuntos volumosos de pessoal das ciências humanas. Diferentemente de uma universidade, dificilmente tem-se abrangência suficiente para contar com amplo conjunto de professores da área das humanidades em cada câmpus, incluindo especialistas de cada uma de suas subáreas de atuação, e a possibilidade de atuar em um núcleo de Estudos orientado às populações afro-brasileiras e indígenas torna-se bastante interessante nesse quadro. Outros Institutos Federais e outras Universidades há tempos

possuem seus NEABIs⁶. Mas a urgência de implementação de núcleos desta natureza nos câmpus do IFRS emerge como reflexo da urgência de tratamento adequado da temática étnico-racial em meio às instituições de ensino no país.

A criação dos NEABIs no IFRS decorre também de consultas oriundas de órgãos públicos como a SEPPIR e Defensoria Pública do Rio Grande do Sul (DPE/RS) quanto à atuação do IFRS em termos das questões étnico-raciais, em especial acerca da implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que dispõem sobre o Ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino. De fato, no âmbito do câmpus Caxias do Sul, respondeu-se, no primeiro semestre de 2011, a uma consulta por parte desses órgãos a respeito das ações desenvolvidas em termos das referidas leis.

Quanto à pressão por parte dos órgãos públicos que visam verificar a efetiva implementação da legislação de corte étnico-racial nas instituições de ensino, cabe referir que essas leis devem ser concebidas como resultado da ação política de sujeitos, grupos e movimentos sociais, como será visto adiante. A partir disso, a sugestão de implementação dos núcleos, contando com a participação efetiva de representantes da comunidade escolar e também da comunidade externa – ou seja, veiculando definitivamente o caráter extensionista do núcleo e atrelando-o à sociedade abrangente – pode ser lida como uma busca de delineamento de princípios de atuação para o IFRS, tanto no que tange às estruturas curriculares dos cursos oferecidos, como das diretrizes de atuação do próprio IF em termos de pesquisa e extensão. A Criação dos NEABIs, orientou a Pró-Reitoria, deveria ser incluída no regimento geral do IFRS, bem como no regimento específico de cada câmpus. Como elemento urgente, a questão da história e cultura afro-brasileira e indígena; mas, do mesmo modo, a necessidade de conceber e implementar políticas afirmativas (de reserva de vagas com recorte étnico-racial, em especial), de delinear cursos sobre a temática, ações orientadas aos grupos indígenas, etc.

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 (MEC/SEPPIR, 2009) baseia-se no princípio de que na sociedade brasileira o racismo e outras formas de preconceito se fazem presentes de forma significativa, sendo que a população afrodescendente “está entre aquelas que mais enfrentam cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marcam, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira” (p. 7). Como ilustração definitiva, alguns fatos incontestáveis. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2007, apud MEC/SEPPIR, 2009, p. 39), em 2007, enquanto 62% dos jovens brancos de 15 a 17 anos frequentavam a escola, o percentual de negros era de 31%. Com o recorte na faixa etária de jovens de até 19 anos, os brancos apresentavam uma taxa de conclusão do ensino médio de 55%, enquanto entre os negros o percentual era de 33%. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica

⁶ Entre os NEABIs mais antigos, incluem-se núcleos da Bahia e Minas Gerais.

Aplicada (MEC/SEPPPIR, 2009, p. 39), em 2007 12,6% da população branca acima de 25 anos possuía curso superior completo, enquanto entre os negros essa taxa era de 3,9%. A frequência de jovens brancos entre 18 e 24 anos no ensino superior era de 19,9%. Para os negros, apenas 7%.

De acordo com dados da Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2012, p. 115), a frequência de jovens negros no Ensino Médio aumentou, porém o atraso escolar permanece, considerando-se a idade com que deveriam concluir o Ensino Médio e ingressar no Ensino Superior. Houve aumento significativo de jovens negros de 18 a 24 anos nesse nível de ensino, passando-se de uma proporção de 10,2% em 2001 a 35,8% em 2011. Entretanto, ainda não se atingiu o percentual de frequência entre jovens brancos no período anterior, que em 2001 abrangia 39,6% da população, e em 2011 chegou a 65,7%. Ou seja, a diferença relativa de percentuais entre brancos e negros nos dois períodos, ao invés de diminuir, manteve-se, com leve aumento: 39,6% contra 10,2% em 2001 e 65,7% contra 35,8% em 2011. No campo do trabalho, os dados também evidenciam as desigualdades. O Percentual de rendimento médio dos pretos e pardos de 16 anos ou mais de idade, ocupados, no Rio Grande do Sul, em 2011, é de 62,9% em relação ao rendimento médio dos brancos (IBGE, 2012, p. 152), enquanto a média brasileira é de 60%.

No plano acima referido, considera-se a lei 10.639/03 um “ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil”. É interessante pensar que a efetivação da legislação com este recorte, mais do que um mero ponto de partida, consiste em um resultado efetivo da ação de sujeitos e organizações em rede que buscam novos rumos para a sociedade brasileira. Assim, o plano prossegue:

Importante destacar a luta dos movimentos sociais ao criar um conjunto de estratégias por meio das quais os segmentos populacionais considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que estas sejam tratadas de forma justa e igualitária, exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano (MEC/SEPPPIR, 2009, p. 7).

Orientado por esses princípios, o plano busca delinear estratégias para combater o racismo e outras formas de preconceito, atuando na construção de uma sociedade que valorize as diferenças e minimize as desigualdades⁷. Cita, como suas principais ações, a formação de professores, a publicação de material didático, a realização de pesquisas, e, o que mais nos interessa aqui, particularmente, o fortalecimento dos NEAB's⁸, que deveriam ser constituídos nas Instituições Públicas de Ensino, através do programa UNIAFRO (SECAD/ SESU).

⁷ O plano reconhece a situação dos indígenas como similar à dos afrodescendentes, mencionando a lei 11.645/2008 como uma corroboração dessa compreensão.

⁸ Interessante mencionar que os núcleos existentes em 2009 eram chamados de NEABs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros), sendo posteriormente incorporada a temática indígena, configurando-se assim os NEABIs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas).

O Plano indica que o exercício democrático supõe uma efetiva participação da sociedade, como parte propositora e de monitoramento das políticas públicas. Os NEAB's, assim, são definidos como “grupos que monitorem, auxiliem, proponham, estudem e pesquisem os objetos de trabalho deste plano...” (MEC/SEPPIR, 2009, p. 33), configurando-se como importante braço, tanto na investigação, como na formação de professores e elaboração de material didático. Prossegue o plano:

O Art. 3º, § 4º da Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação diz que “Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases temáticas para a educação brasileira”.

Especificamente para a Educação Tecnológica e Formação Profissional, em que se enquadram os Institutos Federais, o plano define algumas ações:

b) Garantir que nas Escolas Federais, agrícolas, centros, institutos e Instituições Estaduais de Educação Profissional, existam Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-raciais e Políticas de Ação Afirmativa;

[...]

f) A SETEC, em parceria com a SECAD e os Institutos Federais, contribuirá com a sua rede e os demais sistemas de ensino pesquisando e publicando materiais de referência para professores e materiais didáticos para seus alunos na temática da educação das relações étnico-raciais.

Verifica-se, portanto, que a criação de NEABs nos Institutos Federais faz parte de uma ampla política de Estado, oriunda da ação dos movimentos sociais, que, buscando afastar-se de uma visão tecnicista de educação profissional, tende a instituir os IF's como centros de pesquisa, formação docente, produção de material didático, etc. E, nesse ínterim, a temática das relações étnico-raciais ganha vulto.

Cabe referir que, como já visto, essas leis devem ser concebidas como resultado da ação política de sujeitos, grupos e movimentos sociais – todos eles formados a partir de redes de relações atreladas ao tema. Como elemento primordial, a necessidade de conceber e implementar políticas afirmativas (de reserva de vagas com recorte étnico-racial em especial, conforme a urgência de implementação da chamada Lei das Cotas, Lei nº 12.711/2012, promulgada pela Presidenta Dilma Rousseff em 11/10/2012), de delinear cursos de formação de professores quanto à temática, de definir ações específicas orientadas aos povos indígenas e às populações afro-brasileiras. Na reunião do IFRS de que participaram os representantes dos NEABs, constituiu-se um Grupo de

Trabalho intercampi para a construção dos regulamentos dos NEABI. No ano de 2013, formou-se um GT interdisciplinar, com a presença de representantes de NAPNEs, NEABIs, Assessoria de Ações Inclusivas, Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Extensão e Assistência Estudantil para a composição da Política de Ações Afirmativas do IFRS, texto aprovado pelo Conselho Superior do IFRS em 25 de fevereiro de 2014.

É fato que a maior parte das pessoas que se engajaram no processo, tanto na criação do núcleo em Caxias do Sul como nos demais NEABIs, em geral, é composta por técnicos e docentes com formação nas ciências humanas – cientistas sociais, historiadores, geógrafos, filósofos, pedagogos - que se interessam pela temática e viram nesse nicho uma possibilidade de desenvolver atividades de pesquisa e extensão. A partir desse movimento de criação, a disposição dos servidores em atuar na temática das relações étnico-raciais também deve ser vista como uma demonstração da relevância, importância e atualidade do tema em meio às instituições de ensino, mesmo aquelas não orientadas para uma forte atuação nas ciências humanas, ou que aí teriam áreas prioritárias. No Câmpus Caxias do Sul, se dispuseram a participar do NEABI, inicialmente, o professor de história André Laborde, a pedagoga Rose Arrieta, as Técnicas em Assuntos Educacionais Elisabete Hammer e Sidney Pedrosa. Mas tarde, após alguns servidores saírem, outros foram incorporados ao Núcleo.

Quanto à realidade específica na qual se insere o NEABI, Caxias do sul, principal centro urbano da serra do nordeste, vive um intenso crescimento populacional - ocasionado, principalmente, por contínuas ondas migratórias de sujeitos, famílias e grupos que buscam a cidade em virtude de seu grande desenvolvimento econômico, principalmente no ramo da indústria. Caxias é vista, em geral, como uma cidade que “deu certo”. Carrega a marca da imigração italiana, incentivada pelo governo imperial no último quartil do séc. XIX, e tem aí o principal elemento de seu perfil identitário. Verifica-se, entretanto, a emergência de múltiplos conflitos no campo das identidades. Levas de imigrantes, que chegam há pelo menos sessenta anos, compõem uma grande diversidade cultural e étnica, que parece ter estado à sombra do movimento de exaltação da italianidade que veio à tona nos anos setenta, quando da comemoração do centenário da imigração italiana, e se fortaleceu nas décadas seguintes. Nesse contexto de invisibilidade (OLIVEN, 1996), populações negras ou grupos que aderem a manifestações de origem afro-brasileira e indígena vêm buscando afirmar identidades e demarcar territórios em meio à hegemonia da italianidade.

Algumas ações desenvolvidas

A partir da criação dos NEABIs, a primeira ação desenvolvida foi a participação no I Seminário Estadual de Educação Indígena, realizado em Santa Maria, em 28 e 29 de novembro de 2011, evento que contou com grande participação de indígenas e no qual se construiu uma Carta Compromisso

definindo prioridades quanto à atuação dos IFs do Rio Grande do Sul no que tange à educação indígena.

Com o NEABI, em Caxias do Sul, foram percorridas algumas redes de pessoas que atuam na temática da cultura e identidade afro-brasileiras, participando de instituições políticas, comunidades religiosas, movimentos intelectuais, etc. O que se espera, por parte dos grupos engajados em ações relativas às populações negras, representados aqui pela figura de Mestre Brasil - nosso principal interlocutor, coordenador da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (CIRACIAL) em Caxias do Sul e atual membro do NEABI - é a efetivação de uma parceria no desenvolvimento de atividades atreladas ao tema. Outro interlocutor importante à época foi João Heitor Macedo, antropólogo, então coordenador pedagógico da 4ª Coordenadoria Regional de Educação e professor da Faculdade da Serra Gaúcha (FSG), grande parceiro de Mestre Brasil. Quanto à criação do NEABI, João Heitor, entusiasmado, afirmou: “Esse é um grande sonho que a gente tinha! Caxias precisava disso!”. João diz que houve tentativas de criação de um NEABI em outras instituições de ensino, mas não foi possível em virtude de sua natureza privada. O NEABI do câmpus, segundo ele, vinha preencher esse vazio. A partir destes contatos iniciais, foram desenvolvidas algumas atividades, além de reuniões abertas à comunidade externa, de modo a agregar outros sujeitos interessados na temática, para que viessem a compor o NEABI.

Foram realizadas algumas atividades em parceria com esses interlocutores. Como, por exemplo, uma mesa redonda organizada por João Heitor referente ao Dia do Combate ao Racismo e à Xenofobia (21/03/2012), realizado na Faculdade da Serra Gaúcha para alunos e professores da instituição, bem como professores da Rede Estadual de Ensino. Os debates foram extremamente proveitosos. Foi organizada uma série de atividades para as Semanas da Consciência Negra em 2012, 2013 e 2014, com destaque para a organização, pela equipe do NEABI/Caxias do Sul, do evento “Os 10 anos da Lei 10.639/03”, contando com a participação do Procurador do Estado Jorge Terra, durante a Semana da Consciência Negra de 2013. Além disso, buscou-se um mapeamento das demandas, contato com os atores sociais e organizações atreladas às temáticas na cidade e na região.

Em conjunto com alunos do curso Técnico Integrado em Plásticos, os professores Olavo Marques, da disciplina de Sociologia, e André Laborde, responsável pela disciplina de história, desenvolveram uma atividade atrelada à história e às relações entre povos e grupos étnicos e raciais na constituição da sociedade brasileira e da sociedade local, em particular. A proposta partiu do professor André e contou com grande aceitação por parte dos alunos, e, a partir daí, nós professores os orientamos na produção dos textos e pesquisas. A ideia de construir o trabalho na forma de um informativo configura a pretensão de extrapolar a atividade como prática exclusiva de ensino e avaliação, numa relação restrita à interação professor/aluno, pontuando seu caráter extensionista, visando

à divulgação científica. Os alunos escolheram o nome “Rastros da Colonização” para o informativo, que teve 4 edições ao longo de 2012, três delas na temática intitulada “dossiê indígena” e uma intitulada “dossiê afro”.

Como os alunos demonstraram grande engajamento e empolgação com as atividades do informativo, foi proposto, como orientadores de um grupo, o desenvolvimento de um projeto de pesquisa cujos resultados pudessem ser apresentados na I Mostra de Ciência e Tecnologia do Câmpus Caxias do Sul (Mostra IFTec), em 26 e 27 de outubro de 2012. O título do trabalho era “A presença indígena e as representações sobre os índios na região de Caxias do Sul”. Na cidade, território inicialmente denominado “Campo dos Bugres”, pouco se sabe, atualmente, sobre a presença das populações indígenas na região. Os alunos pretenderam explorar tal presença a partir de pesquisa bibliográfica, visita a lugares de referência para essas populações, consulta a acervos de documentos históricos e arqueológicos, entrevista a pesquisadores com conhecimento sobre o tema. Abordaram a presença de indígenas na cidade, em especial na região central, onde vendem artesanato, buscando conhecer sua realidade. Ao mesmo tempo, foram investigadas as representações de brancos (não-índios) sobre os indígenas e sua presença em Caxias do Sul, através de entrevistas com transeuntes no centro da cidade, em amostragem aleatória. Os alunos produziram um pequeno documentário em vídeo como produto do trabalho.

A realização da Mostra IFTec, que em 2014 teve sua 3ª edição, foi motivada pela convicção de que a pesquisa cumpre um papel fundamental na formação dos alunos, não apenas em cursos superiores, mas sobretudo na educação básica, construindo sujeitos ativos, curiosos, com espírito investigativo e disposição para a formulação de perguntas e a busca de respostas possíveis. Também está alicerçada na percepção de que seu alcance não pode estar restrito às ciências naturais e exatas, mas sim abranger todos os campos de conhecimento em que os profissionais de educação do câmpus atuam. Aos professores foi solicitado, no início daquele ano de primeira edição da mostra, a composição de temáticas de pesquisa para que os alunos de Ensino Médio Integrado, divididos em grupos, se engajassem em alguma delas e desenvolvessem seus trabalhos de investigação, mais tarde apresentados no evento.

Na disciplina de sociologia, entre as turmas de segundo ano, o foco dos estudos concentra-se na temática da cultura e diversidade cultural. Assim sendo, por parte dos professores percebeu-se o interesse dos alunos sobre a temática indígena, sugerindo o tema “a presença indígena em Caxias do Sul e região”. Engajaram-se na pesquisa as alunas Victoria Carpowinski Kryzozun, Talita Bianchi e Luísa Covolan, sob orientação de Olavo Marques. O trabalho inicial de pesquisa envolveu, além de uma revisão bibliográfica, o contato com a comunidade da aldeia kaingang *Pãónh*, localizada na cidade de Farroupilha, que faz fronteira com

Caxias do Sul⁹. Parte dos indígenas que residem em Farroupilha faz-se presente cotidianamente no centro de Caxias do Sul, onde vendem artesanato e produtos industrializados¹⁰ – atividade de que provém, em larga medida, o sustento da comunidade. O trabalho, desenvolvido como uma etnografia exploratória sobre a presença kaingang na cidade e na região, foi premiado na I Mostra IFTEC e recebeu uma bolsa PIBIC-EM do CNPq no ano de 2013, que permitiu a continuação e o aprofundamento do trabalho. Além da bolsista de pesquisa Victoria Kryzozun, naquele ano a equipe do NEABI contou com as bolsistas de Extensão Mariana Moraes Pereira, também aluna do curso Técnico em Plásticos, e Carmen Rosemeri Fagundes de Souza, aluna da Licenciatura em Matemática. As duas se engajaram na interlocução com os kaingang e a presença de Carmen, já formada como professora no magistério e com experiência em educação infantil, foi fundamental para o andamento do trabalho.

O trabalho de campo orientou-se à investigação das atividades e relações sociais na aldeia e no centro da cidade, através da realização de entrevistas, registros fotográficos e em vídeo, observações e descrições etnográficas, diários de campo. A etnografia previamente desenvolvida permitiu uma interessante relação de interação e confiança com as crianças indígenas, especialmente quanto às alunas pesquisadoras e extensionistas adolescentes. As crianças as procuravam para brincar, jogar, correr, pulavam em seus colos. E era nítido o encantamento das jovens com a esperteza, a inteligência, a liberdade e o senso de limites que as crianças kaingang demonstravam. Essa “liga” entre as adolescentes e as crianças motivou a equipe a aprofundar o tema da infância Kaingang, abordando aspectos como a ludicidade, as identidades étnicas, as relações com os não-indígenas e a educação (incluindo o que a Lei 9.394/1996 considera “processos próprios de aprendizagem”).

A partir deste contato inicial, foram desenvolvidas, de julho a dezembro de 2013 visitas semanais ou quinzenais à aldeia, concentrando as atividades do grupo na Escola Estadual de Educação Indígena de Ensino Fundamental *Nívo*, desenvolvendo primeiramente a observação de momentos do cotidiano escolar, e posteriormente realizando atividades como narração de histórias, aplicação de jogos matemáticos, participação na educação física, caminhadas no mato para identificar plantas medicinais, além de outras atividades lúdicas. Sobre o ser criança kaingang, ficaram marcadas no grupo as palavras dos alunos indígenas, produzidas em atividade desenvolvida pelo professor Aurelino:

⁹ Uma visita anterior havia sido realizada à aldeia em Farroupilha, por iniciativa do NEABI Bento Gonçalves, já que o professor da escola indígena havia se matriculado no curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido no Câmpus. O objetivo da visita, em que se fizeram presentes representantes dos NEABIs Bento Gonçalves, Farroupilha e Caxias do Sul, foi a prospecção de demandas por parte dos indígenas em Ensino, Pesquisa e Extensão.

¹⁰ A fala do principal interlocutor na época, Sílvio Grumm, foi bastante representativa da situação da comunidade e esclarecedora diante do questionamento inicial quanto à venda de industrializados: vendem estes produtos por absoluta falta de matéria prima para a confecção de seu artesanato na região: taquara e cipó.

O que é ser criança indígena?

É a criança que fala as línguas português e kainhang.

Que brinca de pega-pega, de fazer comidinha, de casinha, no mato, na árvore, de meninos prendem meninas, de lavar roupas, de fazer roupinhas para bonecas, de escola, pula-corda, balanço, de roda com cantigas, no rio, de jogar bola.

As brincadeiras preferidas são brincar no pátio, no rio e no mato.

A criança indígena estuda na escola da comunidade, tem aulas de português, kainhang, matemática, ciências, história, educação física e outras.

Ajudam os pais em casa e no trabalho de vender artesanato, e esperam surpresas no dia das crianças.

Os relatos das bolsistas envolvidas no projeto mostram o quanto a interlocução com a comunidade kaingang, em especial as crianças indígenas, foi importante para a formação das alunas, tanto de ensino médio quanto de nível superior – o que transparece em seus relatórios finais das atividades realizadas.

Carmen Fagundes registrou:

Destaco esta característica de educar por acreditar que é importante e por a ter reconhecido na forma de ensinar e de apreender nesta escola, entendendo assim que é possível através da dedicação e do comprometimento com a arte de ensinar ou de educar construir uma sociedade justa e igualitária, e ainda o quanto é importante realmente ignorarmos nossas certezas para compartilharmos nossas dúvidas e nossas ideias. Aprender com o outro implica sim em deixarmos de lado nossas arrogâncias e nossas empáfias.

O processo de ensino aprendizagem que se apresentou a nós foi muito mais que teórico e prático, ele realmente envolve a comunidade e escola em uma simbiose de conhecimento e dedicação enormes, pois se percebeu nesta comunidade que todos tomam para si a responsabilidade de educar, de aprender e de apreender. Eu como professora de educação infantil, constatei que as crianças, dada a forma como são educadas, apresentam limites e procedimentos muito mais respeitosos e “civilizados” que nossas crianças do “mundo branco”. Também se percebeu que quanto ao ensino aprendizagem elas apresentam um rendimento muito além do esperado, em função dos poucos recursos materiais e físicos (escola) que possuem.

Nas palavras de Victória Kryzozun:

Quero mostrar o quão inteligentes essas crianças são e o quanto nós devemos aprender com a cultura delas. E mesmo muitas pessoas não tendo conhecimento disso, é muito importante deixarmos de lado a imagem já formada do indígena em si e mostrar que sua personalidade e história vão muito além do que a maioria das pessoas pensam, e que através dos métodos deles, adquirem um conhecimento - talvez - muito maior e melhor que o nosso.

Um trecho de seu diário de campo torna esse aprendizado ainda mais explícito:

No dia vinte dois de julho de dois mil e treze fomos até a aldeia com a intenção de falar com o Cacique para pedir-lhe permissão para podermos fazer a pesquisa etnográfica. Foi um passo muito importante, porque na comunidade, se o Cacique tivesse autorizado poderia ocorrer, caso contrário não. E todos, absolutamente todos, respeitam isso. E o mais interessante que nem é imposto, é questão de saber quem é o líder e saber que ele sempre fará e decidirá o melhor para a comunidade. Por fim, tivemos a tão desejada autorização.

Passamos então procurar o contato com a Coordenadora da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Nívo, Lenir Terezinha. Após o apoio total dela e empenho para que nós pudéssemos ir à aldeia, fizemos a primeira visita. E foi realmente impactante. Novamente me surpreendi com as crianças da aldeia. Quando entramos na sala de aula e nos apresentamos, todos ficaram muito felizes e mostram total receptividade - tanto alunos, quanto o professor.

O que posso lhes dizer é que: A criança indígena da Comunidade Pãnónh é diferente de todas. Não só por ser indígena, mas sim por ter valores, ou melhor, demonstrar valores que geralmente crianças “urbanas” não demonstram. Crianças que foram ensinadas a respeitar a natureza, respeitar os mais velhos, respeitar as tradições, os costumes. A criança indígena, entre outras peculiaridades, tem como marca maior - pelo menos no meu critério avaliativo - a naturalidade.

Além do trabalho junto à comunidade Pãnónh, cabe referir o desenvolvimento de pesquisa “Haitianos na Serra” pela bolsista do NEABI Mariana Moraes Pereira e sua colega Vitória Biesek, sobre a crescente presença de imigrantes desse país nas cidades da serra gaúcha - trabalho apresentado na II Mostra de Ciência e Tecnologia do Câmpus Caxias do Sul, em 2013. Sobre esta pesquisa, escreveram Mariana Pereira e Vitória Biesek:

A vida em um novo país apresenta diversos obstáculos, como a xenofobia, uma nova língua, a dificuldade de encontrar trabalho, entre outras coisas. Os haitianos que estão imigrando para Caxias do Sul, buscam uma melhor condição de vida, melhores empregos e remuneração, isso faz com que a imigração seja tão grande. Por ser uma cidade em uma boa fase de desenvolvimento, Caxias se torna a primeira opção de escolha dos estrangeiros. Eles vieram para o Brasil na tentativa de conseguir uma vida melhor para as suas famílias. De todos os imigrantes que entraram pelas fronteiras dos estados brasileiros fugindo da crise humanitária do Haiti, a maioria deles exerce trabalhos braçais, como serventes de obra, pedreiros, coletores de lixo, alimentadores de linhas de produção, ajudantes de motorista, ou trabalham em áreas de produção em indústrias. Esses são os casos predominantes aqui em Caxias do Sul.

Alguns haitianos estão em uma situação bem precária, pois ficam alojados em quartos pequenos e em um grande número de pessoas. Precisam dividir o

salário que ganham entre seus gastos pessoais e com a família que continua no Haiti, por isso passam por necessidades. As temperaturas baixas do inverno gaúcho também se tornaram um problema para os haitianos acostumados com o clima quente da sua região. Felizmente, as redes de solidariedade têm contribuído para minimizar não só esse, como outros problemas.

Além dessas pesquisas, cabe referência à participação nas redes locais que tem atuado na temática das políticas de construção da igualdade racial. Em junho de 2013, servidores e alunos do Câmpus Caxias do Sul participaram da 2ª Conferência Municipal de Igualdade Racial de Caxias do Sul, atividade promovida pela Coordenadoria de Igualdade Racial (CIRACIAL), órgão da Prefeitura Municipal, com apoio do NEABI. A conferência foi realizada no auditório da Câmara dos Vereadores. Os alunos das turmas de 2º e 3º anos dos cursos técnicos foram convidados a participar, já que a temática vinha sendo trabalhada na disciplina de Sociologia.

Fizeram-se presentes professores, alunos e técnicos-administrativos. Em meio a um público majoritariamente negro, o grupo do IFRS compunha um agrupamento de pessoas quase todas brancas. Estavam presentes no evento representantes de diversas “tribos” em meio às populações negras, fato que se evidenciava nas vestes, trejeitos e falas durante o evento: pessoas ligadas ao carnaval e às escolas de samba da cidade, os capoeiristas, os adeptos da cultura hip hop, grupos de senegaleses e haitianos, adeptos das religiões de matriz africana, além de muitos membros dos Movimentos Negros. No encontro, discutiu-se a situação das populações negras na cidade e a necessidade de articulação de ações e políticas de corte étnico-racial. Por fim, foram eleitos os delegados de Caxias do Sul e Região para a Conferência Regional de Igualdade Racial. O professor Olavo Marques foi indicado a delegado pelos presentes, como representante do NEABI/Caxias, mas abriu mão da participação para que um representante dos senegaleses pudesse participar do evento, na condição de delegado, já que, como visto, esta é uma realidade social nova e urgente. Ao final, por impossibilidade de um dos 15 delegados participar do encontro, acabou tendo a honra de se inserir como delegado na III Conferência Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, realizada em 24 e 25/08/2013, na cidade de Porto Alegre.

Com a criação do NEABI, algumas questões importantes surgiram. A primeira referente à implementação do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena no câmpus e outra em relação à definição de políticas de reserva de vagas de corte étnico-racial nos processos seletivos para o IFRS, atualmente em curso a partir da efetivação da chamada “Lei das Cotas” no ano de 2012. Para além disso, o grupo do NEABI do IFRS acabou se inserindo em uma movimentação em termos das identidades e memórias dos grupos étnicos, das relações raciais em nível local, e mesmo uma ampla discussão acerca da memória coletiva e dos mitos de origem da cidade.

Mestre Brasil, por exemplo, vem tratando fortemente a temática das populações negras em Caxias do Sul. Afirma que os negros que foram formar o Bairro Burgo, um dos mais estigmatizados da cidade, chegaram a Caxias junto com o trem, há mais de cem anos – em 1910 foi inaugurada a linha férrea. Eram trabalhadores que construíram a estrada de ferro e as estações; alguns deles, ao invés de irem embora, instalaram-se na cidade, fixando-se em um local até então não ocupado, e fundaram o Burgo em um lugar de terreno acidentado, que hoje fica em local central, próximo à estação rodoviária da cidade, mas que na época não era assim.

Um dos elementos mais exaltados por Mestre Brasil é uma alusão às investigações realizadas pelo historiador Luís Antônio Alves a respeito de Feijó Jr., personagem histórico que teria vindo à região onde se desenvolveria a cidade de Caxias para preparar o terreno para a chegada dos imigrantes. O material do blog da Coordenadoria da Igualdade Racial/Caxias do Sul afirma:

O primeiro registro da presença de negros em Caxias do Sul, ocorreu entre os anos de 1873 e 1874. O Império mandou o Sr. Feijó Júnior com um grupo de peões e outro de escravos para fazer a sede da futura Colônia - Barracão dos Imigrantes, sua localização era nas proximidades do atual Colégio São Carlos. Conclui-se que os primeiros trabalhadores na nossa cidade foram os negros (COORDENADORIA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL DE CAXIAS DO SUL, 2014).

A partir do exposto, cabe uma breve discussão acerca de definições conceituais. Para Max Weber¹¹ (1991), o que caracteriza os grupos étnicos é o sentimento subjetivo de procedência comum e de pertença, que delinea ações comunitárias, que por sua vez definem destinos comuns (geralmente unido à oposição em relação a outros grupos). Para Fredrik Barth (1988), deve-se estudar a etnicidade a partir das diferenças entre os grupos sociais construídas no processo interativo, através de categorias de atribuição e definição realizadas pelos próprios atores, e não em termos dos atributos ontológicos e exteriores que o conformam. Barth propõe, assim, que se deve situar o enfoque de nossas pesquisas não sobre os grupos em termos substancialistas, enquanto unidades, mas sim sobre as fronteiras que diferenciam os membros e não membros de um grupo, ou seja, os sinais diacríticos que conformam sua identidade. Para Barth (1988; 2003), como para Weber (1991) e Cohen (1974) a identidade étnica pode ser articulada em termos políticos, sendo a crença subjetiva em uma origem comum sempre atualizada em uma identidade corrente.

Pode-se perceber esses discursos das etnicidades emergentes, fator fortemente presente em Caxias do Sul, em termos do que propôs Bhabha (1998) como um espaço suplementar de significação cultural, a emergência de discursos minoritários que antagonizam generalizações e homogeneidades na história da

¹¹ Um dos pensadores que fundaram as Ciências Sociais enquanto campo de conhecimento autônomo, já em seu livro clássico “Economia e Sociedade”, abordava a questão das comunidades étnicas como forma de organização social, propondo acerca do tema considerações que se demonstram ainda extremamente pertinentes.

nação. O autor enfatiza ainda que, nos tempos atuais, vivemos intensamente a reunião de imigrantes e minorias nas cidades. Os movimentos étnicos podem ser pensados, assim, como uma temporalidade disjuntiva, que quebra a linearidade e homogeneidade dos discursos dos grupos sociais hegemônicos, trazendo à tona outras subjetividades, forjadas a partir de experiências históricas e lugares de significação diversos.

Cabe aqui, portanto, um breve debate em termos das tensões entre raça e etnia nos contextos pesquisados. A questão racial está atrelada à aparência física, ao fenótipo como demarcador de status e índice fundamental para a interação. Já o grupo étnico define-se no sentido de pertencimento coletivo, em oposição a outros grupos, a partir de critérios de auto-atribuição e hetero-atribuição, tendo como demarcadores de pertencimento o que Barth (1988) chama de sinais diacríticos. Ora, por certo, a dimensão das classificações raciais pode ser mobilizada como sinal diacrítico para a definição de fronteiras étnicas, como ocorre, em geral, nas comunidades quilombolas. Parte-se do reconhecimento que a sociedade brasileira é racista. Através da mobilização política de movimentos sociais negros, algumas políticas afirmativas foram delineadas, no intuito de eliminar o estigma e permitir a positivação da identidade. Se temos, em nível nacional, a mestiçagem como um dos mais poderosos símbolos de identidade nacional, no sul do Brasil os elementos culturais negros e indígenas são invisibilizados (OLIVEN, 1996; LEITE, 1996). Vivemos atualmente um movimento por busca de visibilidade. E pode-se afirmar, a partir de todas as atividades brevemente expostas neste artigo, que em Caxias do Sul as identidades étnicas parecem mais contrastivas e menos pautadas pelo simbolismo da mistura.

Considerações finais

Quanto às identidades e pertencimentos étnicos, existe necessariamente a presença de mitos de origens, elementos selecionados – não como escolha racional, mas através de processos políticos e interacionais, passando pela ação de sujeitos e redes de relações específicos - das experiências passadas que dão sentido de perpetuidade ao grupo, e isto é necessariamente um trabalho de memória. Ou seja, identidades sempre envolvem memórias, principalmente quanto às identidades étnicas. Nesses termos, a identidade étnica envolve necessariamente um trabalho de memória coletiva. Esse suposto passado compartilhado, ainda na concepção weberiana, se estende no presente delineando ações sociais, nos termos da projeção de um futuro também compartilhado. Se o jogo das identidades é sempre contrastivo - as identidades são sempre construídas na alteridade - pode-se afirmar que as ações que as delineiam são sempre políticas.

A criação do NEABI e as relações que estão sendo traçadas com sujeitos, grupos e instituições – indígenas, afro-brasileiros, grupos que aderem a manifestações

de raiz afro e mesmo de grupos de imigrantes africanos - representa a efetivação de um lugar institucional que passamos a ocupar diante dessas questões em nível local, configurando um novo espaço de discussão, debate, produção de conhecimento e afirmação de discursividades e práticas. Em um espaço de formação política para os estudantes do IFRS, bem como para os membros externos que participam das atividades desenvolvidas no âmbito dos núcleos. Os NEABIs, como “um sonho antigo” que temos a responsabilidade de estarmos efetivando, pode abrir novas perspectivas acerca da presença negra e indígena na cidade. Pode-se inclusive falar em um repensar os mitos de origem da própria cidade, em seus contornos étnicos.

Referências

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTGNAT & STREIFF-FENART (orgs.). **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Editora Unesp. 1988. p.187-227.

_____. Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade. In: VERMEULEN & GOVERS (orgs). **Antropologia da etnicidade. Para além de “Ethnic Groups and Boundaries”**. Lisboa: Fim de século, 2002. p. 19-44.

COHEN, Abner. **Urban Ethnicity**. Londres: Tavistock publications, 1974.

COORDENADORIA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL DE CAXIAS DO SUL. Disponível em: <<http://ciracial.blogspot.com/2011/05/feijo-junior.html>>. Acesso em: 15 set. 2014.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoedevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2011>>. Acesso em 13 abr. 2013.

LEITE, Ilka Boaventura. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. In: **Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

MEC/SEPPPIR. **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**. Brasília, 2009.

OLIVEN, Ruben George. A invisibilidade social e simbólica do negro no Rio Grande do Sul. In: LEITE, Ilka Boaventura (org.) **Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

WEBER, Max. Relações Comunitárias Étnicas. In: **Economia e Sociedade**. v. 1. Brasília: UNB, 1991. p.267-277.

Experiências “Multidisciplinares” Inclusivas no IFRS - Câmpus Ibirubá

Daiane Toigo Trentin¹
Dioneia Magda Everling²
Maria Inês Simon³
Raquel Dalla Lana Cardoso⁴

Resumo

O presente artigo tem por objetivo relatar as experiências multidisciplinares inclusivas realizadas pelo NAPNE do IFRS Ibirubá. As atividades ocorreram em dois âmbitos: no espaço escolar, dentro de algumas disciplinas do currículo do Ensino Médio Integrado e, também, na APAE Ibirubá, através de uma parceria que já vem ocorrendo há dois anos. Percebeu-se, com estas iniciativas, que não somente os alunos com necessidades específicas puderam ser incluídos, como principalmente os demais estudantes do IFRS alcançaram um importante grau de sensibilização no que diz respeito ao tema.

Palavras-chave: Inclusão, Experiências Multidisciplinares, Educação Inclusiva.

Introdução

A política de Ações Afirmativas do IFRS está orientada para ações de inclusão nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, buscando a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico racial, de gênero e de necessidades educacionais específicas, propondo assim ações voltadas para o acesso, a permanência e o êxito destes estudantes, em todos os cursos oferecidos pela instituição (IFRS, 2014).

Dentre as suas diretrizes, podem ser destacadas a dotação de recursos financeiros para a implementação e desenvolvimento de atividades relacionadas à temática, bem como a criação de núcleos de atendimento nos câmpus que atendam estas atividades (IFRS, 2014).

Por isso, atualmente nos câmpus do IFRS, conta-se com a presença dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, (NAPNEs), que possuem como característica primordial ser, juntamente com os

¹ Professora de Educação Física do IFRS – Câmpus Ibirubá / coordenadora NAPNE.
daiane.trentin@ibiruba.ifrs.edu.br

² Professora de Zootecnia do IFRS – Câmpus Ibirubá. dioneia.everling@ibiruba.ifrs.edu.br

³ Pedagoga do IFRS – Câmpus Ibirubá. maria.simon@ibiruba.ifrs.edu.br

⁴ Professora de Biologia do IFRS – Câmpus Ibirubá. raquel.cardoso@ibiruba.ifrs.edu.br

NEABIs (Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas), setores que mediam as ações inclusivas na instituição.

Podem ser destacadas, como finalidades de cada um dos NAPNEs, o incentivo e a mediação dos processos de inclusão educacional e profissionalizante de pessoas com necessidades educacionais específicas na instituição; a implementação das Políticas Nacionais de Educação Inclusiva; a participação do Ensino, Pesquisa e Extensão nas questões relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas, nos âmbitos estudantil e social; a promoção da cultura da educação para a convivência, aceitação e respeito à diversidade e a busca da quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na Instituição.

Neste sentido, o NAPNE do IFRS Câmpus Ibirubá vem, desde sua criação, promovendo ações que visam colocar em prática as finalidades supracitadas. Algumas destas ações serão descritas brevemente neste artigo, como relato de experiência, com o intuito de divulgação do que vem sendo desenvolvido, mas também na expectativa de troca de vivências com os demais câmpus do IFRS.

1 Experiências “Multidisciplinares” Inclusivas no IFRS - Câmpus Ibirubá

Acredita-se que a sala de aula é um importante espaço pedagógico para a promoção não somente da inclusão do aluno com necessidades específicas, como também para a sensibilização da comunidade escolar para a realidade destas pessoas. Com isso, durante os anos de 2013 e 2014 foram criadas experiências de ensino-aprendizagem em sala de aula, que possibilitaram não somente este momento de conscientização, mas também auxiliaram na aprendizagem de diferentes conteúdos pelos estudantes.

Na sequência, algumas dessas experiências serão descritas pelos professores titulares das respectivas disciplinas.

1.1 Disciplina de Biologia

Entre os conteúdos abordados na disciplina de Biologia, no primeiro ano do Ensino Médio, tem-se Citologia. Tal conteúdo abrange todas as organelas e estruturas celulares e as respectivas funções realizadas por estas. Os discentes geralmente demonstram grande curiosidade por este mundo microscópico, no entanto, o processo de ensino-aprendizagem é dificultado por se abordar estruturas e processos invisíveis a olho nu. Os recursos didáticos são facilitadores do aprendizado, principalmente para assuntos abstratos, como por exemplo,

os abordados em Citologia. Assim a presente atividade foi realizada com os alunos dos primeiros anos dos cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Mecânica, os quais após aulas teóricas e práticas no laboratório de Biologia, sobre célula animal e vegetal, foram desafiados, no final do primeiro semestre de 2013, a construir uma célula que permitisse a visita no interior desta, e que fosse acessível a todos os visitantes. Os alunos do Técnico em Agropecuária optaram por representar a célula vegetal e suas organelas e identificá-las usando a Língua de Sinais (Libras) - (Figura 1), enquanto os alunos do curso Técnico em Mecânica, decidiram construir uma célula animal macroscópica e identificar suas organelas usando o Sistema Braille. A apresentação das atividades, tanto para a comunidade interna quanto externa, ocorreu na II MOEPEX (Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão) realizada no IFRS Câmpus Ibirubá, nos dias 05 e 06 de novembro de 2013, onde os alunos apresentaram e explicaram os processos que ocorrem no interior da célula. Durante a confecção da célula, além de construir as organelas, os alunos entraram em contato com um mundo desconhecido: a Língua de Sinais e o Sistema Braille, os quais acharam impressionantes. Inicialmente alguns alunos relutaram em realizar a atividade, mas com o decorrer da mesma, se integram e passaram a se empenhar na sua realização. Os discentes entraram em contato com o NAPNE para obterem maiores informações sobre o Alfabeto em Língua de Sinais e o Sistema Braille. Durante o desenvolvimento da atividade, não eram poucos os comentários como: “Nossa, professor(a) como é que eles conseguem distinguir uma letra da outra! E nós ainda achamos que é difícil estudar”. O desenvolvimento desta atividade permitiu tanto um melhor aprendizado, quanto proporcionou a sensibilização dos alunos para a realidade das pessoas com necessidades específicas, de forma que estes, conhecendo e vivenciando as dificuldades encontradas por estas pessoas, saibam respeitar, aceitar e acolhê-las.



Figura 1 - célula construída pelos alunos

1.2 Disciplina de Grandes Animais

As aulas da Disciplina de Grandes Animais para o curso Técnico em Agropecuária foram ministradas buscando melhorar o entendimento do conteúdo de Bovinocultura. Os alunos do terceiro ano do Ensino Médio desenvolveram materiais didáticos que podem ser também utilizados por alunos com dificuldades de aprendizagem.

As aulas foram implementadas de forma a atrair a atenção dos alunos pelas atividades propostas e facilitar a compreensão do conteúdo a ser abordado, para que eles aprendam de forma lúdica e consigam demonstrar o que aprenderam de diversas formas. Essa prática permitiu homogeneizar a turma em termos avaliativos, pois os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem tiveram um desempenho muito bom.

Aula 1: O tubo digestivo de ruminantes

No início da aula foi exposta a proposta de atividade. Nos primeiros momentos os alunos foram questionados sobre o conhecimento prévio da anatomia do trato digestório de bovinos. Foi esclarecido de que não valeria nota essa etapa, pois o objetivo foi o de saber como o conteúdo das aulas seguintes deveria ser desenvolvido, visto que por uma mudança de grade curricular que ocorreu durante o período, esses alunos não tiveram a disciplina de introdução a zootecnia, portanto, os conhecimentos básicos sobre a anatomia dos animais. Foi entregue aos alunos uma folha de sulfite A4 no qual estava desenhado o tubo digestivo dos ruminantes sem a identificação dos órgãos (Figura 2). Foi solicitado que preenchessem as caixas de texto de acordo com o conhecimento que possuíam. Essa etapa foi realizada de forma individual.

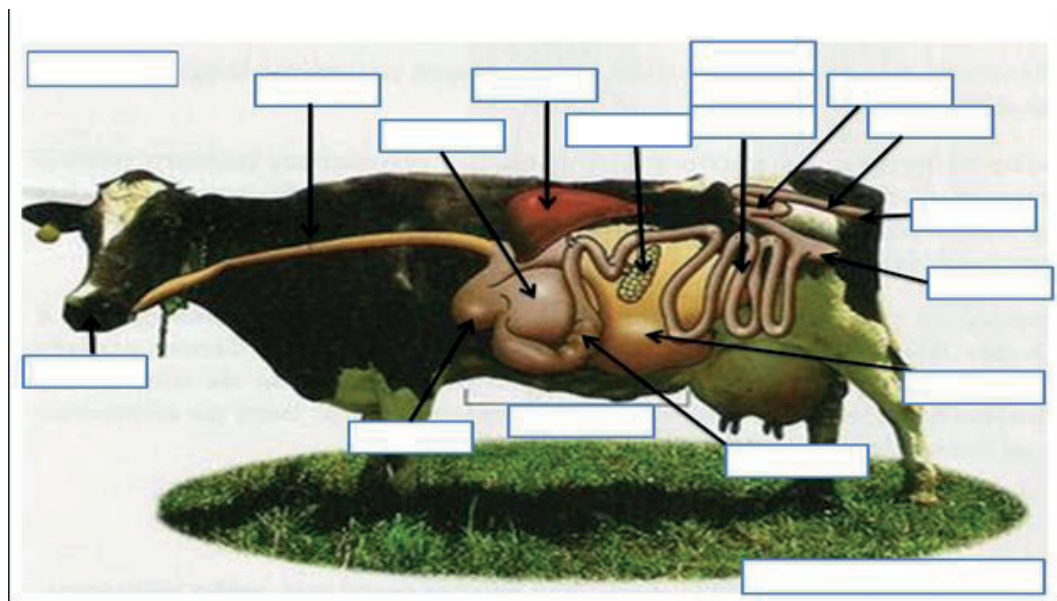


Figura 2- Atividade desenvolvida para a avaliação dos conhecimentos prévio dos alunos sobre o sistema digestório de ruminantes.

Inicialmente, os alunos relutaram em escrever, pois disseram que não sabiam nada, mas aos poucos escreveram o que sabiam, então foi solicitado que eles entregassem o material ao professor. Na avaliação superficial desta atividade foi observado que o conhecimento era bastante reduzido e que uma abordagem diferenciada deveria ser efetuada para que o aprendizado dos conteúdos posteriores não ficasse comprometido.

A aula de forma expositiva com figuras simbólicas e fotos reais do tubo digestivo foi apresentada aos alunos para que eles tivessem noção da anatomia e pudesse dar continuidade ao desenvolvimento da mesma. Em seguida, a folha

de sulfite que eles haviam utilizado momentos antes, foi devolvida a cada aluno e foi solicitado que sentassem em duplas e se ajudassem para que completassem as caixas de texto com as identificações faltantes, e conversando entre eles verificando o que cada um tinha realizado no primeiro momento da aula. Após o intervalo, foram formados 4 grupos e distribuídos cartolinas, lápis, canetas coloridas e E.V.A. e foi solicitado que cada grupo desenhasse o tubo digestivo como haviam compreendido. A temperatura ambiente estava muito elevada e os alunos solicitaram que a atividade fosse desenvolvida fora da sala de aula. Foi marcante a dedicação dos alunos nesta etapa, embora nem todos tivessem muita habilidade artística deste tipo, utilizaram bastante criatividade e desenvoltura nesta atividade, que, além de proporcionar um momento agradável de convivência, foi verificado que os nomes dos órgãos digestivos dos ruminantes foram citados várias vezes por eles, tornando familiar a nomenclatura que seria utilizada durante toda a disciplina, atingido, portanto, o objetivo da aula.

O material elaborado pelos alunos foi exposto no mural da escola e percebeu-se que eles se sentiam orgulhosos de seu desempenho (Figura 3). Essa atividade também despertou o interesse de outras turmas que tiveram acesso ao material exposto e, portanto, também já poderão ter um conhecimento prévio quando forem cursar esta disciplina em anos posteriores.



Figura 3 – Trabalho sobre o sistema digestório de ruminantes elaborados pelos alunos do terceiro ano do Curso Técnico Agropecuária do IFRS – Câmpus Ibirubá

Na aula seguinte, procurou-se dar continuidade ao conteúdo já trabalhado na aula anterior. A proposta da aula foi apresentar aos alunos o processo de digestão dos alimentos em ruminantes.

Inicialmente, os alunos foram convidados a se sentar embaixo de uma árvore, pois o dia estava muito quente. Lá foram distribuídos a cada aluno um tipo de alimento embalado em pequenos sacos plásticos transparentes. Foi solicitado que cada aluno colocasse o alimento em uma das caixas identificadas de acordo com a classificação que eles achassem conveniente. Depois da realização deste momento, os alimentos foram sendo retirados da caixa e a explicação sobre a composição e classificação de cada um dos alimentos foi explanada.

Os alunos foram conduzidos à sala de artes e a turma foi dividida em 4 grupos. Papel pardo de dimensão 1m x 2m foi fornecido a cada grupo. Novamente os alunos desenharam o tubo digestivo sobre o papel. Cada grupo recebeu uma categoria de alimento (energético, proteico e volumoso), e um dos grupos recebeu todos os alimentos. Então, foi solicitado que triturassem os alimentos com diferentes granulometrias e colassem nos desenhos, nos respectivos órgãos do sistema digestivo. Em seguida, esses alimentos triturados foram colados nos desenhos dos órgãos do sistema digestório (Figura 4). Isso permitiu que eles visualizassem como se processa a digestão física dos alimentos. Em seguida, foram simbolizados em E.V.A, as bactérias e ácidos presentes no tubo digestivo. Foi dada uma introdução da importância do fornecimento de alimentação equilibrada para evitar doenças metabólicas.



Figura 4 – Colagem dos alimentos triturados sobre o desenho do sistema digestório de ruminantes desenhados em papel pardo pelos alunos do terceiro ano do curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Ibirubá

As atividades elaboradas por eles foram expostas em sala de aula, para permitir que os alunos estudassem e se acostumassem com a visualização do sistema digestório dos ruminantes.

Aula 2: Corte de carcaça bovina

Para o desenvolvimento deste assunto foi solicitado que os alunos elaborassem materiais de jogos para serem doados ao NAPNE. De forma tradicional essa aula é ministrada com conceitos de localização dos cortes de acordo com os músculos constituintes e suas delimitações, com uso de terminologias bastante complexas, que muitas vezes causa dispersão dos alunos quando esse conteúdo é desenvolvido. Foi solicitado que formassem grupos de 5 elementos e criassem o próprio quebra-cabeça utilizando E.V.A, desenvolvendo habilidade e criatividade e memorizando as partes do quebra-cabeça para conseguir montá-lo (Figura 5). Na atividade proposta, buscou-se tornar a aula mais lúdica, dinâmica e atrativa. O material também pode ser utilizado como um jogo, em que uma parte do quebra-cabeça, no caso um dos cortes de carcaça, pode ser removido e o aluno deve recordar qual o nome do corte. A atividade foi bastante divertida e os alunos conseguiram memorizar mais facilmente a posição do corte na carcaça completa. Essas atividades também oportunizaram a aproximação entre alunos promovendo maior socialização entre eles e a cooperação quando este tipo de atividade foi desenvolvida, o que foi bastante marcante.

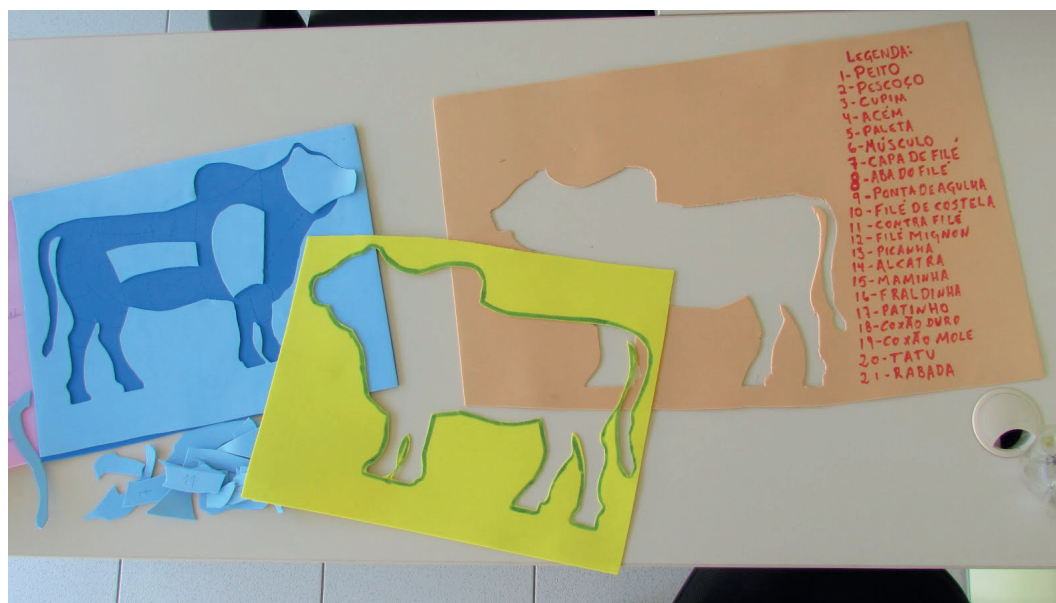


Figura 5 - Quebra cabeça elaborado pelos alunos do terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS – Câmpus Ibirubá, dos cortes comerciais de carcaça de bovinos de corte

As aulas desenvolvidas com materiais alternativos despertam interesse dos alunos que aprendem de forma lúdica. O aprendizado pode ser mais estimulado quando diferentes recursos são utilizados em sala de aula.

O resultado das aulas ministradas de forma diferenciada foi muito bom, pois os alunos mostraram bastante desenvoltura, criatividade e ideias quando os materiais alternativos foram colocados à disposição deles.

Posteriormente, em avaliação escrita sobre este conteúdo, foi constatado que a média das notas foi elevada e o desvio padrão entre elas foi reduzido. Alunos que normalmente não alcançavam boas notas apresentaram ótimo desempenho, não só nas atividades desenvolvidas em sala de aula, como nas avaliações tradicionais, comprovando que o uso de outros recursos metodológicos pode ser uma alternativa para potencializar os meios para obtenção de uma aprendizagem significativa.

1.3 Disciplina de Educação Física

A partir de uma visão de Educação Física Escolar que contempla a Cultura Corporal do Movimento, em todas as manifestações e buscando entender cada aluno como cidadão capaz de posicionar-se de maneira crítica e responsável diante das situações do dia a dia, a presente Unidade Didática teve por objetivo sensibilizar os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em questões referentes à inclusão, às pessoas com necessidades específicas (em especial deficiência física) e ao esporte adaptado.

A Unidade foi desenvolvida em 6 aulas:

Aula 1: mobilização da turma: Após debate inicial sobre a temática, motivado por imagens e vídeos trazidos pela professora, os alunos reuniram-se em duplas e caminharam pelos diferentes lugares do Câmpus com os olhos vendados. O colega que estava sendo o guia tinha como função proteger o aluno e oportunizar experiências para sua dupla, tais como: subir e descer escadas, caminhar em diferentes terrenos, encostar-se a objetos. Feita a vivência, a turma reuniu-se com a professora para socialização das experiências.

Aula 2: atletismo com vendas: os alunos praticaram modalidades de atletismo com os olhos vendados (corrida com guia, salto em distância).

Aula 3: Vivência do voleibol sentado. Após tentar jogar voleibol sentados os alunos receberam a orientação para o trabalho da unidade. Divididos em grupos, cada grupo escolheu uma deficiência física e, a partir das normas de acessibilidade, analisou a estrutura física do Câmpus. O trabalho foi apresentado na aula número 5, tendo a aula 4 para que eles pudessem construir efetivamente em grupo esta tarefa. A análise foi feita em 2 passos: como está a realidade atual

do Câmpus e como deveria ser para acolher um PNE. Em cada local foi batido uma foto para registro e confecção dos slides.

Aula 4: avaliação da estrutura física do Câmpus, com a orientação da professora e construção dos slides.

Aula 5: apresentação dos trabalhos para a turma e discussão no grupo.

Aula 6: fechamento com palestra com um atleta de basquete sobre rodas.



Figura 6 - Vivência com vendas



Figura 7 - Corrida dos 100m com colega de guia

2 Projetos realizados em parceria com a comunidade de Ibirubá: atendimento aos alunos da APAE Ibirubá

Desde sua criação, o NAPNE - Ibirubá desenvolve ações em parceria com a APAE da cidade. No ano de 2013 foram realizados dois projetos com os alunos desta instituição:

2.1 Projeto Aprender a Construir Brincando

Este projeto, com ênfase no brincar, é voltado para o atendimento e auxílio de alunos com necessidades especiais que apresentam dificuldades relacionadas com as atividades escolares. Seus objetivos foram:

- Possibilitar aos alunos com necessidades especiais experiências de aprendizagem formal através de propostas lúdicas, estimulando a interação grupal, a reabilitação psicossensorial e a recreação;
- Exercitar regras, capacidades e hábitos essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem e de papéis ocupacionais;

- Estimular o desenvolvimento das habilidades, entre elas, a expressão, a percepção visual, noção espacial e raciocínio lógico;
- Desenvolver a capacidade motora, bem como as percepções cognitivas e sensoriais em atividades de sua vida diária.

O projeto foi desenvolvido partindo da construção e aplicação de jogos pedagógicos pelas crianças e foi realizado nas salas de aula da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Ibirubá, com crianças que possuíam necessidades especiais tais como baixa visão, déficit intelectual e Síndrome de Down.

As oficinas buscaram trabalhar além do desenvolvimento motor e raciocínio, a criatividade, a autonomia, a liberdade de escolhas e a autoestima, potencializando assim, suas habilidades e independência. Os alunos construíram jogos, utilizando técnicas de pintura, recortes, colagens, com materiais como EVA, canetas e papéis coloridos, tesoura e cola. Após a construção, utilizavam-se dos jogos para interagir com o grupo e, brincando, aprender.



Figura 8 – Jogos desenvolvidos na APAE Ibirubá

2.2 Desenvolvimento de Raciocínio Lógico em Alunos da APAE

O segundo projeto teve por objetivo a melhora significativa do desenvolvimento do raciocínio lógico, visando à importância do grau da dificuldade dos alunos com necessidades especiais em alguns aspectos específicos. Foi realizada, em primeira instância, a observação dos alunos em sala de aula, tendo como foco a postura, tanto a do professor quanto a do aluno. Ao mesmo tempo, deu-se a pesquisa de materiais a serem trabalhados em sala de aula. Os jogos ganharam destaque no que diz respeito ao desenvolvimento do raciocínio lógico. Com base na pesquisa, deu-se início ao projeto.

Considerações Finais

Como se pode perceber, as atividades desenvolvidas em sala de aula foram todas bastante simples, utilizando conteúdos que fazem parte da matriz curricular das disciplinas, porém, neste momento contando com um viés inclusivo. Com a realização destas experiências, perceberam-se dois ganhos importantes com relação aos alunos que participaram. O primeiro refere-se à conscientização e sensibilização com relação às pessoas com necessidades específicas, pois na maioria dos casos estes estudantes nunca haviam tido contato nem com colegas nem com familiares com alguma necessidade especial e, com isso, nem imaginavam as dificuldades e as barreiras que estes necessitam enfrentar no seu dia-a-dia. O segundo ganho que se percebeu foi com relação à aprendizagem dos conteúdos, visto que estas estratégias geraram maior interesse e envolvimento dos mesmos nas tarefas a serem construídas.

Com relação ao trabalho desenvolvido na APAE, além do atendimento que ocorre semanalmente na instituição, beneficiando diretamente as crianças que frequentam as aulas, percebeu-se um crescimento e amadurecimento profissional com relação à temática da diversidade e da inclusão das acadêmicas do curso de licenciatura em matemática que lá estiveram.

Por fim, entende-se que a realização contínua de atividades multidisciplinares, que envolvam alunos, professores e conteúdos programáticos constitui-se uma importante estratégia de inclusão e de sensibilização da comunidade escolar como um todo. São ações simples, corriqueiras, mas que vão transformando pensamentos, preconceitos e atitudes dentro do ambiente do IFRS. Neste sentido, a mediação dos NAPNEs com os demais sujeitos do IFRS constitui-se como uma importante estratégia para a promoção do respeito à diversidade em qualquer esfera, mas neste caso em especial, das pessoas com necessidades educacionais específicas.

Referências Bibliográficas

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.
Política de Ações Afirmativas do IFRS. Resolução nº22, de 25 de fevereiro de 2014.
Disponível em: <<http://ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=169>> Acesso em: 20 out. 2014.

Ações Inclusivas nas dimensões de Ensino, Pesquisa e Extensão

Lisiane César de Oliveira¹
Roger Lavarda²
Lucas Ferreira da Silva³
Yasmim Borghetti Schumann⁴
Jair Bottega⁵

Resumo

O presente capítulo pretende apresentar ações inclusivas realizadas na perspectiva das três dimensões propostas para a educação no âmbito dos Institutos Federais (IF's), ou seja, Ensino, Pesquisa e Extensão. Como resultados serão apresentadas atividades realizadas em projetos e contextos formativos, desenvolvidas no sentido de sensibilizar alunos, servidores e a comunidade acerca da temática que envolve o conceito das necessidades específicas.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva, Robótica, Acessibilidade Espacial, Educação Inclusiva.

Introdução

Os Institutos Federais têm em sua gênese o compromisso com a sociedade em relação à inclusão social. Porém, a Educação Inclusiva se apresenta como um grande desafio institucional visto que a maioria dos profissionais não se sente capacitado para atuar diante desse novo cenário.

A educação inclusiva exige procedimentos a serem considerados no que tange à sensibilização da sociedade para a temática das necessidades específicas, afirmação e conscientização dos educadores para promoção de igualdade de oportunidades aos educandos e a preocupação dos profissionais das áreas tecnológicas acerca do desenvolvimento de Tecnologias Assistivas (TA's), bem como a busca por melhorias em relação à acessibilidade virtual de ambientes.

¹ Docente do IFRS – Câmpus Ibirubá. lisiane.oliveira@ibiruba.ifrs.edu.br

² Docente do IFRS – Câmpus Ibirubá. roger.lavarda@ibiruba.ifrs.edu.br

³ Egresso do Curso de Informática Integrado. lferreira@inf.ufsm.br

⁴ Egresso do Curso de Informática Integrado. yasmimbschumann@hotmail.com

⁵ Aluno do Curso de Informática Integrado. jair.bottega@ibiruba.ifrs.edu.br

Neste sentido, o presente capítulo pretende apresentar ações inclusivas realizadas na perspectiva das três dimensões propostas para a educação no âmbito dos IF's, ou seja, Ensino, Pesquisa e Extensão, buscando disseminar informações para desmistificar e possibilitar igualdade de oportunidades às pessoas com necessidades específicas.

1 Pesquisa - Desenvolvendo Tecnologia Assistiva

Ao longo dos tempos, desde os primórdios da humanidade, a tecnologia tem sido desenvolvida e aplicada como forma de facilitar a interação dos indivíduos com o mundo que o cerca, permitindo sua adaptação, autonomia e evolução.

Na área da Informática existem à disposição recursos em hardware e software, chamados de TA (Tecnologias Assistivas), que segundo Bersch (2006)

é o termo utilizado para identificar o conjunto de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

No que tange às pessoas com necessidades específicas, as Tecnologias Assistivas surgem como um artefato tecnológico dotado de poder de transformação em seu cotidiano, permitindo o exercício pleno da cidadania. Para cada categoria de necessidade especial, existem a disposição vários recursos como pranchas de comunicação, construídos com simbologia gráfica, letras ou palavras escritas, que são utilizados pelo usuário da CAA (Comunicação Aumentativa e Alternativa) para expressar suas questões, desejos, sentimentos, entendimentos. Também, a destacar, existem as chamadas altas tecnologias de vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou computador com softwares específicos, que garantem grande eficiência à função comunicativa.

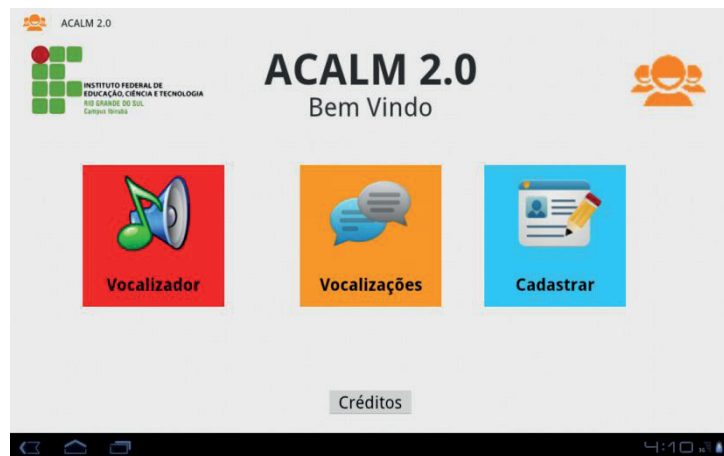


Figura 1 - Tela Principal do aplicativo ACALM 2.0

Nesse contexto, na perspectiva da Pesquisa, está sendo desenvolvido no IFRS – Câmpus Ibirubá – o aplicativo ACALM (Assistente de Comunicação Alternativa e Aumentativa Móvel), conforme Figura 1. Esse é um recurso de CAA, que permite a comunicação a partir de outros canais diferentes ao da fala, como gestos, expressões faciais e corporais, que podem ser utilizados socialmente para manifestar desejos, necessidades, opiniões e posicionamentos.

O ACALM é um vocalizador intuitivo e interativo, desenvolvido para a plataforma Android e executado em dispositivos móveis, cujo objetivo é assessorar pessoas com dificuldade na comunicação, seja permanente ou temporária, possibilitando assim que as interações dessas com o meio onde vivem sejam facilitadas. Ele se encontra em sua terceira versão, sendo que a primeira contemplava apenas funções previamente cadastradas como as vocalizações de cumprimentos, sentimentos, refeições, bebidas e necessidades básicas e setores do IF, visando apoiar um aluno nas interações desse no âmbito de uma instituição de ensino.

Na segunda versão, novas funcionalidades foram adicionadas, entre elas o cadastro de novos ícones, a gravação de áudios personalizados às necessidades do usuário, além da digitação de textos a serem vocalizados, conforme Figura 2.

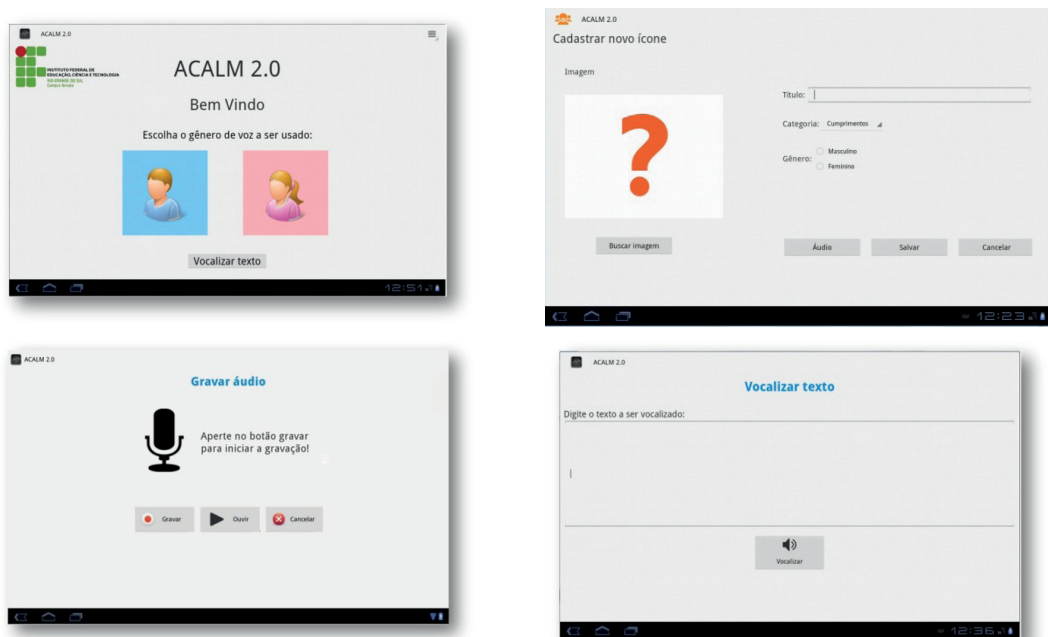


Figura 2 –Telas do ACALM 2.0

Na terceira versão, pretende-se validar o aplicativo, objetivando alcançar as APAE's (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), hospitais (pacientes com defasagem na fala) e alunos com necessidades específicas (PNE's) dos IF's. O ACALM já se encontra disponível gratuitamente para download, uso e validação pelos interessados.

A proposta apresentada nesta seção visa à inserção de PNE's, na sociedade, através de uma solução acessível, pretendendo servir como um instrumento de comunicação intuitivo e interativo, acreditando no potencial transformador das TA's, na vida dos indivíduos. Espera-se, através dessa ação, que as barreiras enfrentadas no dia a dia das pessoas com necessidades especiais, sejam transpostas e que grandes oportunidades se apresentem àqueles que permanecem excluídos.

2 Ensino – Disseminando Informações sobre Educação Inclusiva

A educação inclusiva é um desafio para qualquer escola e para a maioria dos educadores há muito tempo. Existe uma infinidade de dúvidas a respeito de como integrar alunos com necessidades especiais e/ou específicas. As escolas não estão preparadas para recebê-los nem os professores para atendê-los.

Dada a relevância da Educação Inclusiva, essa seção apresenta ações realizadas por uma docente, membro do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) que buscou, através de sua prática, a disseminação de informações e a conscientização a respeito de conceitos que permeiam a área como deficiências, acessibilidade e Tecnologias Assistivas.

Nesse sentido foram realizadas duas atividades, respectivamente nos cursos de Informática Integrado (Ensino Médio) e na Licenciatura em Matemática, consideradas relevantes em função da busca pela formação de um profissional mais sensível à temática. Em relação aos alunos de Informática (Ensino Médio), o objetivo esteve relacionado ao incentivo ao desenvolvimento de Tecnologias Assistivas e no aspecto do trabalho em equipe, respeitando as diferenças. No que tange aos alunos da Licenciatura em Matemática, a preocupação se deu na perspectiva de preparar os futuros docentes para atuar nesse novo cenário de diversidade, cada dia mais presente nas escolas.

2.1 Ensino Médio Integrado – Produção de Recurso Adaptado em Braille

Em uma disciplina da área de Informática, chamada Engenharia de Software, que visa à formação de profissionais que tenham as competências necessárias para o desenvolvimento de softwares, foram confeccionados recursos acessíveis, na perspectiva de pessoas com deficiência visual.

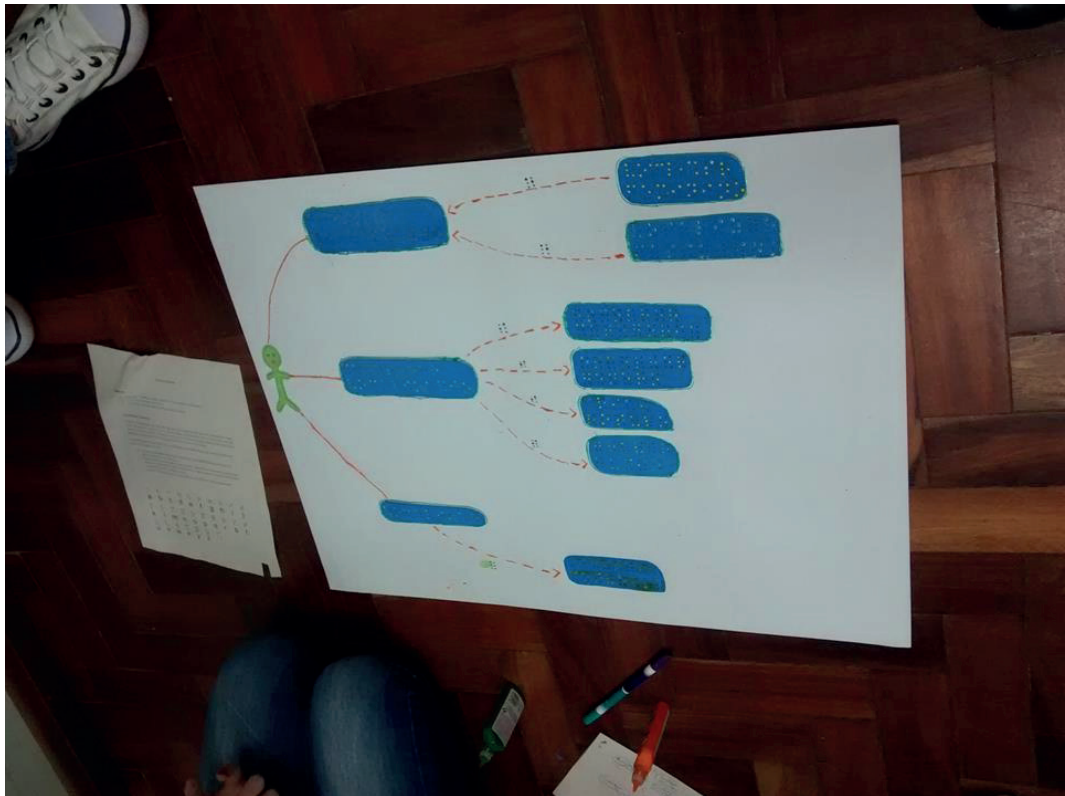


Figura 3 - Diagrama de Casos de Uso (DCU) desenvolvido para ser compreendido por um Analista/Programador cego ou com baixa visão

A proposta da atividade foi desenvolver um documento em Braille (Figura 3), com conceitos táteis, que pudesse ser compreendido por um Analista/Programador cego ou com baixa visão. Por meio desse documento seria possível que ele transformasse em código, ou seja, programasse um software, através da compreensão que teria, quando da análise do documento produzido por outros membros de uma equipe de desenvolvimento de software.

A docente da disciplina organizou os materiais concretos necessários para a realização da atividade, entre esses, o alfabeto Braille. A partir desses, os

alunos foram desenvolvendo as informações táteis necessárias para a confecção do documento, conforme Figura 4.

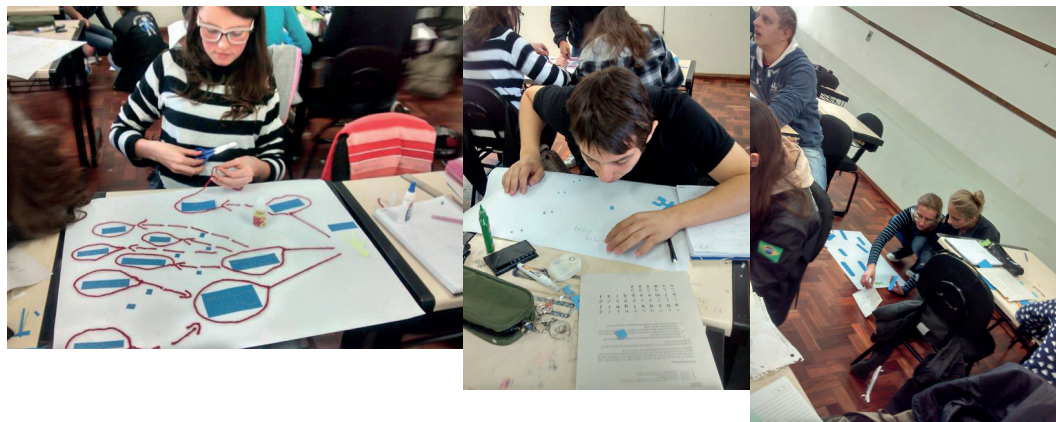


Figura 4 - Alunos do Curso Integrado em Informática desenvolvendo um recurso adaptado em Braille para se comunicar com um programador cego (fictício), na disciplina de Engenharia de Software, simulando serem membros de uma equipe de desenvolvimento de softwares

Nessa atividade foi possível notar maior motivação por parte dos alunos frente ao conteúdo, importante engajamento na produção do recurso tátil e os mesmos apresentaram significativa curiosidade e interesse em compreender o alfabeto Braille. Do ponto de vista de ensino, apresentou-se como um instrumento extremamente motivacional, considerando que a maioria dos exemplos apresentados pelos docentes ao desenvolver esses conteúdos, geralmente tange aplicações comerciais, dificilmente são tratados aspectos das necessidades especiais/específicas.

No sentido de avaliação da atividade é possível destacar aspectos positivos quando fora observada a curiosidade em relação à temática inclusiva e a alteridade frente à realidade colocada naquela situação.

2.2 Licenciatura em Matemática – Planos de Aula Inclusivos

A educação é um direito de todo cidadão e embora isso seja um consenso social, o que se evidencia é que em função do sistema educacional existente prevalecem os sistemas classificatórios (ZARDO, 2012). Esse padrão se repete em função de fatores históricos e alguns bem atuais como escolas que não estão preparadas nem adaptadas para receber indivíduos com necessidades especiais ou específicas e nem mesmo os docentes tem formação adequada para bem atendê-los. Às vezes as dificuldades são atribuídas ao aluno, quando na verdade,

a falta de materiais adaptados às capacidades físicas, cognitivas e psicológicas pode ser um dos grandes problemas (PAIXÃO, 2011).

A formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos alunos de licenciatura sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de enfrentar a realidade de interação com alunos com necessidades especiais.

Nesse sentido, essa seção aborda uma ação realizada no curso de Licenciatura em Matemática, na disciplina de Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação, onde foram abordados os temas Ajudas Técnicas e Tecnologias Assistivas.

Na ocasião foram apresentados recursos concretos (Figura 5), recebidos de outros NAPNE's, de organizações preocupadas com a inclusão e desenvolvidos por bolsistas que atuam junto ao núcleo e APAE de Ibirubá, através de projetos de Extensão e Pesquisa. E também o aplicativo ACALM 2.0, descrito na seção 1, foi disponibilizado para o uso durante a aula.



Figura 5 - Recursos Adaptados confeccionados junto aos NAPNE's oriundos de projetos de Pesquisa e Extensão, na perspectiva inclusiva

Com relação às TA, a ênfase se deu em relação a dispositivos móveis, devido a grande proliferação desses equipamentos e o poder computacional e interativo dos mesmos. Entre os softwares apresentados a destacar: Hand Talk, ProfDeaf, Adapt, Qfala, PictoVox, que são aplicativos para dispositivos móveis, que visam apoiar pessoas com necessidades especiais no que tange à capacidade de comunicação.

Posteriormente à apresentação de todos os recursos concretos e digitais, a docente da disciplina propôs como um desafio, que fosse desenvolvido um plano de aula adaptado para alunos com necessidades educacionais específicas, versando sobre conteúdos matemáticos. Como resultados alguns poucos alunos sentiram-se desafiados e surpreenderam na busca e produção de artefatos didáticos adaptados, como os que podem ser observados na Figura 6.



Figura 6 - Recursos Adaptados selecionados e criados pelos alunos da Licenciatura em Matemática

Entre os recursos produzidos encontram-se uma tabuada e um dominó em Braille, além da busca por recursos já existentes e bastante utilizados com pessoas com necessidades visuais como o Multiplano, que é contribui para explorar problemas geométricos e algébricos, tanto por alunos videntes quanto cegos.

Do ponto de vista de avaliação da atividade foi observado pela docente, particular curiosidade acerca dos símbolos e alfabetos diferenciados, sendo que vários alunos ficaram bastante impressionados com os recursos produzidos pelos NAPNE's. Como fechamento da atividade a docente procurou deixar a mensagem que os recursos adaptados podem ser usados para facilitar o aprendizado tanto de pessoas com necessidades educacionais específicas ou não, ou seja, pode-se

estar criando uma situação diferenciada de aprendizagem onde haja a possibilidade de socialização, utilizando a mesma metodologia, com um aprendizado completo e significativo para ambos.

3 Extensão - Conhecendo a Acessibilidade Espacial de Escolas guiado por um Robô

Durante boa parte da história humana, as pessoas com algum tipo de deficiência, seja ela física ou mental, foram excluídas e deixadas à margem da sociedade. No entanto, a partir dos anos 60 esse contexto se modificou, já que emergiram novos conceitos que passaram a envolver a integração de pessoas com necessidades específicas, o mais importante deles foi o da inclusão que busca o respeito pelas diferenças e uma adaptação das mesmas ao contexto social. Por esse motivo, ou seja, pela inclusão social tardia e pela marginalização histórica das pessoas com deficiência, a maioria das escolas não possui uma totalidade de ambientes e elementos acessíveis.

Nesse âmbito, o projeto de extensão Divulgação do IFRS Câmpus Ibirubá, através da Robótica Educativa, desenvolvido desde 2012, tem o intuito de conhecer e compreender os espaços escolares acessíveis, isto é, espaços que possibilitam a locomoção autônoma e independente dos alunos com necessidades especiais, uma vez que, segundo o Ministério da Educação (MEC, 2011), a escola possui o encargo de possibilitar a participação de todos os alunos no ensino comum, a fim de estabelecer uma relação de maior igualdade e integração entre todos no ambiente escolar.

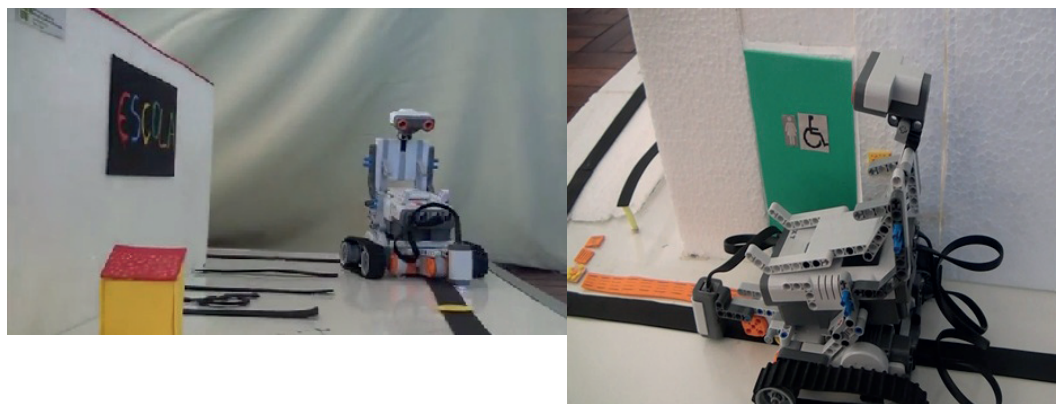


Figura 7 - Protótipo de um novo Robô que transita em um cenário de uma Escola Acessível

Assim, o Projeto de Extensão objetiva a divulgação da importância de tais ambientes, através de uma maquete⁶ de uma escola que possui tanto espaços acessíveis, quanto espaços com barreiras físicas. Na primeira versão, esses espaços eram transitados por um robô Lego e identificados por meio do sensor de cores. Nesta, ao identificar o ambiente como acessível ou não, o robô emitia um sinal sonoro, informando se o espaço estava ou não em conformidade, segundo as leis e normas propostas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 9050/2004, conforme Figura 7.

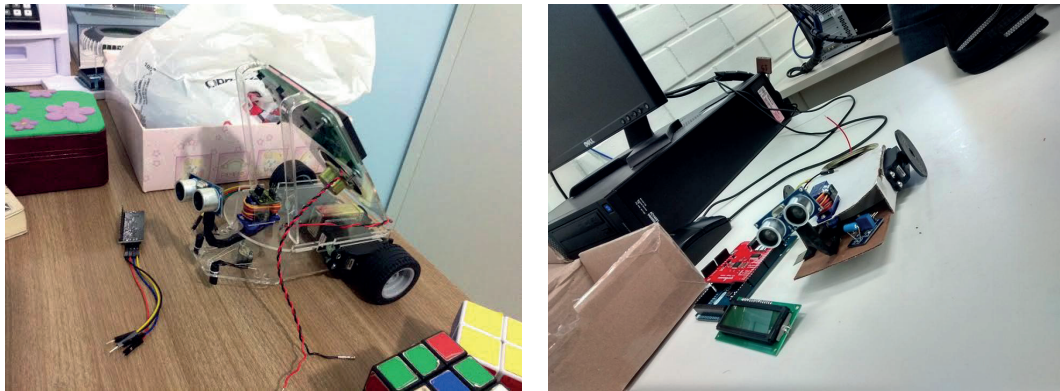


Figura 8 - Protótipo de um novo Robô que transita em um cenário de uma Escola identificando espaços Acessíveis ou Não

Atualmente em uma segunda versão, conforme Figura 9, a maquete está sendo remodelada e o robô desenvolvido para exercer tarefas diferenciadas. O robô Jaguino, conforme Figura 8, em função de um maior potencial computacional, disponibiliza maiores funcionalidades que a versão anterior desenvolvida com o kit Lego Mindstorm. Através de um dispositivo potente de sonorização amplia a possibilidade de comunicação, que na versão anterior se dava apenas pelas palavras “*em conformidade*” ou “*não conformidade*”, por textos explicativos sobre os ambientes acessados pelo robô como “*vão livre na porta maior que 80 cm e altura maior que 2,10 m, em conformidade para cadeirantes!*”, fazendo referências às normas de acessibilidade.

Com o uso de um sensor Ultrassônico, o Jaguino pode, de forma autônoma, desviar de obstáculos, assim como medir distância de objetos. De maneira autônoma, ele é capaz de, por exemplo, medir a largura de uma porta, e conferir se a mesma está em conformidade com as normas de acessibilidade. Com o uso de um receptor de infravermelho, o Jaguino pode ser controlado também por controle remoto, e através de uma tela de LCD de 20x4, pode apresentar mensagens relevantes no que tange informações sobre acessibilidade espacial de espaços escolares.

⁶ https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=GL0Haov3Ju8



Figura 9 – Nova maquete que esta sendo desenvolvida, que será transitada pelo robô Jaguino

Por fim, esse projeto pretende promover uma maior conscientização por parte da sociedade sobre a importância dos ambientes acessíveis, com a finalidade de impulsionar a inclusão das pessoas com necessidades especiais, visando, mormente a igualdade social.

Considerações Finais

Os processos de inclusão têm uma caminhada recente na história da educação e nesse sentido exigem das escolas um posicionamento diferenciado diante dessa nova realidade, implicando em mudança da postura profissional dos docentes, da gestão, e de eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais.

As ações desenvolvidas nas três dimensões: Ensino, Pesquisa e Extensão foram realizadas no intuito de promover intervenções na realidade posta, de modo a dialogar com a comunidade escolar e externa acerca das necessidades específicas e promover a inserção de tal temática em espaços os quais particularmente deveriam, mas não são tratados com a profundidade que merecem.

Espera-se que essas ações sejam motivacionais do ponto de vista que mudanças, por mais sensíveis que se apresentem nas práticas e atitudes, retornem em benefícios e novas atividades que privilegiem o respeito às diferenças.

Referências

- ABNT. **Normas Técnicas (ABNT) – NBR 9050/2004**. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2013.
- ACALM. Disponível em: <<http://acalmifrs.wordpress.com/>>. Acesso em: 27 jul. 2014.
- ARDUÍNO. Disponível em: <<http://www.arduino.cc/>>. Acesso em: 27 jul. 2014.
- BERSCH, R; TONOLLI, J. C. **Introdução ao Conceito de Tecnologia Assistiva**. 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/ca-comunicacao-alternativa>>. Acesso em: 27 jul. 2014.
- BRASIL. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: O Direito a Escola Acessível**. Brasília – DF. Ministério da Educação, 2009.
- HANDTALK. Disponível em: <<http://www.handtalk.me/>>. Acesso em: 27 jul. 2014.
- LEGO. Disponível em: <<http://www.lego.com/en-us/mindstorms>>. Acesso em: 27/07/2014.
- MEC. **Política de Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 nov. 2011.
- PAIXÃO, L. P. **O uso de recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais**. Rio de Janeiro: Benjamin Constant, 2011. 50 p.
- OLIVEIRA, L.C; BORGHETTI, Yasmim, LAVARDA, R; **Robótica Educativa – Conhecendo a Acessibilidade para Escolas com o Apoio do Lego Mindstorms NXT 2.0**. 2013. Disponível em: <http://mostra.poa.ifrs.edu.br/2013/site/arquivos/trabalhos/trab_008.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2014.
- OLIVEIRA, L.C; BORGHETTI, Yasmim. **Robótica Educativa - Conhecendo a Acessibilidade para Escolas com o Apoio do Lego Mindstorms**. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=GL0Haov3Ju8>. Acesso em: 27 jul. 2014.
- OLIVEIRA, L.C; LAVARDA, R; SILVA, L. F, GUBERT, L. C. **ACALM 2.0 – Assistente de Comunicação Alternativa Móvel**. 2014. Disponível em: <http://senid.upf.br/2014/wp-content/uploads/2014/Artigos_Completos_1920/123657.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2014.
- PICTOVOX. Disponível em: <<http://es.appszoom.com/android-app/pictovox-kibes.html>>. Acesso em: 27 jul. 2014.
- PRODEAF. Disponível em: <<http://www.prodeaf.net/>>. Acesso em: 27 jul. 2014.
- QUEFALA. Disponível em: <<http://www.quefala.com.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2014.
- ZARDO, S.P. **Políticas Públicas de Educação Especial: A organização dos sistemas de ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília - Df: Fe/Unb, 2012. 39 p.

Concursos Públicos - Assegurando Direitos às Pessoas com Deficiência

Anderson Dall Agnol¹
Andréa Poletto Souza²
Bruna Poletto Salton³
Everaldo Carniel⁴

Resumo

A inscrição e concorrência às vagas em concursos públicos por pessoa com deficiência é um direito garantido pela Constituição Brasileira. Conforme disposto no inciso VIII do artigo 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989) é assegurado às pessoas com deficiência o direito de inscrever-se em Concurso Público, quando menciona que “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão”. Porém, mesmo sendo um direito assegurado, a conformidade legal dos concursos públicos nem sempre é uma realidade, uma vez que não são raros os conflitos enfrentados pelas pessoas com deficiência desde o momento da inscrição até sua nomeação. Nesse contexto, o presente artigo procura abordar a legislação e alguns procedimentos que norteiam e subsidiam a elaboração de concursos públicos em conformidade com a normativa brasileira no que tange aos direitos das pessoas com deficiência, demonstrando a importância e a possibilidade de desenvolver um certame em harmonia com os princípios da administração pública.

Palavras-chave: pessoas com deficiência, administração pública, concursos.

Introdução

Segundo dados divulgados pelo Censo (IBGE, 2010), são 45 milhões de brasileiros que possuem alguma deficiência, o que caracteriza 23,9% da população total, podendo ser ela visual, auditiva, física, intelectual (mental) ou múltipla (BRASIL, 2004a). Perante esses números, se há alguns anos encontrar uma

¹ Assistente em Administração da Pró-Reitoria de Extensão do IFRS. anderson.dallagnol@ifrs.edu.br

² Professora e Assessora de Ações Inclusivas do IFRS - Pró-Reitoria de Extensão. andrea.sonza@ifrs.edu.br

³ Técnica em Assuntos Educacionais da Pró-Reitoria de Extensão do IFRS. bruna.salton@ifrs.edu.br

⁴ Assistente em Administração e membro do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves. everaldo.carniel@bento.ifrs.edu.br

pessoa com deficiência inserida no mercado de trabalho formal constituía um fato incomum, atualmente elas passam a ocupar cada vez mais as vagas de emprego, estejam elas disponíveis em empresas privadas ou cargos da administração pública brasileira. É por meio dessa busca pela inserção no mercado de trabalho que essas pessoas, merecidamente, conquistam seu espaço e atingem seu crescimento profissional.

Na busca por esse espaço no mercado, as pessoas com deficiência optam cada vez mais por concorrer a cargos da administração pública brasileira, sendo esse um direito garantido pela Constituição Brasileira. Assim, conforme disposto no inciso VIII do artigo 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), é assegurado às pessoas com deficiência o direito de inscrever-se em Concurso Público, quando menciona que “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão”. Ainda, segundo Gugel (2006), as pessoas com deficiência poderão ingressar, como todos na administração pública (direta e indireta), por meio de concurso público, atendendo assim o interesse público da coletividade. Cabe destacar também que, ao se inscrever no certame, o candidato com deficiência pode requerer, ou não, pela reserva de vagas em empregos públicos.

O direito garantido por Lei aos candidatos com deficiência nem sempre garante a conformidade legal dos concursos públicos, uma vez que não são raros os conflitos enfrentados pelas pessoas com deficiência desde o momento da inscrição até o momento da nomeação, sendo que, em determinadas circunstâncias, o candidato necessita entrar com medidas judiciais para assegurar seus direitos. Não são raros os casos em que os editais são pouco claros e estão à margem dos princípios constitucionais e das normas vigentes: não estabelecem parâmetros para o cumprimento da reserva de vagas de empregos públicos; não respeitam o direito às provas e locais de provas adaptados; não respeitam a ordem de classificação, compatibilizando as listas geral e específica; não disponibilizam todos os cargos e empregos públicos sob a justificativa de que exigem aptidão plena ou são incompatíveis com a deficiência; não concedem apoio especial para o período de estágio probatório, dentre varias outras situações. Portanto, são comuns os casos em que os concursos não respeitam os princípios da razoabilidade e interesse público e outros que norteiam a administração pública para a realização de um certame com direitos constitucionais previstos, sendo, alguns desses direitos, específicos para garantir a inclusão das pessoas com deficiência (GUGEL, 2006).

Nesse cenário, o presente artigo procura abordar a legislação e alguns procedimentos que podem nortear e subsidiar a elaboração de concursos públicos para que estejam em conformidade com os direitos das pessoas com deficiência, assegurando-lhes o direito de igualdade no processo de provimento de vagas em cargos públicos de forma que atendam aos princípios da administração pública e

à normativa legal de reserva de vagas em concurso para essas pessoas. Serão abordados, nos tópicos que seguem: o direito de inscrição em concurso público por pessoa com deficiência; as informações necessárias à elaboração do edital, com algumas atribuições relacionadas a cada uma das partes envolvidas e os campos de formulário sugeridos; e os cuidados necessários com a acessibilidade para o desenvolvimento do formulário de inscrição. Por fim, serão apresentadas algumas observações importantes para a divulgação dos resultados do concurso e os procedimentos para a nomeação da pessoa com deficiência.

1 Direito à participação em Concurso Público por pessoa com deficiência

Conforme comentado anteriormente, o ordenamento legal brasileiro garante às pessoas com deficiência o direito de participar em concursos públicos, seja ele de qualquer esfera ou órgão público, da administração direta ou indireta. Esta ação afirmativa está esculpida no art. 37 inciso VIII da Constituição Federal (BRASIL, 1988) quando diz que a Lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas com deficiência e definirá os critérios de sua admissão, sendo, inclusive, considerado crime, nos termos da Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), art. 8º inciso II, punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa, obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência, dentre outras sanções que o agente público responsável pelo concurso pode incorrer se deixar de observar tal direito.

É importante salientar, que, recentemente, o Brasil ratificou a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU com status de Emenda Constitucional, através do Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a) onde se compromete a empregar pessoas com deficiência no setor público, segundo art. 27 alínea G do referido documento.

2 Requisitos necessários a serem disponibilizados no Edital

Os editais dos concursos públicos deverão conter capítulo específico para tratar dos requisitos acerca das vagas reservadas às pessoas com deficiência. Segundo o art. 39 do Decreto 3.298 (BRASIL, 1999), os editais deverão conter, dentre outros, principalmente os seguintes requisitos:

I - o número de vagas existentes, bem como o total correspondente à reserva destinada à pessoa portadora de deficiência;

II - as atribuições e tarefas essenciais dos cargos;

III - previsão de adaptação das provas, do curso de formação e do estágio probatório, conforme a deficiência do candidato; e

IV - exigência de apresentação, pelo candidato portador de deficiência, no ato da inscrição, de laudo médico atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença - CID, bem como a provável causa da deficiência (BRASIL, 1999).

Além dos itens previstos no art. 39, o art. 40, do referido Decreto, estabelece também que:

§ 1º No ato da inscrição, o candidato portador de deficiência que necessite de tratamento diferenciado nos dias do concurso deverá requerê-lo, no prazo determinado em edital, indicando as condições diferenciadas de que necessita para a realização das provas.

§ 2º O candidato portador de deficiência que necessitar de tempo adicional para realização das provas deverá requerê-lo, com justificativa acompanhada de parecer emitido por especialista da área de sua deficiência, no prazo estabelecido no edital do concurso (BRASIL, 1999).

De maneira mais simples, e de acordo com os artigos supracitados, é indispensável que os editais de concursos públicos busquem contemplar:

- As pessoas que poderão concorrer às vagas reservadas às pessoas com deficiência;
- Explicações sobre a exigência de apresentação de laudo médico;
- O número de vagas existentes, bem como o total correspondente à reserva destinada às pessoas com deficiência;
- A compatibilidade da deficiência com o cargo pretendido;
- Previsão de adaptação das provas, do requerimento de solicitação de condições especiais para o dia das provas;
- Tempo adicional para a realização das provas.

2.1 Candidatos que poderão concorrer à reserva de vagas

Para ter direito a concorrer às vagas reservadas, a deficiência deve estar enquadrada na classificação do art. 4º do Decreto 3.298 (BRASIL, 1999), alterado pelo Decreto 5.296 (BRASIL, 2004a), que em seu art. 5º, § 1º, caracteriza

a deficiência física, a deficiência auditiva, a deficiência visual contemplando os casos de cegueira e baixa visão, como também a deficiência mental/intelectual e múltipla. Para fins desta legislação, classifica-se:

- **Pessoa com deficiência**, além daquelas previstas na Lei no 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:
 - a) **Deficiência física**: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
 - b) **Deficiência auditiva**: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; O Art. 2ª, para fins deste Decreto, considera-se pessoa surda 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.
 - c) **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;
 - d) **Deficiência mental ou intelectual**: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho.
 - e) **Deficiência múltipla**: associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2004a).

É também importante ter o conhecimento do tema que é objeto de uma súmula, a de nº 377 do STJ - Superior Tribunal de Justiça (BRASIL, 2009b), que consagrou o direito de concorrer como deficiente o candidato com visão monocular. Depois de várias decisões nesse sentido, ficou consignado que a

pessoa com visão monocular tem direito de concorrer, em concurso público, às vagas reservadas às pessoas com deficiência.

2.1.1 Equipe Multiprofissional

O órgão responsável pelo certame deverá contar com o apoio de equipe multiprofissional. Sua concepção, com atribuições definidas nas diferentes fases do concurso e do estágio probatório, reflete a preocupação do Poder Público no âmbito da administração pública com as condições em que se realizarão as provas, o curso de formação e o exercício das funções durante o estágio probatório (GUGEL, 2006). Logo, conforme o art. 43 do Decreto nº 3.298 assim fica estabelecido:

O órgão que abrirá concurso deverá constituir equipe multiprofissional composta de três profissionais capacitados e atuantes nas áreas das deficiências em questão, sendo um deles médico, e três profissionais integrantes da carreira almejada pelo candidato, onde a mesma terá o papel de assessorar o órgão responsável pelo concurso em todas as fases (BRASIL, 1999).

Segundo o § 2º do art. 43 do Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), esta equipe dará assistência integral ao órgão durante as diferentes etapas do concurso público e durante o período de estágio probatório, Assim, são competências da equipe multiprofissional:

a) Emitir parecer observando:

I – as informações prestadas pelo candidato no ato da inscrição;

II – a natureza das atribuições e tarefas essenciais do cargo ou da função a ser desempenhadas pela pessoa com deficiência;

III – a viabilidade das condições de acessibilidade e as adequações do ambiente de trabalho na execução das tarefas;

IV – a possibilidade de uso, pelo candidato, de equipamentos ou outros meios que habitualmente utilize; e

V – a Classificação Internacional de Doença (CID) e outros padrões reconhecidos nacional e internacionalmente.

b) avaliar a compatibilidade entre as atribuições do cargo e a deficiência do candidato durante o estágio probatório (BRASIL, 1999).

Ao determinar profissionais capacitados e atuantes nas áreas das deficiências (psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional), entre eles um médico, a instituição responsável pelo certame direciona uma preocupação para com a pessoa com deficiência, que será vista sob diferentes

ângulos relacionados à sua saúde integral, permitindo avaliar todas as suas funcionalidades na execução das tarefas. Além disso, a equipe multiprofissional tem também outro propósito, o de evitar que uma só pessoa condicione o resultado da avaliação prévia da deficiência em um parecer eliminatório do candidato (GUGEL, 2006).

2.2 Exigência de apresentação de laudo médico

Para concorrer às vagas reservadas é necessário que o candidato com deficiência apresente laudo médico, pois conforme consta no art. 39, inciso IV do Decreto 3.298 (BRASIL, 1999) é importante conter no edital:

Exigência de apresentação, pelo candidato portador de deficiência, no ato da inscrição, de laudo médico atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença - CID, bem como a provável causa da deficiência (BRASIL, 1999).

O laudo médico deverá ser encaminhado no endereço e prazos previamente publicados no edital ou anexado ao formulário de inscrição, para então poder pleitear a possibilidade de concorrer às vagas reservadas as pessoas com deficiência. Caso a deficiência alegada não seja comprovada no ato da inscrição, seja pela falta do envio do laudo ou laudo incompatível com a caracterização legal de deficiência, o candidato estará sem direito à reserva.

Para verificação da deficiência, de acordo com Fávero (2004), o órgão responsável pela realização do concurso terá a assistência de equipe multiprofissional, conforme impõe o art. 43 do Decreto 3.298 (BRASIL, 1999). Essa equipe deverá, entre outras atribuições, analisar os requerimentos de inscrição e decidir se o candidato tem direito a concorrer à vaga, verificando se a deficiência comprovada pelo mesmo encaixa-se nas definições legais. Essa equipe também deferirá ou não as condições especiais solicitadas pelo candidato

Quanto ao prazo de validade do laudo, a maioria dos concursos tem adotado o prazo de um ano anterior à data de publicação do edital, o que se julga razoável, pois em se tratando de deficiência permanente, a probabilidade que o quadro da deficiência tenha se alterado em prazo curto é mínima. Ainda, a exigência de laudos médicos em prazos muito curtos, como por exemplo, de um ou dois meses acarreta em um desconforto por parte do candidato, que terá que procurar seu médico regularmente, como também a sobrecarga médica devido a alta periodicidade de atendimentos de pacientes que atestam urgência, não pelo seu estado de saúde, mas sim, para manter os prazos de comprovação de deficiência para inscrição em concurso.

2.3 Vagas destinadas às pessoas com deficiência

Às pessoas com deficiência não é apenas assegurado o direito de se inscrever, mas também a reserva de vagas para provimento de cargos da administração pública brasileira, com especificações previstas em Lei, que estabelecem o percentual para esta reserva. Cada esfera pública: federal, estadual e municipal, tem a liberdade de estabelecer o seu percentual. Para fins de concursos federais, o Decreto 3.298 (BRASIL, 1999), em seu Art. 37, § 1º, refere que o percentual mínimo a ser reservado nos concursos públicos é de 5% (cinco por cento) das vagas de acordo com o Cargo/Área/Especialidade. Por sua vez, a Lei 8.112 (BRASIL, 1990), art. 5º, § 2º, estabelece o máximo, que deve ser de até 20% (vinte por cento), ao referir que:

Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso (BRASIL, 1990).

Portanto, os editais para concurso público federal deverão estabelecer um percentual de 5 a 20 por cento de reserva para as pessoas com deficiência, tendo flexibilidade para estabelecer o percentual dentro destes limites.

2.3.1 Fração das vagas

Caso o número de vagas resultar em um número fracionado, esse deverá ser arredondado para cima, conforme destaca o artigo. 37, § 2º do Decreto 3.298 (BRASIL, 1999): “[...] Caso a aplicação do percentual de que trata o parágrafo anterior resulte em número fracionado, este deverá ser elevado até o primeiro número inteiro subsequente”. Além disso, este também é o entendimento do Supremo Tribunal Federal, que já se posicionou dizendo que na hipótese de a divisão resultar em número fracionado - não importando que a fração seja inferior a meio, impõe-se o arredondamento para cima (FÁVERO, 2004).

2.4 Compatibilidade da deficiência com o cargo pretendido

É de responsabilidade da equipe multiprofissional avaliar a compatibilidade da deficiência com o cargo de preferência do candidato. Essa avaliação deverá ser realizada durante o estágio probatório. Este também é o entendimento do

Conselho Nacional de Justiça - CNJ, que na Sessão Ordinária de nº 183 (BRASIL, 2014), estabelece que a análise da compatibilidade da deficiência com o cargo deve ser realizada durante o período de estágio probatório.

Na oportunidade, o conselheiro Rubens Curado, que votou a favor de tal entendimento, em sua avaliação, afirmou que “a compatibilidade somente deve ser aferida no decorrer do estágio probatório - ou seja, após a posse do servidor selecionado”. Comentou ainda:

São públicos e notórios casos de pessoas com deficiência detentoras de talentos excepcionais, a superar eventuais limitações físicas. São igualmente públicos e notórios pareceres prévios apressados, e por vezes injustos, acerca da ‘compatibilidade’ de tais deficiências com as atividades do cargo (CURADO, 2014).

Pelo exposto, fica claro que a pessoa com deficiência não pode ser impedida de assumir a vaga por questões de incapacidade, pois esta, nos termos do Decreto 3.298 (BRASIL, 1999) não pode ser aferida antes da posse e exercício da função. O mesmo Decreto em seu art. 42, § 2º expõe que o candidato deve ser analisado durante o estágio probatório e que será acompanhado pela equipe multiprofissional. Por sua vez, o estágio probatório deve conter as adaptações e instrumentos necessários (letores, recursos de informática, adaptações físicas e arquitetônicas, intérprete de Língua Brasileira de Sinais, entre outros), para que o servidor que tem deficiência possa desempenhar bem suas funções e ser avaliado de forma mais justa (FÁVERO, 2004).

2.5 Adaptação das provas e do requerimento de solicitação de condições especiais para o dia das provas

É direito da pessoa com deficiência requerer as adaptações necessárias e diferenciadas a sua participação no certame, desde que o mesmo o tenha feito no ato de sua inscrição. O art. 40, § 1º do Decreto 3.298 (BRASIL, 1999), prevê que:

No ato da inscrição, o candidato portador de deficiência que necessite de tratamento diferenciado nos dias do concurso deverá requerê-lo, no prazo determinado em edital, indicando as condições diferenciadas de que necessita para a realização das provas. O atendimento às condições solicitadas ficará sujeito à análise de viabilidade e razoabilidade do pedido (BRASIL, 1999).

A análise do atendimento das condições solicitadas deverá ser realizada pela equipe multiprofissional devidamente capacitada para este fim. Conforme art. 43, Caput e § 1º, inciso I do Decreto 3.298 (BRASIL, 1999), sempre se deve procurar atender o mais próximo possível a requisição do candidato, pois é

ele que conhece as condições as quais mais está adaptado para participar em condição de igualdade na realização da prova. Não sendo possível atender da forma requisitada, o que sempre se recomenda é que uma pessoa da equipe multiprofissional, de preferência com conhecimentos na área específica da deficiência, entre em contato com o requisitante para tratar das alterações do pedido, que deverão ser realizadas com o aval do mesmo, sob pena deste buscar a justiça para garantir o que pede no caso de sentir-se desconfortável com as alterações feitas pela equipe, como também ambos acertarem os detalhes finais para que o candidato com deficiência não tenha prejuízos e nem benesses na realização da prova. Inclusive, de acordo com o § 1º, do art. 43 do Decreto 3.298 (BRASIL, 1999), é dever da equipe multidisciplinar emitir parecer observando as informações prestadas pelo candidato no ato da inscrição.

2.5.1 Natureza das adaptações

As adaptações devem, sempre que possível, estar de acordo com as solicitadas pela pessoa com deficiência no ato de sua inscrição e que as possíveis modificações/adaptações na prova devem ser realizadas por equipe devidamente capacitada. Além disso, caso seja necessário, a instituição também deverá fornecer recursos de Tecnologia Assistiva⁵ para as pessoas com deficiência que estejam impossibilitadas de utilizar os meios convencionais para a realização da prova. Ressalta-se que o recurso adequado deve ser requerido pelo candidato no ato da inscrição (BRASIL, 1999).

Além disso, é importante que a instituição responsável pelo concurso busque preparar o profissional que será o fiscal da prova e/ou disponibilize profissional com conhecimento em processos seletivos/concursos adaptados. Além disso, no processo de adaptação das provas, alguns cuidados específicos devem ser tomados de acordo com a natureza da deficiência.

2.5.1.1 Adaptações para candidatos cegos

No caso das adaptações para candidatos cegos, é imprescindível:

⁵ Conjunto de ferramentas, equipamentos, serviços, produtos de hardware ou software que tem por finalidade facilitar atividades cotidianas para pessoas com deficiência, pessoas idosas ou com alguma limitação, potencializando suas capacidades funcionais, conferindo assim autonomia, independência e igualdade na execução de atividades e manipulação de equipamentos (BERSCH, 2013). Exemplos: leitores de tela, ampliadores de imagem, recursos de comunicação alternativa, mouses e teclados adaptados, acionadores, dentre outros.

Descrever as Imagens: todas as informações visuais, não textuais, como por exemplo, gráficos, imagens, etc., devem possuir um equivalente textual, ou seja, devem estar descritas/adaptadas, sempre buscando evitar questões em que a descrição da imagem remeta diretamente a resposta da questão.

É preciso descrever as imagens, pois pessoas cegas não têm como saber qual o conteúdo expresso em uma imagem. No caso do candidato utilizar leitores de tela, esse recurso apenas informará o conteúdo de uma imagem se o criador do documento tiver fornecido uma descrição para ela (SALTON, 2014).

A descrição de imagens é a tradução em palavras, a construção de retrato verbal de pessoas, paisagens, objetos, cenas e ambientes, sem expressar julgamento ou opiniões pessoais a respeito do conteúdo (MEC, 2012). Assim, a descrição associada a uma imagem deve, sempre que possível, comunicar a mesma informação que a imagem passa visualmente. Por exemplo, se uma imagem indica uma ação, esta ação precisa ser informada na descrição da imagem. Além disso, é importante que a descrição seja clara e sucinta, evitando fornecer na descrição as mesmas informações que já estão no contexto (SALTON, 2014).

Na sequência são apresentados alguns exemplos de descrição de imagens que podem auxiliar na adaptação das provas:

Exemplo 1: Descrição de Imagem

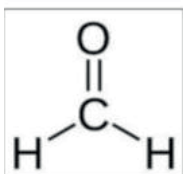


Figura 1: Fórmula do Formaldeído

Descrição: A imagem acima representa uma molécula de formaldeído. Sua fórmula molecular é H_2CO , onde o átomo de carbono realiza uma ligação dupla com o átomo de oxigênio e duas ligações simples com os átomos de hidrogênio.

Exemplo 2 – Descrição de Gráficos

a) Gráfico que mostra a quantidade de leitores de cada jornal por sexo (em milhões):

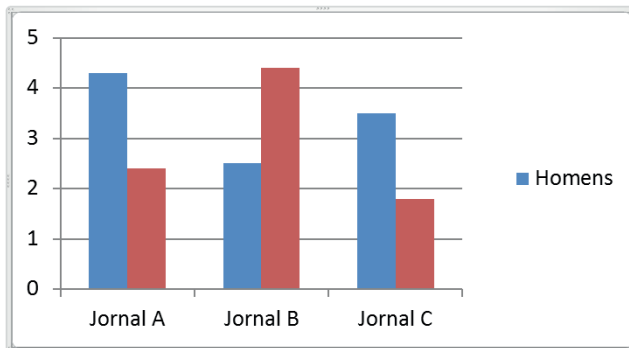


Figura 2: Exemplo de uma representação em forma de gráfico

Para melhorar a acessibilidade, pode-se disponibilizar a tabela de dados que originou o gráfico:

Tabela 1- Tabela que mostra a quantidade de leitores em cada jornal por sexo

	Homens	Mulheres
Jornal A	4,3	2,4
Jornal B	2,5	4,4
Jornal C	3,5	1,8

Ou, a informação em texto:

- O Jornal A tem como leitores 4,3 milhões de homens e 2,4 milhões de mulheres;
- O Jornal B tem como leitores 2,5 milhões de homens e 4,4 milhões de mulheres;
- O Jornal C tem como leitores 3,5 milhões de homens e 1,8 milhões de mulheres.

b) Gráfico de Venda de Refeições

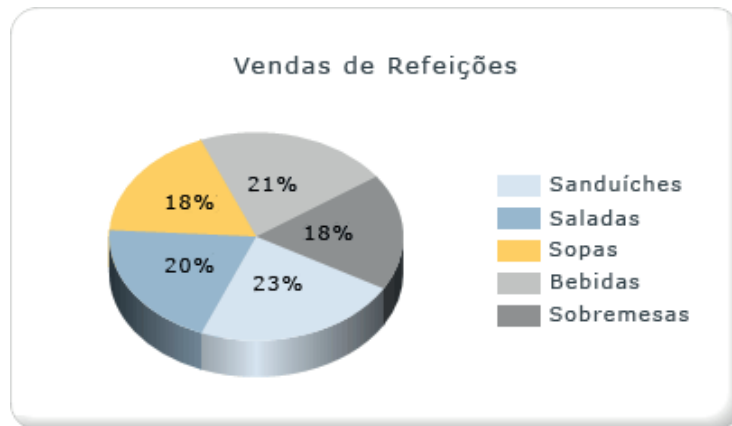


Figura 3: Exemplo de uma representação em forma de gráfico

Descrição: O gráfico acima é um gráfico relativo à venda de refeições. Ele demonstra que 23% das vendas de refeições foram de sanduíches, 20% de saladas, 18% de sopas, 21% de bebidas e 18% foram de sobremesas.

Exemplo 3 – Exemplo de Descrição de Tirinhas (Cartoons)



Figura 4: Tira cômica, sem título, com a personagem argentina Mafalda, do cartunista Quino
Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com/>

Descrição: a tirinha colorida, com 4 quadros, mostra Mafalda, uma menina de aproximadamente 7 anos, com blusa vermelha de gola branca, laço vermelho no cabelo preto com franja, lendo um livro, que está sobre uma mesa redonda. Suas falas estão dentro de balões.

Q1 – Mafalda, debruçada sobre o livro, com a mão segurando o rosto, lê: Ema vê a mesa da sala de estar.

Q2 – Mafalda vira-se para o lado e pergunta: Mamãe, o que é sala de estar?

Q3 – Sentada à mesa, com as mãos sobre o livro, ela escuta a resposta: É living. Ela responde: Ah, bom!

Q4 – Mafalda, com a testa franzida e debruçada sobre o livro e a mão segurando o rosto, reclama: Afinal, por que eles não escrevem esses livros na língua da gente?

Outros cuidados para a adaptação de provas para pessoas cegas:

- **Não** dividir as provas em colunas, uma vez que leitores de tela realizam somente a leitura da primeira coluna;
- **Não fornecer conteúdo nos cabeçalhos e rodapés**, pois leitores de tela não realizam a leitura de conteúdos disponibilizados nesses locais;
- **Em tabelas, evitar** células mescladas, pois os leitores de tela realizam a leitura do conteúdo de maneira linear, logo, células mescladas dificultam o entendimento do conteúdo pelos candidatos que utilizam essa tecnologia;
- **Não utilizar caixas de texto**, pois leitores de tela não conseguem realizar a leitura de informações inseridas dessa forma. Nesses casos, dê preferência para o uso de bordas.

Ressalta-se que as equipes responsáveis pelas adaptações devem estar capacitadas, de modo que esses candidatos recebam, na data de realização do concurso, a prova com todas as imagens já descritas e adaptações necessárias, independente da forma escolhida **pelos mesmos** para realização da prova (seja em formato digital para leitura com leitores de tela, em Braille ou por meio de utilização de ledor), opção que deverá ser feita pelo candidato cego no momento da solicitação das condições especiais para a realização da prova.

Cabe destacar também que é imprescindível disponibilizar um profissional qualificado que transcreva as respostas do candidato cego para o cartão resposta.

2.5.1.2 Adaptação para candidatos com baixa visão

Para os candidatos com baixa visão é preciso fornecer provas ampliadas, sendo aconselhado o uso de fontes sem serifa (prolongamentos), conforme Tabela 2, com tamanho máximo de 24 pontos.

Tabela 2 - Exemplos de fontes com e sem serifa

Fontes com Serifa	Fontes sem Serifa
Book Antiqua	Arial
Cambria	Calibri
Courier New	Trebuchet
Times New Roman	Verdana

Outros cuidados indispensáveis são fornecer imagens ampliadas e procurar manter uma boa relação de contraste entre plano de fundo e primeiro plano ao longo de toda a prova. Exemplos de boas relações de contrastes são constituídos por fundos escuros com letras claras ou fundos claros com letras escuras.

2.5.1.3 Adaptações para candidatos surdos

Para os candidatos surdos, quando solicitado, é necessário disponibilizar o Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), uma vez que a Libras caracteriza-se como primeira língua (língua materna) dos surdos, e é reconhecida como forma de expressão e comunicação conforme destaca a Lei 10.436 (BRASIL, 2002). O Decreto 5.296 (BRASIL, 2004a) art. 6º, § 1º inciso III também estabelece que é importante disponibilizar:

[...] serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento [...].

A possibilidade de disponibilizar a prova filmada em LIBRAS, questão a questão com fluência dos intérpretes, é uma sugestão bastante interessante, mas que não dispensa a presença do intérprete na hora da prova. Também é importante procurar, sempre que possível, evitar utilizar termos rebuscados e linguagem complexa ao longo da prova, facilitando assim a compreensão das informações a esse perfil de candidato.

2.5.1.4 Adaptações para candidatos com deficiência física

Para os candidatos que possuem alguma deficiência física, quando solicitado pelos mesmos, deve-se fornecer uma sala de fácil acesso, com largura mínima da porta de 80 cm, largura essa, que permite a circulação de cadeira de rodas, caso o candidato a utilize (ABNT, 2004). Se o candidato tiver alguma limitação físico-motora que o impeça de escrever, é preciso oferecer ao mesmo a possibilidade de utilizar computador com recurso de tecnologia assistiva necessária, como por exemplo, acionadores, mouses e teclados adaptados ou então disponibilizar uma pessoa responsável por escrever pelo candidato.

2.5.1.5 Adaptações para candidatos com deficiência intelectual

Para os candidatos com deficiência intelectual, os critérios de elaboração das provas por especialistas da área da deficiência devem ser baseados em textos orais ou escritos, com a utilização de palavras mais simples e sentenças mais curtas, apresentando sempre uma ideia ou informação de cada vez, sem o uso de metáforas ou abstrações. A apresentação das provas deverá ser a mais clara e limpa possível, podendo conter letras em caixa alta para prender a atenção do candidato e facilitar a leitura. Quando necessário, poderá ser utilizado de recurso de imagens, fotos, desenhos e esquemas que objetivem a melhor assimilação do conteúdo pelo candidato com deficiência intelectual (MOVIMENTO DOWN, 2013).

É também recomendado, que os candidatos com deficiência intelectual tenham mais tempo para realizar o exame e, quando necessário, contem com apoio pessoal, ou seja, um monitor, durante a realização da prova. Esse apoio terá como objetivo principal dar suporte emocional ao candidato com deficiência intelectual e também fornecer alguns esclarecimentos visando a contribuir para a compreensão do conteúdo das perguntas e, assim, colaborar para potencializar a autonomia ao candidato em suas possíveis respostas (MOVIMENTO DOWN, 2013).

2.6 Tempo adicional para realização da prova

É garantido ao candidato com deficiência o pedido de tempo adicional para a realização da prova do concurso, mas essa solicitação deve estar acompanhada de parecer emitido por profissional da área da deficiência, sendo entregue conforme especificações previstas no edital. O Art. 40, § 2º do Decreto 3.298 (BRASIL, 1999), estabelece que:

O candidato portador de deficiência que necessitar de tempo adicional para realização das provas deverá requerê-lo, com justificativa acompanhada de parecer emitido por especialista da área de sua deficiência, no prazo estabelecido no edital do concurso.

Além disso, em relação ao tempo adicional previsto é sugerido que o tempo para a realização da prova, no caso de candidatos com deficiência, seja acrescido de, aproximadamente, a terça parte do tempo estabelecido para as pessoas sem deficiência, sendo o tempo mínimo de acréscimo de uma hora.

3 Formulário de Inscrição

Se acessar conteúdos convencionais é uma tarefa passiva do visitante, com os formulários será diferente, sendo necessário permitir ao usuário total acesso aos seus campos e informações para que exista a interação do usuário com esse objeto. Os formulários são a forma mais simples e mais comum para a prestação de serviços interativos, tendo a finalidade de coletar dados e informações a serem processados e armazenados.

3.1 Campos a serem disponibilizados no formulário de inscrição

Ao elaborar o formulário de inscrição, alguns campos são indispensáveis para a realização das inscrições, como por exemplo, os campos relacionados aos dados pessoais, os campos relacionados à vaga pretendida, e os campos reservados a especificar a natureza da deficiência como também, se existirá a necessidade de condição especial para a realização das provas.

Para garantir que as condições especiais para o dia da prova e a reserva de vagas sejam asseguradas às pessoas com deficiência, os campos indispensáveis ao formulário de inscrição são:

- Campo com caixa combinada perguntando se o candidato possui ou não alguma deficiência. Nesse caso, o candidato deve selecionar a opção sim se possuir alguma deficiência;
- Campo destinado à natureza da deficiência, podendo ser ela: física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla;
- Campo destinado à seleção da forma de envio de laudo médico, podendo existir as seguintes opções:
 - **Via Internet:** No caso de escolha desta opção aparecerá a função de selecionar arquivo para poder anexar o documento que contém

o laudo médico digital. Poderá também ser anexado o arquivo com o requerimento da solicitação de condições especiais para o dia da prova além de parecer de especialista da área do candidato, atestando a necessidade de tempo adicional.

- **Via Correios** - Selecionando esta opção o candidato deverá enviar laudo médico, requerimentos e pareceres, para o local e data que o edital dispuser.
- Campo destinado à solicitação para concorrer às vagas reservadas para pessoas com deficiência.

É preciso esclarecer que esse último campo torna-se necessário, pois embora o candidato possua alguma deficiência, ele poderá optar por não concorrer às vagas reservadas para as pessoas com deficiência, por dois motivos, sendo eles:

1. Sua deficiência não se enquadra dentro dos limites estabelecidos por lei;
2. O candidato prefere não concorrer às vagas reservadas, já que o desejo de concorrer ou não é uma opção do mesmo.

Nesse caso, é importante, que desde o momento da inscrição, os candidatos deixem claro a forma pela qual irão concorrer às vagas do concurso.

3.2 Acessibilidade ao formulário de inscrição

Os formulários podem ser um obstáculo à acessibilidade, e em muitos casos, podem até impossibilitar a inscrição do candidato com deficiência no certame, quando os seus desenvolvedores não possuírem conhecimentos sobre a elaboração de formulários acessíveis. Ao elaborar o formulário de inscrição é bom seguir algumas recomendações de acessibilidade. Segundo o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico - eMAG 3.1 (MPOG, 2014), seguem algumas recomendações para a construção de formulários com bons níveis de acessibilidade:

- Os elementos do formulário devem ser organizados e distribuídos corretamente, por meio da estrutura do código HTML, possibilitando uma sequência ***lógica de navegação***;
- Os campos de preenchimento obrigatório devem ser informados aos usuários, e devem estar posicionados, sempre que possível, antes de campos opcionais;

- Os campos que possuem características semelhantes devem ser agrupados, informando claramente a natureza dessas uniões (Ex: Dados Pessoais, Dados Profissionais, etc.);
- Os rótulos de formulário devem estar associados aos seus devidos campos de preenchimento. Caso algum campo necessite de dicas de preenchimento, essas devem estar relacionadas com o rótulo do campo;
- Os rótulos ou etiquetas de texto devem estar localizados acima ou à esquerda para campos de edição como caixas de texto, listas e caixas combinadas. Para campos como caixas de verificação e botões de rádio, as etiquetas devem estar posicionadas a direita;
- Não devem ocorrer mudanças automáticas nas páginas, sendo todas as alterações controladas por meio do acionamento de botões;
- Botões do tipo imagem devem ser descritos de maneira adequada e compreensível;
- Caso existam erros de preenchimento de campos, esses devem ser identificados, e o usuário deve ser notificado por meio de texto, de modo que consiga ter acesso rápido ao campo incorreto, corrigindo o problema e enviando suas informações;
- Se existir limite de tempo para preenchimento dos dados, esse limite deve ser informado ao candidato, sendo também oferecida a possibilidade de aumentar a quantidade de tempo para o preenchimento;
- O CAPCHA⁶ só deve ser empregado em casos de extrema necessidade, e quando utilizado é importante disponibilizar esse recurso em formato de perguntas ou testes matemáticos de conhecimento e interpretação comum.

Esses são alguns cuidados que devem ser tomados no momento da construção dos formulários de inscrição, de modo que não existam barreiras de acesso, e qualquer usuário possa se inscrever no certame.

⁶ O teste CAPCHA é um interativo humano, completamente automatizado para diferenciar computadores de seres humanos. Os CAPTCHAS comuns fazem uso de imagens que expressam símbolos e caracteres. Esse tipo de CAPTCHA não é interpretado e lido pelos softwares leitores de tela.

4 Publicação dos resultados e chamamento

Segundo o art. 42 do Decreto 3.298 (BRASIL, 1999), a publicação do resultado final do concurso será realizada por meio de duas listas, contendo: a primeira, denominada lista geral, a pontuação de todos os candidatos, inclusive contemplando as pessoas com deficiência; e a segunda, denominada lista específica, contendo somente a pontuação dessas últimas.

A principal justificativa para a elaboração de duas listas (geral e específica) é disciplinar o resultado de duas distintas competições: uma entre os candidatos com deficiência para as vagas que lhes são reservadas, já que pode ocorrer a aprovação de número superior de pessoas com deficiência à reserva; outra entre os candidatos sem deficiência. É importante lembrar que as pessoas com deficiência disputam todas as vagas disponibilizadas no concurso em condições de igualdade com os demais candidatos, e as pessoas sem deficiência disputam as vagas não reservadas e aquelas decorrentes de reversão, caso não haja candidato com deficiência classificado (GUGEL, 2006). Além disso, no momento da nomeação (cargo público) ou da contratação (empregado público), os candidatos 'sem' e 'com' deficiência deverão ser chamados de forma alternada e proporcional, obedecida à ordem de classificação das listas geral e específica.

É importante que já esteja previsto no edital o momento em que se deve chamar a pessoa com deficiência dentro de um bloco de vagas. Como não há previsão legal para esse assunto, a doutrina e a jurisprudência já se pronunciaram neste sentido, expondo que, quando o chamamento for dado de forma alternada, o primeiro a ser chamado seja da lista geral e, o segundo, seja da lista específica. E quando o chamamento for em blocos, que seja chamado ao menos um da lista específica no primeiro grupo de chamados. Por exemplo, se o edital prever que 5% (cinco por cento) das vagas serão destinadas às pessoas com deficiência, a cada bloco de 20 caberá uma vaga para a lista específica. Neste caso, o primeiro a ser chamado será o primeiro da lista geral e o segundo a ser chamado será o primeiro da lista específica, procedendo da mesma forma com o 21º e 22º, 41º e 42º e assim por diante.

Fávero (2004) completa o supracitado com o seguinte entendimento:

Para efeito de tornar compatível o princípio da reserva com a ordem de classificação, a convocação de forma alternada deve iniciar-se com os candidatos da lista geral, passando-se ao primeiro da lista especial já no primeiro bloco de convocados (FÁVERO, 2004, p. 30).

A autora ainda refere: "A primeira convocação deve ser feita ao primeiro lugar no concurso, por razões de mérito, mas a próxima convocação, ainda que,

novamente, seja de apenas um candidato, deve ser do primeiro lugar constante da lista especial” (FÁVERO, 2004, p. 32).

Para evitar possíveis discussões referentes ao tema, alguns órgãos resolveram publicar resoluções com o objetivo de regulamentar esta questão, como é o caso do Tribunal Superior Eleitoral, que estabeleceu, por meio da Resolução nº 21.899 (BRASIL, 2004b), que para todos os concursos de sua esfera a reserva para pessoas com deficiência será de 5% (cinco por cento) e o chamamento se dará na quinta vaga aberta, e os demais em cada intervalo de vinte cargos providos. Segundo art. 12, § 3º dessa resolução, “O primeiro candidato portador de deficiência classificado no concurso público será nomeado para ocupar a quinta vaga aberta, enquanto os demais serão nomeados a cada intervalo de vinte cargos providos” (BRASIL, 2004b).

Diante de vários entendimentos, se o órgão que fará o concurso não possuir nenhuma regulamentação tratando desse tema, é razoável que o edital deixe previsto o momento em que a pessoa com deficiência será chamada dentro de cada bloco, conforme modelo contido na resolução do TSE comentada anteriormente. Essa informação deve estar exposta de maneira clara, mesmo que não haja vagas abertas na data da publicação do concurso, pois, durante o prazo de validade do mesmo, algumas vagas poderão vir a existir, pela saída de algum servidor, ou a ser criadas, pela necessidade de expandir o serviço.

Considerações Finais

O presente artigo procurou apresentar, de forma comentada, a legislação pertinente aos direitos da pessoa com deficiência quanto a sua participação em concursos públicos e ingresso no mundo do trabalho através do preenchimento das vagas reservadas na administração pública brasileira. Diante desse objetivo, foi possível elencar e comentar os pontos considerados importantes na legislação brasileira, de modo a garantir esse direito, assegurado pela Constituição, mas, em alguns casos, não respeitados, seja pelo desconhecimento ou por qualquer outra barreira imposta.

Esse documento demonstrou aspectos indispensáveis à realização de um certame público acessível e de acordo com os direitos constitucionais e princípios da administração pública brasileira. Nesse contexto, explorou-se o direito à inscrição de pessoa com deficiência em concursos públicos, como também os requisitos necessários a um edital claro e de acordo com a normativa vigente, com direito às provas e locais de provas adaptados. Por fim abordaram-se as informações e medidas necessárias a um formulário de inscrição mais completo e acessível, além da forma de divulgação dos resultados do concurso e do chamamento da pessoa com deficiência.

Todos os pontos abordados ressaltam a importância, e buscam demonstrar e subsidiar o desenvolvimento de certames públicos alinhados com os princípios da administração pública, garantindo direitos às pessoas com deficiência. *É indispensável compreender que todas as medidas citadas para construir um concurso acessível não significam um favor, mas sim um direito das pessoas com deficiência. Se cada um fizer a sua parte será possível implementar concursos com igualdade de direitos, oferecendo vez e voz a TODOS!*

Referências

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. ABNT, 2004. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.
- BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- _____, 1989. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- _____, 1990. Lei nº 8.112 de 11 de Dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>. Acesso em: 15 jul. 2014.
- _____, 1999. **Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 24 jun. 2014.
- _____, 2002. Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 24 jun. 2014.
- _____, 2004a. **Decreto nº 5296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240147>> Acesso em: 22 mai. 2014.
- _____, 2004b. **Resolução TSE n. 21.899, de 19 de agosto de 2004**. Disponível em: <<http://www.tre-sc.jus.br/site/legislacao/resolucoes/tse/2004/resolucao-tse-n-218992004/index.html>>. Acesso em: 22 jul. 2014.
- _____, 2009a. **Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 23 mai. 2014.
- _____, 2009b. **Súmula nº 377 de 22 de Abril de 2009**. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/docs_internet/revista/electronica/stj-revista-sumulas-2013_34_capSumula377.pdf> Acesso em: ago. 2014.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos da Pessoa com deficiência: Garantia da igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

GUGEL, Maria. A. Pessoa com Deficiência e o Direito ao Concurso Público. Goiânia, UCG, 2006. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/pcd-direito-concurso-publico.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MEC – Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 21 de 10 de Abril de 2012**. MEC/SECADI, Brasília, 2012.

MOVIMENTO DOWN. **Tese sobre concurso público para pessoas com deficiência intelectual menciona Movimento Down**. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2013/11/tese-sobre-concurso-publico-para-pessoas-com-deficiencia-intelectual-menciona-movimento-down/>>. Acesso em: 10 set. 2014.

MPOG, 2014. Ministério do Planejamento - DGE – Departamento de Governo Eletrônico. **e-MAG 3.1 – Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico**. 2014. Disponível em: <<http://emag.governoeletronico.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2014.

SALTON, Bruna Poletto. **Criação de Documentos Digitais Acessíveis**. In: SONZA, Andréa P.; SALTON, Bruna P; STRAPAZZON, Jair A. (Org.). Soluções Acessíveis. Porto Alegre, CORAG, 2014. Disponível em: <<http://acessibilidade.bento.ifrs.edu.br/arquivos/pdf/noticia/noticia-32-pdf-01.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

Pessoas com Deficiência e o Curso Técnico

Gilberto João Pavani¹

Resumo

O mundo do trabalho é responsável por inúmeros acidentes que resultam em lesões graves, em especial no Brasil. Os acidentes acabam transformando muitos trabalhadores em pessoas com deficiência, cabendo à escola, no cumprimento de sua função institucional, colaborar com a reinserção deste indivíduo no mercado de trabalho. Entretanto, a escola não está preparada para receber tais estudantes, em especial, nos cursos técnicos onde haja uso intensivo de máquinas e equipamentos como, por exemplo, a disciplina referente à usinagem básica do curso Técnico em Mecânica, talvez um dos mais tradicionais em nosso país. Apesar dos esforços governamentais e das iniciativas que se multiplicam em todo o território nacional, verifica-se, ainda, a falta de infraestrutura como rampas para cadeirantes, livros em braille nas bibliotecas e máquinas adaptadas nos laboratórios para aulas práticas. Porém, a principal causa do afastamento das pessoas com deficiência das salas de aula é a incompreensão por parte dos colegas e professores de nossa própria humanidade, repleta de imperfeições, questão irreconciliável quando se busca, apenas, diferenças em uma escola que deve ser inclusiva.

Palavras-chave: pessoas com deficiência, escola inclusiva, cursos técnicos.

Introdução

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ocorrem anualmente 270 milhões de acidentes de trabalho em todo o mundo e, aproximadamente 2,2 milhões deles resultam em mortes. Ainda, conforme a estudo da OIT, o Brasil ocupa o 4º lugar em relação ao número de mortes, com 2.503 óbitos e 1,3 milhão de acidentes do trabalho, ficando atrás em mortes apenas da China (14.924), Estados Unidos (5.764) e Rússia (3.090).

O Anuário Estatístico de Acidentes do Trabalho: AEAT 2011, do Ministério do Trabalho e Emprego, informa que em 2011 foram registrados 2.884 óbitos em todo o país (MTE-MPS, 2011) e que em São Paulo, segundo dados do Sistema de Informação de Agravos e Notificações (SINAN), a média é de uma morte por dia devido a acidentes do trabalho.

¹ Professor do IFRS - Câmpus Farroupilha e Engenheiro de Segurança do Trabalho.
gilberto.pavani@farroupilha.ifrs.edu.br

As principais causas de acidentes de trabalho são as condições inadequadas e as longas jornadas de trabalho devido às horas extras, além do descumprimento de normas básicas de proteção aos trabalhadores como a falta de equipamentos de proteção individual.

Os dados estatísticos de acidentes de trabalho divulgados pelo Ministério da Previdência Social indicam, em comparação com o ano anterior, um aumento de óbitos, pois de 2.753 mortes registradas em 2010, o número subiu para 2.884 em 2011.

Além de mortes e amputações, ocorrem lesões por esforço repetitivo ou distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho, cuja prevenção reside em correções posturais, adequação do mobiliário e dos instrumentos, bem como a limitação da carga de trabalho, além de transtornos mentais e comportamentais, como episódios depressivos, estresse e ansiedade (BELLUSCI, 2012).

O setor da construção civil registrou 54.664 ocorrências, indicando um dos maiores números absolutos de acidentes de trabalho de 2010, comprovando a forte relação entre a baixa escolaridade e os acidentes do trabalho que se repete, em menor escala, na indústria mecânica.

Portanto, a Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho, anteriormente focada em reabilitação e tratamento, agora visa à prevenção, com ações combinadas dos ministérios da Previdência, Trabalho e Saúde, pois a constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 7º assegura que são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, a redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança.

Segundo o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, além de educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade (LDB, 2013).

1 Técnico em Mecânica

A educação profissional de nível técnico é sistematizada pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos que contempla 220 cursos, distribuídos em 13 eixos tecnológicos, sendo publicado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

O ensino profissional no Brasil iniciou-se em 1909, com o Decreto 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, que criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices em todo o Brasil, originando os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (MANFREDI, 2002).

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul, atualmente, conta com cerca de 20 mil estudantes, em 110 cursos técnicos e superiores de diferentes modalidades, entre os quais destaca-se um dos mais tradicionais cursos, o Técnico em Mecânica.

Segundo o Catálogo Nacional, o curso Técnico em Mecânica pertence ao eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais que compreende tecnologias associadas aos processos mecânicos, eletroeletrônicos e físico-químicos, abrangendo ações de instalação, operação, manutenção, controle e otimização em processos contínuos ou discretos, localizados predominantemente no segmento industrial (SETEC, 2012).

O curso Técnico em Mecânica tem por objetivo habilitar profissionais para planejar e controlar processos de produção mecânica, planejar e executar a manutenção mecânica, coordenar equipes de trabalho e participar do desenvolvimento de projetos mecânicos, ambientais, de qualidade e de saúde e segurança.

Os profissionais habilitados podem atuar na indústria automobilística, naval, aeronáutica, metalúrgica, alimentícia, petroquímica, de mineração, centros de pesquisa, comércio de máquinas e empresas estatais. Nas áreas emergentes, o técnico em mecânica pode atuar em robótica, projeto auxiliado por computador, máquinas comandadas numericamente e novos materiais.

Para atender às crescentes demandas industriais na área da mecânica, faz-se necessário:

- Formar profissionais habilitados a desenvolver atividades de caráter técnico e profissional na área da indústria, numa perspectiva de desenvolvimento social, econômico e político, visando à melhoria da qualidade na produção industrial;
- Habilitar o estudante a exercer atividades profissionais de técnico na área da indústria, de acordo com a legislação em vigor;
- Desenvolver um curso técnico em interação com o setor industrial, comercial e entidades atuantes em engenharia, focando as subfunções relacionadas às áreas de produção e manutenção em planejamento, planejamento e controle, execução da manutenção;
- Atender à necessidade do mercado de trabalho por especialistas em produção de componentes mecânicos e manutenção de máquinas e equipamentos.

O perfil do técnico em mecânica pressupõe espírito crítico, criatividade e consciência, devendo ser generalista, com sólida formação tecnológica, lastreada numa cultura geral, igualmente sólida e consciente. Assim, o Técnico em Mecânica, pode ser capaz de analisar, planejar, executar, supervisionar e fazer a manutenção de sistemas mecânicos e de produção.

O curso é estruturado em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as orientações do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA), desenvolvendo seu processo de ensino em aulas teóricas e práticas que são ministradas nos laboratórios de Mecânica, compreendendo:

- Laboratório de Torneamento;
- Laboratório de Ajustagem Mecânica;
- Laboratório de Manutenção Eletromecânica;
- Laboratório de Soldagem a Gás;
- Laboratório de Soldagem Elétrica;
- Laboratório de Fresagem;
- Laboratório de Retificação;
- Laboratório de Máquinas Especiais de Usinagem;
- Laboratório de Automação Hidráulica, Pneumática e Robótica;
- Laboratório de CAD;
- Laboratório de CAD/CAM;
- Laboratório de Automação em Usinagem;
- Laboratório de Metrologia;
- Laboratório de Fundição;
- Laboratório de Ensaio de Materiais;
- Laboratório de Metalografia;
- Laboratório de Tratamentos Térmicos;
- Laboratório de Manutenção Mecânica.

2 Laboratório de Torneamento

Devido ao grande número de disciplinas práticas do curso Técnico em Mecânica, a presente discussão será focada na disciplina denominada de Processos de Fabricação III, conforme a matriz curricular do referido curso ofertado pelo Câmpus Erechim.

A ementa da referida disciplina é composta por torneamento de superfícies cilíndricas e cônicas internas; uso de luneta fixa e móvel; torneamento de peças excêntricas; torneamento cilíndrico interno (broqueamento); rosca interna e externa; fresadora universal; características e aplicações; acessórios; ferramentas de corte; uso do aparelho divisor universal; fresamento de superfície cilíndrica com uso de aparelho divisor.

A disciplina visa apresentar ao estudante a nomenclatura técnica e as operações usuais realizadas em um torno mecânico, exigindo conhecimentos de desenho técnico, metrologia, ciência dos materiais e higiene e segurança do trabalho.

O técnico mecânico deve conhecer o torno para poder transcendê-lo e relacioná-lo com as demais máquinas como fresadoras e retíficas, pois no processo produtivo é necessário *programar a produção*, ou seja, relacionar, ordenar e seriar as operações para obter um produto industrial com a qualidade exigida pelo mercado consumidor.

Na referida disciplina, o professor motiva o estudante a refletir sobre suas ações, enfatizando o uso dos sentidos (visão, audição, tato, olfação), como por exemplo, ver a cor do cavaco, pois se ele começar a ficar azul durante a retirada do material, significa que houve superaquecimento devido à excessiva velocidade de rotação do eixo árvore.

No torno mecânico a peça gira em torno de seu eixo principal de rotação e a ferramenta se desloca simultaneamente, segundo uma trajetória coplanar com o referido eixo, podendo executar qualquer tipo de superfície de revolução, além de produzir superfícies cilíndricas externas e internas, podendo facear, desbastar, furar, recartilhar, abrir rasgos e roscas, bem como superfícies cônicas e esféricas, permitindo a produção de peças como eixos, polias e barras roscadas (CUNHA, 2006).

Apesar de existirem diversos tipos de tornos, as escolas técnicas, geralmente, utilizam o torno universal para o ensino dos princípios básicos de usinagem devido a sua simplicidade, versatilidade, robustez e durabilidade.

Assim, o torneamento é o processo de fabricação mecânica destinado à produção de peças com superfícies de revolução através da remoção de material com o auxílio de ferramentas de corte, bem como diversos acessórios.

A segurança no laboratório exige atenção constante por parte do professor e dos estudantes, sendo considerada uma prioridade tanto na escola quanto na indústria, pois a excelência organizacional não pode ser manchada com sangue.

Atualmente, os avanços em segurança permitem reduzir significativamente os acidentes, em especial, devido ao uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPI) que tem sido fabricados com novas tecnologias para oferecer maior qualidade, conforto e proteção (MATTOS, 2011).

Como os tornos são máquinas de grande potência e velocidade, sendo responsáveis por inúmeros acidentes de trabalho caracterizados por amputações e mortes, devem atender aos requisitos da norma regulamentadora NR 12 - Segurança no Trabalho em Máquinas e Equipamentos do Ministério do Trabalho e Emprego entre os quais destaca-se o seguinte item:

12.38 As zonas de perigo das máquinas e equipamentos devem possuir sistemas de segurança, caracterizados por proteções fixas, proteções móveis

e dispositivos de segurança interligados, que garantam proteção à saúde e à integridade física dos trabalhadores (MTE, 2014).

Em um Laboratório de Usinagem devem ser utilizados os seguintes itens EPI:

- Óculos de segurança: protegem os olhos contra a projeção de cavacos;
- Protetores auriculares: protegem contra ruídos excessivos;
- Cremes protetivos: protegem a pele de fluidos contaminantes como o óleo mineral que é cumulativo, sendo responsável por dermatites de contato.

Porém cada operação deve ser realizada com segurança, exigindo conhecimento sobre o torno e o reconhecimento das seguintes classes de perigo (FITZPATRICK, 2013):

- Classe 1: ao ver ou ouvir algo há dúvida em parar imediatamente a máquina e corrigir o problema antes que aconteça o acidente, como por exemplo, fumaça, vapor ou cavacos azuis;
- Classe 2: ao ver ou ouvir algo se soltando ou quebrando deve-se parar a máquina imediatamente para evitar acidentes, pois há perigo real e imediato;
- Classe 3: ao perceber a ocorrência do acidente, deve-se afastar rapidamente do equipamento até que a situação esteja sob controle.

Portanto, o paradigma tradicional de ensino da disciplina de usinagem envolve a utilização dos sentidos e do raciocínio, além de atributos físicos como força e velocidade, o que dificulta a aprendizagem da pessoa com deficiência.

Assim, o Laboratório de Torneamento é um ambiente educacional com ênfase nas atividades práticas, envolvendo máquinas, que necessita de adaptações significativas para atender às pessoas com deficiência.

Segundo o artigo 2º do Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, cabe ao poder público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive à educação, enquanto o artigo 4º do mesmo Decreto define que pessoa portadora de deficiência é aquela que possui deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla.

O Ministério da Educação esclarece que deficiência física corresponde a “diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas ou más formações congênitas ou adquiridas.

3 Escola inclusiva

A inclusão das pessoas com deficiência nos cursos técnicos pode ser considerada como consequência do esforço de adequação da sociedade às necessidades de todos os seus integrantes para que eles possam exercer plenamente a sua cidadania.

Os princípios norteadores da inclusão devem ser pautados na aceitação das diferenças individuais, bem como na valorização de cada um, para que haja equiparação de oportunidades através dos sistemas gerais da sociedade que devem ser viabilizados de forma a serem acessíveis a todos. Assim, uma sociedade inclusiva não rejeitaria uma pessoa, por qualquer que seja a razão, seja pelo fato de possuir uma deficiência ou pela sua severidade (SASSAKI, 2006).

Visando direcionar as ações inclusivas para implementar adaptações para pessoas com deficiência, adota-se os seguintes princípios:

- a) As adaptações devem visar à autonomia;
- b) As adaptações devem ser individualizadas;
- c) As adaptações devem atender ao princípio da economicidade;
- d) As necessidades individuais da pessoa com deficiência devem ser atendidas na mesma proporção das necessidades de pessoas sem deficiência;
- e) As adaptações devem ser avaliadas periodicamente, visando seu aprimoramento tecnológico e funcional.

A educação profissional inclusiva busca adaptar-se às habilidades, potencialidades e necessidades da pessoa com deficiência através de mudanças planejadas e coordenadas nas máquinas, equipamentos, ferramentas e no ambiente escolar, configurando o que se convencionou chamar de tecnologia assistiva.

A inclusão visa estabelecer ligações cognitivas entre o currículo e o estudante para o desenvolvimento de estratégias que permitam resolver problemas profissionais, garantindo a equiparação de oportunidades em uma sociedade competitiva que busca a justiça social.

A inserção de estudantes com necessidades especiais nas escolas técnicas é um processo que se inicia por campanhas de esclarecimento para que os professores e seus próprios colegas vejam o deficiente, primeiramente, como pessoa e depois como profissional.

A promoção de condições de acesso aos cursos técnicos envolvem diferentes etapas como a qualificação da equipe de ensino, as reformas nas edificações como a criação de rampas de acesso, a adaptação do mobiliário, a aquisição de material didático adequado como livros em braille e a reconfiguração de ferramentas, equipamentos e máquinas como a substituição de manípulos para atender amputados de membros superiores.

Portanto, o respeito às diferentes necessidades e ao percurso educacional de cada um é fundamental para a construção da autonomia e da independência do cidadão, implicando na evolução do sistema de ensino, visando atender às demandas sociais.

A presença de uma pessoa com deficiência não garante sua inclusão na escola, pois quando não há respeito ao ser humano pode surgir o *bullying*, definido como a violência escolar caracterizada pelo abuso físico ou psicológico sistemático entre os pares (OLWEUS, 1993).

O *bullying* não é um ato isolado, trata-se de um fenômeno sociológico caracterizado pela ação do grupo contra um indivíduo que é vitimizado, ou seja, refere-se à consciência coletiva que gera um fato social.

A consciência coletiva permeia a sociedade, determinando sua moral ao estabelecer como os indivíduos devem pensar e agir diante da coletividade. Apesar da sociedade ser formada por indivíduos e de cada um possuir sua própria consciência, a consciência coletiva é capaz de coagir as individuais, levando as pessoas a agirem de acordo com o que quer a sociedade (DURKHEIM, 2010), eis o desafio da educação inclusiva, quebrar paradigmas secularmente estabelecidos.

Porém, a consciência social considera que o ser humano entende as necessidades do próximo e tende a cooperar através de diversos mecanismos sociais, tornando-se agente de um processo evolutivo permanente. A ação social, no contexto laboral, pode desenvolver-se através da postura crítica frente as condições de trabalho e a socialização dos saberes relativos à autopreservação enquanto ser social, pertencente a uma família e a uma comunidade.

A consciência social inicia-se com o desenvolvimento de habilidades sociais na infância através da família e da escola e se desenvolve até transformação do indivíduo na sociedade. A internalização da consciência social desenvolve a consciência individual, não havendo oposição entre o significado objetivo, que se manifesta na consciência social, e o significado particular, que se manifesta na consciência individual, o que justifica a escola inclusiva (PALANGA, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 22, afirma que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho. Assim, um dos objetivos deste nível educativo é preparar a criança para o mundo do trabalho, permitindo sua evolução nesta esfera de atuação humana, o que envolve a criação de uma consciência pautada nos princípios norteadores da escola inclusiva.

A educação tem fundamental importância para a transformação social, pois a partir do conhecimento, as pessoas tomam consciência do seu papel social e podem transformar o contexto em que vivem (FREIRE, 2013).

Na escola, as crianças com deficiência devem se sentir ouvidas, valorizadas e reconhecidas por um professor que observa o comportamento dos seus alunos e se concentra nos pontos em comum para iniciar um diálogo inclusivo, pois conhece a realidade social vivida por seus alunos e compreende que a transformação social requer o entendimento de visões divergentes e que as crianças podem ser ensinadas a fazer isso através de jogos e brincadeiras.

A inclusão deve ser a base de uma escola que exige não apenas estrutura física, mas principalmente o repensar dos indivíduos sobre o seu papel social e de como é possível contribuir na construção da ideia que todos somos iguais.

4 Pessoas com deficiência e o Laboratório de Torneamento

Legalmente, entre os estudantes matriculados no curso Técnico em Mecânica é possível encontrar pessoas com deficiência visual, auditiva, amputações de membros superiores e inferiores, bem como cadeirantes que encontram grandes dificuldades em cumprir as diversas exigências curriculares através de atividades teóricas e práticas.

Na disciplina referente à usinagem básica, por razões de segurança, as turmas são, geralmente, compostas por no máximo doze estudantes, sendo um torno para cada um, para que todos executem individualmente as operações constantes no programa da disciplina.

A fabricação de um eixo mecânico por torneamento é realizada através de diversas operações, sendo a primeira chamada de faceamento que consiste em deixar plana e com bom acabamento superficial a face da barra de aço.

Após as orientações do professor, o faceamento é realizado conforme segue:

- Etapa 1: buscar no armário todas as ferramentas necessárias à execução da operação;
- Etapa 2: centralizar a ferramenta de corte e regular seu ângulo com um goniômetro, pois caso contrário ela será danificada e o acabamento superficial será prejudicado;
- Etapa 3: fixar a barra de aço no torno com um balanço mínimo, pois quanto menor o balanço, mais centrada fica a peça. Se o balanço for muito grande a peça oscila, prejudicando seu acabamento superficial;
- Etapa 4: retirar as folgas do carro móvel mediante indicações do professor;
- Etapa 5: regular o torno para baixa velocidade e ligar em sentido anti-horário, iniciando a operação com o avanço máximo permitido pelo torno;

- Etapa 6: executar o faceamento;
- Etapa 7: desligar o torno;
- Etapa 8: verificar o nível de acabamento da peça;
- Etapa 9: regular o torno para velocidade máxima;
- Etapa 10: finalizar o faceamento com o acabamento superficial adequado.

As pessoas com deficiência requerem as seguintes adaptações:

a) Deficiência visual

- Etapa 1: a relação de ferramentas deve ser escrita em braille e o armário deve ter etiquetas em braille, bem como o local onde as ferramentas são guardadas;
- Etapa 2: o goniômetro geralmente encontrado nas escolas é analógico, impedindo sua leitura por uma pessoa com deficiência visual;
- Etapa 3: o balanço é verificado visualmente, impossibilitando a análise de uma pessoa com deficiência visual, pois não se deve tocar na peça em movimento sob o risco de acidente;
- Etapa 4: a retirada das folgas exige diversas comparações visuais que otimizam a tarefa, tornando-se trabalhosa para uma pessoa com esta deficiência;
- Etapa 5: para regular o torno há necessidade de manipular diversas alavancas que devem ser identificadas em braille, além da colocação de um sensor sonoro para alertar sobre a reversão do avanço da ferramenta de corte;
- Etapa 6: a delimitação do faceamento é controlada visualmente, exigindo sensoriamento para a delimitação dos extremos da barra que pode apresentar diferentes diâmetros;
- Etapa 7: a chave de acionamento deve ser identificada em braille, bem como o botão de parada de emergência;
- Etapa 8: como o nível de acabamento da peça é verificado visualmente, há necessidade de instrumentos de medição como um rugosímetro adaptado, pois seu visor é digital;
- Etapa 9: para regular a velocidade do torno há necessidade de manipular alavancas que devem ser identificadas em braille;
- Etapa 10: para finalizar o faceamento é necessário retirar mínima quantidade de material em alta velocidade para obter-se um acabamento

superficial sem ondulações ou rebarbas, devendo-se utilizar o mesmo instrumento de medição descrito na etapa 8.

Para transformar uma barra de aço em um eixo mecânico, o operador recebe um desenho especificando as dimensões e os detalhes de acabamento da peça, o que requer conhecimentos prévios sobre metrologia e leitura e interpretação de desenhos, não havendo em nossas escolas meios que permitam às pessoas com deficiência visual adquirir tais conhecimentos.

b) Deficiência auditiva

A surdez pode ser congênita ou adquirida, destacando-se a surdez sensorineural causada pela lesão das células sensoriais e nervosas responsáveis pela percepção do som desde o ouvido interno até o cérebro (BENTO, 1998).

A deficiência auditiva severa ou profunda tende a reduzir a capacidade de comunicação, afastando a pessoa deficiente do convívio social, inclusive da escola, pois ela percebe apenas sons intensos ou somente vibrações, mesmo com uso de aparelhos convencionais.

A causa mais frequente de perdas auditivas induzidas pelo ruído (PAIR) é o ruído com intensidade superior a 80 decibéis que pode causar lesões no ouvido interno após exposições prolongadas como a operação de máquinas industriais como tornos mecânicos.

Nesse sentido, certas etapas do faceamento como o corte exigem o apoio da audição, pois a retirada inadequada do material emite um som desagradável e nocivo que serve de alerta ao operador do torno de seu erro.

c) Amputação de membros superiores

As próteses de membros superiores visam melhorar a qualidade de vida do usuário ao permitir maior independência em suas atividades cotidianas e profissionais, mas seus principais problemas são relacionados ao alto peso, alto custo e baixa funcionalidade (CARROZZA, 2001).

A amputação bilateral reduz a funcionalidade e retira a sensibilidade tátil do operador de máquinas, bem como a percepção de sua própria força, exigindo treinamento e diversas adaptações operacionais como o sistema pneumático para aperto das castanhas do cabeçote fixo do torno e manípulos, pois as próteses de mão disponíveis são, em geral, prendedores com um ou dois graus de liberdade, que não restabelecem a capacidade de agarre do polegar.

No caso de amputação simples, a adaptação torna-se mais fácil, apesar de reduzir o desempenho na realização das tarefas. Por exemplo, no faceamento, utilizam-se as duas mãos para dar mais firmeza na operação, resultando em melhor

acabamento com um menor número de operações, mas a pessoa amputada usaria apenas uma mão, tornando a operação mais lenta e com maior desgaste físico.

d) Amputação de membro inferior

As próteses de membros inferiores cumprem sua função satisfatoriamente, quanto à complementação e sustentação do peso corporal, mas a normalidade da marcha depende do nível de amputação, dos componentes utilizados e do alinhamento da prótese.

As pessoas amputadas apresentam redução do equilíbrio corporal, pois a ausência de um membro inferior restringe os movimentos de aceleração e rotação do corpo devido a perda da musculatura, tornando a marcha assimétrica e com maior oscilação o que acarreta maior gasto energético e aumenta o risco de quedas, pois durante o andar, ocorrem alterações de velocidade a cada passo e deslocamentos do centro de massa corporal nos planos frontal e sagital (BUKOWSKI, 2002).

A amputação de uma perna reduz o desempenho no faceamento da peça e impossibilita a realização de certas atividades como o agachamento para pegar ferramentas, peças e barras de aço, requerendo armários e prateleiras adaptados.

e) Cadeirantes

Há muitos níveis de amputação de membros inferiores e quanto mais proximal for a amputação bilateral, menor será a mobilidade e o equilíbrio da pessoa, levando à utilização de cadeira de rodas que podem sofrer tombamento para trás ao usar a cadeira, necessitando da colocação de pesos na região anterior ou rodas posteriores (BRICOT, 1999).

Nestas pessoas, o centro de massa corporal encontra-se posteriorizado, deixando-o próximo dos eixos de rotação das rodas, facilitando o tombamento, pois as características antropométricas das cadeiras de rodas são baseadas em indivíduos adultos sem amputações.

Além da necessidade de maior espaçamento entre os tornos do Laboratório de Torneamento para permitir a passagem de cadeiras de rodas, há necessidade de rampas para a regulagem de altura, permitindo a operação do carro transversal do torno ou a troca de ferramentas, pois a simples tarefa de serrar manualmente uma barra de aço exige o apoio de ambos os pés no piso ou o desenvolvimento dos chamados equipamentos inclusivos.

5 Ergonomia

Ergonomia é a ciência multidisciplinar que envolve aspectos ligados a anatomia, fisiologia, biomecânica, antropometria, psicologia, engenharia, desenho industrial, informática e administração para proporcionar ao ser humano mais conforto, segurança e eficiência em qualquer atividade, inclusive, no campo profissional (MÁSCULO, 2011).

A ergonomia surgiu em função da necessidade das pessoas realizarem suas tarefas rotineiras com menor desgaste físico e psicológico, preservando a saúde e a produtividade do trabalhador ao longo de sua carreira profissional.

A visão americana da ergonomia busca a contínua adaptação da máquina ao ser humano enquanto a tendência europeia visa melhor relacionar o ser humano e o trabalho. Assim, visam integrar conforto, segurança e eficiência às condições de trabalho através de estudos de científicos de caráter interdisciplinar.

A ergonomia tem contribuído com a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores na medida em que é aplicada com a finalidade de melhorar as condições ambientais como iluminação, ruído e temperatura.

Tradicionalmente, projeta-se máquinas a partir das capacidades fisiológicas e das medidas das proporções humanas (NORTON, 2000), mas a ergonomia também envolve conhecimentos sobre nossas características psicofisiológicas para criar ou adaptar as máquinas às pessoas.

A adaptação do posto de trabalho envolve o ambiente e a máquina utilizados pela pessoa com deficiência, devendo atender aos preceitos ergonômicos, além de auxiliar na superação das próprias limitações para atingir maior grau de satisfação em sua vida.

Visando a adaptação, após a análise do ambiente, estuda-se os aspectos antropométricos, segundo normas nacionais e internacionais para cobrir todas as atividades laborais, devendo ser complementadas por medições da própria pessoa amputada, pois as tabelas se referem ao ser humano médio que não apresenta deficiências.

Nesta fase do processo inclusivo, utilizam-se sistemas CAD/CAM (*Computer Aided Desing* - Projeto Assistido por Computador / *Computer Aided Manufacturing* - Fabricação Assistida por Computador). A sigla CAD refere-se ao projeto que utiliza técnicas gráficas computadorizadas enquanto a sigla CAM está relacionada ao processo de fabricação controlado por computador.

A tecnologia CAD/CAM corresponde à integração das técnicas CAD e CAM num sistema único, permitindo que um componente projetado no computador seja diretamente produzido uma máquina ligada ao sistema (RAO, 2006).

Após, a produção do equipamento no sistema CAD/CAM, pode-se utilizar manequins personalizados que permitirão a simulação mecânica de seu funcionamento, permitindo ajustes antes do uso pela pessoa deficiente.

Além da análise antropométrica, desenvolve-se estudos biomecânicos e fisiológicos que permitem a compreensão do limiar da fadiga, pois o ser humano se move constantemente e realiza esforços que, muitas vezes, não podem ser compensados devido à deficiência.

O estudo fisiológico envolve os fatores biológicos referentes à pessoa como um ser dinâmico e em processo de desenvolvimento no qual o sistema orgânico é responsável pelo comportamento, ou seja, as condições de funcionamento dos órgãos influenciam na capacidade física, intelectual e psicológico do ser humano.

Para fins ergonômicos, os fatores fisiológicos se dividem estruturais e funcionais. Os fatores estruturais são estudados pela anatomia que identifica a forma, localização e composição dos órgãos e a antropometria que os dimensiona. Os fatores funcionais se referem às capacidades cinéticas, homeostáticas e de desenvolvimento dos tecidos, envolvendo os órgãos sensoriais e de reação, além da capacidade muscular, objeto de estudo da biomecânica.

O respeito aos fatores fisiológicos é a melhor forma de prevenir a Lesão por Esforço Repetitivo (LER) que é uma síndrome formada por diversas doenças como tendinite, tenossinovite, bursite e mialgias que afetam músculos, nervos e tendões, sobrecarregando o sistema musculoesquelético e provocando dor e inflamação, além de alterar a capacidade funcional da região comprometida.

A LER é causada por mecanismos de agressão, que vão desde esforços repetidos continuamente ou que exigem muita força na sua execução, inclusive vibração, postura inadequada e estresse, expondo profissionais que trabalham em linhas de montagem e na produção, por exemplo, à dor nos membros superiores e nos dedos, dificuldade para movimentação, formigamento, fadiga muscular, alteração da temperatura e da sensibilidade, redução na amplitude do movimento e inflamação localizada.

A ergonomia, ao buscar a melhor forma de atingir e preservar o equilíbrio entre o ser humano, a máquina, as condições de trabalho e o ambiente com o objetivo de assegurar bem-estar do trabalhador, têm-se mostrado muito útil no tratamento e prevenção da LER, principalmente, as pessoas portadoras de deficiência.

Por exemplo, a pessoa amputada perde a propriocepção, ou seja, o envio das informações ao sistema nervoso central (SNC) pelos diversos receptores sensoriais presentes no membro natural que auxiliam a conhecer a própria posição, além do peso e da resistência dos objetos em relação ao seu corpo. Assim, o SNC do amputado recebe informações proprioceptivas da região do coto contribuindo para o desequilíbrio do indivíduo (COHEN, 2001).

A verificação dessas alterações proprioceptivas é necessária para adaptar a prótese a um maior controle corporal, visando melhorar o equilíbrio para facilitar o retorno às atividades laborais, devolvendo a autoestima e auxiliando na reinserção social.

Por exemplo, a marcha natural resulta de deslocamentos angulares de vários segmentos do corpo em torno de eixos localizados próximos às articulações, devido à contração de grupos musculares específicos que mantêm o equilíbrio. Em razão da perda de musculatura decorrente da amputação do membro inferior, a marcha apresenta assimetria e maior oscilação, alterando o equilíbrio, obrigando a pessoa amputada a forçar os grupos musculares remanescentes, predispondo a região do corpo à LER devido ao mecanismo de traumas contínuos.

Assim, os equipamentos inclusivos devem respeitar as características e capacidades da pessoa com deficiência para que a operação da máquina ou equipamento obtenha o rendimento desejado, considerando o tipo de deficiência, a altura e força muscular, bem como suas condições fisiológicas e psicológicas para reduzir a fadiga, prevenindo a LER.

Considerações Finais

Neste artigo, procurou-se relatar a investigação experimental sobre o potencial de pessoas com deficiência visual, auditiva, amputação de membro superior, inferior e cadeirantes na aprendizagem da operação inicial de torneamento, constatando a necessidade de significativas adaptações nas máquinas e equipamentos para que o estudante possa ter sucesso no cumprimento das exigências curriculares da disciplina tomada como exemplo por ser representativa do curso Técnico em Mecânica.

O presente relato também busca a reflexão sobre a necessidade de adaptação das máquinas e equipamentos para que pessoas com deficiência sejam admitidas com sucesso na em cursos como o Técnico em Mecânica.

Constatou-se que não basta inserir o estudante com deficiência na escola, havendo necessidade de mudanças na visão que a comunidade escolar tem da pessoa com deficiência para evitar concepções contrastantes como pena ou *bullying*, para impedir que esse estudante apresente comportamento autodestrutivo e antissocial que culmine com a evasão escolar.

Para atender tal objetivo, há necessidade de repensar desde a arquitetura da escola para motivar a mobilidade dos estudantes com deficiência, adquirir material didático em braille para que os deficientes visuais tenham acesso às informações desejadas, inclusive com modificações de próteses para manusear instrumentos de medição como paquímetros e micrômetros, necessários para a aferição da peça mecânica.

Como cada tipo e grau de severidade da deficiência exige diferentes adaptações para a realização de cada uma das tarefas prescritas no programa da disciplina em cada uma das disciplinas do currículo do curso técnico, há necessidade de recursos financeiros para treinamento da equipe educacional, para adaptação da infraestrutura da escola e para a adaptação dos laboratórios e das máquinas e equipamentos, além dos próprios currículos dos cursos.

Há muito a ser feito, mas as iniciativas inclusivas que tem se multiplicado no país tem renovado a esperança das pessoas deficientes que possuem desejos, sonhos e vontade de vencer suas limitações para conquistarem seu espaço na sociedade e contribuírem com seu trabalho para o desenvolvimento de nosso país.

Portanto, não é o estudante que é deficiente, mas a escola, pois se os professores ainda não receberam o treinamento adequado para bem educá-los, bem como o laboratório não sofreu as adaptações necessárias em suas instalações e equipamentos como rampas de acesso ou se a biblioteca não possui livros em braille, ainda não estamos plenamente conscientes de nossa própria humanidade.

Referências

- BELLUSCI, Sílvia Meirelles. **Doenças Profissionais ou do Trabalho**, 11 ed. 3 reimp. São Paulo: Senac, 2012.
- BENTO, Ricardo Ferreira *et al.* **Tratado de Otologia**, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 1998.
- BRICOT, B. **Posturologia**, 1 ed. São Paulo: Ícone, 1999.
- BUKOWSKI, E. **Análise Muscular de Atividades Diárias**, 1 ed. São Paulo: Manole, 2002.
- CARROZZA, M. C. *et al.* **The Development of a Novel Biomechatronic Hand-Ongoing Research and Preliminary Results**. IEEE/ASME international Conference on Advanced Intelligent Mechatronics Proceedings, Italy, 2001.
- COHEN, H. **Neurociência para Fisioterapeutas**, 2 ed. São Paulo: Manole, 2001.
- CUNHA, Lauro Salles *et al.* **Manual Prático do Mecânico**, Hemus, 2006.
- DURKHEIM, Emile. **Da Divisão do Trabalho Social**, 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FITZPATRICK, Michael. **Introdução aos Processos de Usinagem**. 1 ed. Série Tekne, Bookman, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança** (recurso digital). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (recurso eletrônico), 8 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**, São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MÁSCULO, Francisco Soares *et al.* **Ergonomia** (recurso eletrônico), Rio de Janeiro: Elsevier: ABEPRO, 2011.

MATTOS, Ubirajara Aluizio de Oliveira *et al.* **Higiene e Segurança do Trabalho** (recurso eletrônico), Rio de Janeiro: Elsevier: ABEPRO, 2011.

MTE, **Segurança e Medicina do Trabalho**, Manuais de Legislação, 73 ed. Atlas, 2014.

MTE – MPS, **Anuário Estatístico de Acidentes do Trabalho**: AEAT 2011, Ministério do Trabalho e Emprego, Brasília: MTE – MPS, 2011.

NORTON, Robert L. **Projetos de Máquinas**: uma abordagem integrada. 2 ed. Bookman, 2000.

OLWEUS, D. **Bullying at school**: what we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1993.

PALANGA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Wygostky**: a relevância do social, 3 ed. São Paulo: Summus, 2001.

RAO, P. N. **CAD/CAM**: principles and applications. 2 ed. McGraw-Hill, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**, 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SETEC, **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2012.

Orientações para o exercício da docência em sala de aula regular com alunos surdos inclusos

Carla Regina André Silva¹
Lucas de Almeida Soares²

Resumo

Este trabalho visa orientar os docentes do Câmpus Rio Grande na atuação com os alunos surdos inclusos nas turmas regulares, visto que é uma realidade no contexto educacional, e os educadores necessitam estar preparados para receber esse aluno.

Palavras-chave: Surdo, Inclusão, Aluno.

Introdução

Este artigo visa apresentar o trabalho de elaboração de um manual com orientações para nortear o trabalho docente dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Rio Grande, com possibilidades de servir como material base para outros ambientes de ensino inclusivos que atendam a alunos surdos. Busca-se com isso uma educação de qualidade, com adaptações essenciais para o público surdo, facilitando o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, dando um melhor retorno ao professor. A proposta tomou como base a legislação em vigor, citada nas devidas referências e em pesquisa de campo.

O documento começou a ser desenvolvido no ano de 2013 por alguns dos integrantes do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Câmpus Rio Grande e por alguns dos tradutores intérpretes de Libras (TILs) que atuavam neste local. Devido à grande complexidade do assunto, foram realizadas buscas de materiais e orientações em outras instituições de ensino, com maior experiência na educação de surdos, além da realização de pesquisas bibliográficas e inúmeras discussões e reflexões entre a equipe NAPNE do IFRS - Câmpus Rio Grande para esta construção.

¹ Enfermeira no IFRS – Câmpus Rio Grande; Coordenadora do Curso “Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola”, pelo RENAFORM/2014. carla.andre@riogrande.ifrs.edu.br

² Técnico em Tradução e Interpretação de Libras no IFSul – Câmpus Pelotas; Tutor no Curso “Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola”, pelo RENAFORM/2014. luckas.prof@gmail.com

1 Inclusão de pessoas surdas em turmas de ensino regular

Há muitas linhas diferentes que discutem as questões do ensino de pessoas surdas, com várias justificativas e orientações de atuações. Porém, nem sempre é possível se ter acesso aos diferentes processos educacionais, trazendo poucas possibilidades às pessoas surdas de exercerem seus direitos de aprendizagem e formação profissional. Em Rio Grande ainda não há escolas bilíngues³ nem específicas para o ensino de surdos no âmbito profissionalizante. Assim, as pessoas surdas que desejam fazer cursos profissionalizantes, técnicos ou superiores, precisam ingressar em turmas regulares.

Esta realidade é um desafio para o aluno surdo e também para os professores e demais colegas de turma, visto que a comunicação é imprescindível para o processo de ensino, para formação, para as relações, enfim, para o desenvolvimento humano. E a língua utilizada pelos surdos é a Libras que é visual-espacial, enquanto que os demais utilizam a fala e a audição, no caso, o Português.

Diante deste cenário, faz-se necessário buscar meios para que os sujeitos em suas singularidades consigam efetuar o processo de ensino-aprendizagem de forma exitosa, com respeito à diversidade de todos e com as questões asseguradas por Lei. Assim, pode-se dizer que a inclusão educacional é o privilégio de conviver com as diferenças nos espaços escolares, oportunizando a todos uma aprendizagem igual para formação educacional e também pessoal, ou seja, para a vida.

Para haver inclusão educacional do aluno surdo é necessário ter mais que **um profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais Brasileira (TILs)** em sala de aula. Também, é necessário que o docente busque meios e metodologias para o ensino desses alunos surdos, que têm uma **língua** diferente e com **estrutura** própria - Lei 10.436 (BRASIL, 2002) e uma forma de comunicação que é visual-espacial, além de outras particularidades relacionadas a uma forma de comunicação diferenciada. Essas nuances da comunicação visual-espacial acabam passando despercebidos pelos profissionais que atuam com pessoas surdas e que não possuem conhecimento da história, da cultura surda, da Libras. Os profissionais precisam compreender que o vocabulário do aluno surdo, na maioria das vezes, é restrito a sua interpretação de leituras e textos, onde informações podem ser adquiridas diferentemente dos ouvintes até o momento da inclusão. Para que compreendam bem a mensagem que se deseja transmitir é importante ter certos cuidados com as palavras, termos e expressões usados.

No âmbito educacional, em muitos casos se faz necessário realizar adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas, que são direitos assegurados

³ Em agosto do ano de 2013 foi aprovada a construção de uma Escola Bilingue Municipal, para o Ensino Fundamental, mas ainda está em fase de projeto.

pela legislação - da qual pode-se destacar a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394 (BRASIL, 1996) - para promoverem a permanência e o êxito deste perfil de aluno na instituição e para que tenham as mesmas condições de aprendizagem dos demais alunos que são ouvintes.

Os documentos institucionais, tais como, plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), Planos de Cursos e Planos de Aula, também precisam fazer menção à possibilidade de realização das adaptações contempladas por Lei, para que esses direitos se fortaleçam institucionalmente e venham a ser práticas naturais, de acordo com as demandas.

Reforçando a assertiva acima a LDB (BRASIL, 1996) destaca:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

[...]

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

A responsabilidade de desenvolver essas ações é de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, principalmente dos docentes, que são os agentes que efetivam as práticas pedagógicas em sala de aula.

Fazer adaptações curriculares não é sinônimo de redução de conteúdo, não significa que as pessoas surdas não tenham que desenvolver as mesmas competências e habilidades que os demais alunos, salvo a fluência e domínio da Língua Portuguesa, visto que esta é entendida para a comunidade surda como segunda língua e não como língua materna (direito este assegurado por Lei). Significa que os métodos de aprendizagem e de avaliação podem e precisam ser diferenciados para promover igualdade de condições entre sujeitos com características e condições diferentes de aprendizagem, de comunicação etc.

Para realizar adaptações curriculares, é importante compreender o seu conceito que diz que:

Adaptações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais

específicas. Para ser possível efetivar esta ação é importante envolver a Direção de Ensino, a Equipe Pedagógica, Professores, Estudantes e Família. Este envolvimento auxilia na promoção do ingresso, permanência, êxito e conclusão dos estudos da pessoa com necessidades especiais (BRASIL 2000a).

As adaptações curriculares são dinâmicas, coletivas e participativas, portanto são resultado para um certo período e certo público podendo ser necessário revê-las de acordo com o contexto. A participação de todos os sujeitos envolvidos é imprescindível, e este fato se estende ao estudante e até seus familiares, de acordo com o caso.

As adaptações curriculares podem ser de grande porte, que compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática; são as ações que precisam estar amparadas pela instituição, portanto amparadas pelos documentos institucionais que norteiam o ensino (PDI, PPP, PC, e Plano de Aula). São elas:

- **adaptações de acessibilidade ao currículo:** eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, condições físicas, materiais e de comunicação;

- **adaptações pedagógicas:** objetivos, conteúdos e metodologias, critérios de avaliação e temporalidade;

Podem ser também de pequeno porte, que são aquelas que compreendem modificações menores, de competência específica do professor, embora perpassem as técnicas didático-pedagógicas, alcançando um exercício de sensibilidade contínuo como, por exemplo, não falar de costas para os alunos enquanto se escreve no quadro, caso haja na turma um aluno com deficiência auditiva, evitar letras pequenas em materiais impressos e quadro se tiver um aluno com baixa visão, etc. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula e comportamental do professor.

As estratégias educacionais perpassam pela expectativa de aprendizagem, tendo como metas priorizar objetivos que enfatizam capacidade e habilidade básicas de atenção, participação e adaptabilidade do estudante; substituir e/ou acrescentar objetivos de acordo com as necessidades do estudante.

Quanto ao conteúdo, é preciso priorizar as áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores; priorizar a aprendizagem e retomada de determinados conteúdos para garantir seu domínio e a sua consolidação; eliminar conteúdos menos relevantes, secundários, para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos considerados básicos.

Quanto aos procedimentos técnicos, metodológicos, estratégias de ensino e aprendizagem, atividades, etc, é importante observar se o aluno apresenta

dificuldades nos conceitos abstratos e na transferência para novas situações, buscando fazer orientações claras e objetivas; usar materiais concretos, atividades lúdicas para a construção do conhecimento.

No processo de avaliação que envolve as habilidades intelectivas, adaptativas, afetivo-emocionais é necessário visar o nível e a intensidade dos apoios que se fizerem necessários para os estudantes prosseguirem com êxito no processo educativo, de desenvolvimento e de aprendizagem.

1.1 Direitos do aluno com necessidades especiais:

- a) Tempo adicional para realização de prova;
- b) Adaptação na avaliação;
- c) Espaço físico específico para desenvolver a prova, de acordo com suas necessidades;
- d) Apoio durante a prova: Intérprete de Libras, leitor, transcritor, recursos tecnológicos, dentre outros.

Estes direitos são assegurados por:

▪ **Constituição Federal – 1988**

Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes **princípios**: I - **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]** (BRASIL, 1988).

▪ **LDB – (Lei 9394/96)**

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - **currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos**, para atender às suas necessidades;

IV - **educação especial para o trabalho**, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, **inclusive condições adequadas para os que não revelarem**

capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

▪ **Lei de criação dos Institutos Federais** (Lei 11.892/08).

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, **em todos os seus níveis e modalidades**, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

2 Projeto Pedagógico Institucional do IFRS

O IFRS possui o compromisso de trabalhar no sentido da democratização dos conhecimentos, articulado a um projeto de sociedade baseada na igualdade de direitos e oportunidades nos mais diversos aspectos, devendo constituir-se como uma instituição de educação conhecedora e comprometida com a realidade na qual está inserida. Destaca a verticalização do ensino através da articulação da educação básica, profissional e superior.

Na dimensão político pedagógica, projeta-se uma sociedade baseada em relações verdadeiramente igualitárias, na qual a democracia remete ao conceito amplo de cidadania.

Nas políticas de ensino tem o compromisso com a educação profissional; a verticalização do ensino; a construção e reconstrução permanente de seus currículos; as práticas avaliativas, a busca por paradigmas democráticos para inclusão, acesso e permanência na instituição.

Tem o compromisso com educação profissional em conformidade com as políticas e princípios que orientam suas ações, na medida em que objetiva um projeto de sociedade baseada na igualdade de direitos e oportunidades nos mais diversos aspectos: cultural, econômico, político, entre outros.

Concebe o currículo numa perspectiva ampliada, que contempla as diversas experiências de aprendizagem, os esforços pedagógicos e as intenções educativas, sendo ele compreendido como um projeto, porque não se trata de algo pronto. Acredita-se que o currículo, enquanto meio de organizar o conhecimento, deve ser construído coletivamente, levando em consideração os elementos da realidade local e dos sujeitos envolvidos, influenciado pelas relações dinâmicas dentro do contexto escolar e carregado de intencionalidade político-pedagógica.

Já a avaliação é vista como integrante dos processos de gestão, de ensino e de aprendizagem, envolvendo ações de ordem diagnóstica, de monitoramento e de reflexão das práticas realizadas. Tem como finalidade promover um olhar criterioso sobre os processos educativos, provocando mudanças onde se fizer necessário, entendendo que toda a educação constitui-se como um ato intencional. Percebe-se que os processos de avaliação devem remeter a um delinear de diferentes formas de avaliar, já que os educandos são sujeitos únicos, com vivências pessoais, experiências anteriores e com formas particulares de construir e reconstruir conhecimentos.

Sobre a educação inclusiva, concerne um espaço pedagógico que reconhece e aceita a diversidade, assumindo assim uma postura que ressignifica as diferenças, dando-lhes sentido heterogêneo. A educação inclusiva no IFRS visa atender às necessidades especiais de todos os estudantes, através do **desenvolvimento de práticas pedagógicas com estratégias diversificadas**. No intuito de avançar na democratização do acesso aos cursos, o IFRS está aderindo e definindo políticas afirmativas para ingresso, tais como cotização, bonificação ou reserva de vagas para alunos da rede pública, membros de comunidades quilombolas, afrodescendentes e indígenas e pessoas com necessidades especiais.

3 Orientações para atendimento docente aos estudantes surdos

Aqui constam algumas orientações para auxiliar os professores a ministrar aulas em turmas regulares, com alunos surdos inclusos. É importante lembrar que a falta de audição gera alterações na forma de desenvolvimento da comunicação, da construção de conhecimentos devido à dificuldade de recebimento de informações pela falta de interação com o mundo auditivo. Muitas vezes, a única fonte de informação destas pessoas, é o ambiente escolar porque sofrem isolamento também nas famílias. Assim, o que parece básico, simples, lógico para ouvintes, para um surdo pode ser complexo.

A Libras é difusa na língua portuguesa, reconhecida no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), sendo necessariamente o ensino do português através dela (da Libras).

Na sequência são apresentadas dicas gerais para docentes sobre adequação didático-pedagógica para o ensino de pessoas surdas:

- Averiguar quais os tipos de linguagem o aluno surdo utiliza (oral, escrita, língua de sinais, gestos padronizados, leitura labial, entre outros), para facilitar a comunicação entre docente e aluno;

- Nunca falar de costas e escrevendo na lousa, pois é extremamente complicado o aluno olhar para o profissional TILs e copiar/olhar para a lousa;
- O conteúdo e materiais referentes à disciplina podem ser entregues ao aluno e aos TILs, pelo professor no início de cada bimestre/semestre, ou com antecedência para que possa se organizar antecipadamente, se familiarizar com o material, com o vocabulário e receber uma sinalização mais específica, com sinais próprios, criados ou até mesmo pesquisados pelo grupo;
- Realizar antecipadamente as anotações importantes na lousa, incluindo comunicação externa e interna (datas das provas, entrega de trabalhos, cursos, outros cronogramas, etc.);
- Explanar as aulas de forma expositiva utilizando recursos gráficos e visuais, como: cartazes, gravuras, fotos e outros. A visão é considerada a principal via de aprendizado e informação do aluno surdo e o uso de materiais concretos facilita o aprendizado, uma vez que conteúdos abstratos dificultam o processo;
- Procurar incluí-lo sempre que houver trabalhos em grupos, pois, ele se sente, muitas vezes, envergonhado e rejeitado perante os demais;
- Elaborar provas diferenciadas dos demais alunos utilizando perguntas sucintas e objetivas com vocabulário claro e com sinônimo de palavras (ou dicionário) que facilitem a compreensão, porém sem alterar o conteúdo;
- No processo de avaliação, respeitar a forma de escrita do aluno surdo, levando em consideração a não adequação dos verbos, artigos, pronomes, concordância, entre outros e considerando o conteúdo existente. Exemplo: na frase “O uso de instrumentos adequados, favorece a compreensão e facilita a aprendizagem”, é de se esperar que o surdo escreva: “Instrumentos o uso compreensão e aprendizado”, pois possui um entendimento diferenciado da língua portuguesa, visto que sua língua materna é a Libras;
- Criar estratégias diferenciadas para avaliar, permitindo que o aluno surdo se expresse por meio de sinais, gestos, mímicas, Libras, desenhos, escrita, entre outros. A avaliação pode ser diferenciada dos demais alunos ouvintes, sendo necessário aumentar o número de questões dissertativas e diferenciando o peso das questões, visando uma melhor explicação do que é solicitado, sem, contudo alterar o conteúdo, buscando adequar a “necessidade do aluno surdo”;
- Procurar demonstrar interesse pela sua dificuldade, porém, jamais facilitar, dispensar das atividades ou não cobrar suas obrigações;
- O intérprete/tradutor atuará como mediador entre o docente e o aluno, tanto na comunicação oral quanto na escrita. O intérprete é importante

para o acompanhamento do aluno surdo, porém, a comunicação entre o docente e o aluno surdo sempre deverá ocorrer;

- Quando não entender o que um surdo está falando, solicitar repetição se for preciso. Para uma melhor comunicação, utilizar expressão facial e corporal significativas;
- Integrá-lo nas atividades acadêmicas juntamente com os demais alunos;
- Observar se o aluno surdo está atento antes de iniciar uma comunicação oral com ele, caso contrário chamar sua atenção, tocando-o levemente;
 - O professor ministrante da aula/palestra ou reunião não pode iniciar sua fala enquanto os intérpretes não estiverem posicionados, pois desta forma a pessoa surda fica excluída do que foi dito no início (exceto quando as pessoas surdas chegarem ao local, após o horário marcado);
 - Em uma sala de aula com alunos surdos é importante dar prioridade a estes para a escolha das acomodações, para que possam escolher os lugares em que seja favorecida a luminosidade, a visualização dos intérpretes, dos materiais apresentados pelo professor, visto que sua comunicação e aprendizado é visual e estímulos visuais podem interferir ou colaborar na concentração e aprendizagem;
 - Evitar trocas repentinas das ações planejadas, dos locais marcados para as aulas, pois pessoas surdas se organizam previamente e mudanças podem deixá-las perdidas;
 - Quando as aulas ministradas em laboratórios com turmas com mais de um aluno surdo, organizar a localização dos alunos e dos TILs, visto que não é ofertado um TILs para cada aluno e sim uma dupla de TILs por turma, e todos os alunos surdos precisam ter assegurada a visibilidade dos TILs, para participarem em igualdade da aula como os ouvintes;
 - Não falar e escrever no quadro ou mostrar conteúdo em apresentação multimídia ou outra forma de exposição visual ao mesmo tempo, pois a aprendizagem e a comunicação da pessoa surda é visual espacial, portanto ou olha para o TILs, para compreender a explicação do docente, ou olha para o material, ou copia; não é possível olhar para o intérprete, ver uma imagem e copiar ao mesmo tempo, pois usa apenas o sentido da visão para operacionalizar o recebimento das informações, diferente do ouvinte e vidente que tem os dois sentidos funcionais para captarem as mensagens visuais e faladas ao mesmo tempo;
 - Adequar o conteúdo didático à realidade da pessoa surda. A linguagem precisa ser simples, direta, completa, e se, possível na

estrutura de Libras. Este público tem um vocabulário reduzido de Português, visto que sua língua materna é Libras e o entendimento do português funciona como uma língua estrangeira;

- Ao falar, direcionar-se ao aluno surdo, e não ao intérprete, pois o TILs pode ser comparado a um canal de transmissão ou meio para efetivar a comunicação entre o professor e o aluno;
- Utilizar recursos visuais para elaborar as aulas, sempre que possível, pois os alunos surdos aprendem através do visual. A visão é o canal de comunicação destes sujeitos, além de facilitar a compreensão, pois o conteúdo passa do campo do abstrato para o concreto;
- Todos são iguais: ao elaborar e ministrar a aula, o professor deve fazê-los de um modo geral com todos os alunos, evitando isolamentos de um grupo ou outro, sem fazer distinção entre surdos e ouvintes, porém, respeitando as diversidades linguísticas, que como qualquer outra diversidade, deve ser considerada, além de promover a quebra de paradigmas e preconceitos, viabilizando uma inclusão verdadeira;
- Ao usar filmes, vídeos ou material com áudio é importante lembrar que estes alunos não escutam, e considerar que os alunos surdos precisam que o material seja legendado com tamanho, cor e estilo de fonte de fácil visibilidade, para que tenham acesso ao material. É necessário, nesta proposta, deixar alguma iluminação para os alunos surdos visualizarem a legenda e o intérprete, pois pode ocorrer alguma discussão no decorrer da atividade e eles, enquanto alunos, precisam saber do que estão falando para poderem participar. Outra estratégia que ajuda é enviar aos alunos surdos com antecedência um resumo escrito do filme, sucinto, se possível com linguagem em estrutura de Libras, para conseguirem entender melhor o contexto do filme e também da atividade;
- Ditar conteúdos: o uso de textos ou parágrafos extensos não é indicado quando existirem alunos surdos em classes regulares com ouvintes, uma vez que a Libras possui uma estrutura diferente do português, e estes não conseguem acompanhar os demais. Assim, se faz necessário que os conteúdos sejam escritos no quadro ou entregues já impressos. O aluno surdo não terá como olhar o intérprete enquanto o professor dita, e copiar o conteúdo ao mesmo tempo (diferente dos ouvintes que escrevem e escutam ao mesmo tempo). Assim a igualdade de oportunidades entre pessoas ouvintes e surdas estará afetada;

- O responsável pelo ensino do surdo é o docente e não o profissional TILs, assim as dúvidas dos alunos surdos em relação aos conteúdos, são de responsabilidade do professor e não do TILs. As dúvidas sobre a compreensão da mensagem repassada, do vocabulário são de responsabilidade do TILs;
- Na elaboração de materiais para uso de multimídia, precisa ser avaliada a cor do fundo, das imagens, das letras, visto que não é possível ficar com a sala de aula com grande redução da iluminação, pois o aluno surdo precisa manter a visão do intérprete para receber as informações que são passadas pelo professor e traduzidas pelo TILs. Com este cuidado de cores e nuances do material visual se estará respeitando os direitos de todos os alunos da sala, sem excluir um grupo para atender a outro;
- Atentar para que as adaptações e condições de aula contemplem também os alunos ouvintes, evitando que estes se sintam prejudicados pelas necessidades do surdo. Estes detalhes evitam constrangimentos e isolamentos entre os alunos, colaborando para uma melhor aceitação do diferente e promovendo inclusão, socialização.

4 Papel do TILs em sala de aula

- Intérprete é um locutor, transmissor de uma mensagem de um sujeito ouvinte para um surdo e vice versa, é a **VOZ** e o ouvido do surdo, fazendo a reprodução fiel das falas, respeitando as estruturas linguísticas das línguas utilizadas, no caso português e Libras, sendo de inteira responsabilidade dos sujeitos emissores o conteúdo das mensagens transmitidas.
- O intérprete, que atua em sala de aula, somente entra em sala de aula com o surdo, não sendo responsável pelos seus atrasos. Assim este profissional deve estar a postos no início da aula do lado de fora da sala, até que o aluno surdo chegue, e o TILs deve entrar junto com aluno.
- Os docentes, ao disponibilizar alguns materiais com antecedência aos intérpretes, possibilitam que estes se familiarizem com os conteúdos, pesquisem sinais que não são tão comuns e específicos para realizarem a tradução melhor, mais objetiva e com sinais mais adequados, pois a Libras é uma língua que muda sua estrutura regularmente, de acordo com a região. Há palavras e expressões em português que não possuem sinais;

- O intérprete é um profissional, é o transmissor da mensagem entre dois ou mais emissores, não é agenda e/ou monitor do aluno surdo;
- *É preciso cuidar para não estigmatizar o estudante, o que poderá provocar desconforto e com isso dificuldade de interagir com professores, colegas e outras pessoas no convívio escolar.*
- Flexibilizar para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos estudantes surdos por meio de adequações/ adaptações:
 - a) Respeitar seu caminhar próprio e favorecer seu progresso escolar;
 - b) Trabalhar as potencialidades e não os limites do aluno;
 - c) Adotar metodologias de ensino diversificadas, respeitando as singularidades do estudante;
 - d) Em caso de dificuldade de atuação buscar apoios especializados na Coordenação Pedagógica e/ou NAPNE;
 - e) Trabalhar com aprendizagem significativa.

Quando o professor estiver em desacordo com a conduta do aluno surdo, deve dirigir-se a este e não ao TILs, fazendo suas considerações, exigências, queixas etc, e o TILs deverá apenas traduzir a mensagem para o aluno surdo intermediando a conversa. Sendo assim o professor não deve cobrar do TILs as condutas dos alunos surdos.

5 Enfoque na Legislação

5.1. Artigo II – Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948):

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

5.2. Artigo 1º – Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) – Direito das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

- Parágrafo I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade;

- Parágrafo II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- Parágrafo III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- Parágrafo IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- Parágrafo V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação.

Considerações Finais

Este artigo é produto de um trabalho realizado pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFRS - Câmpus Rio Grande, para colaborar com a prática docente do ensino regular com turmas com alunos surdos inclusos. A necessidade deste material surgiu pelo fato de existirem poucas publicações sobre a temática com enfoque na prática pedagógica. Além disso, os próprios docentes do câmpus relataram que se sentem despreparados para atuarem com este público. Assim, espera-se estar colaborando com a construção do conhecimento de forma inclusiva ao auxiliar os docentes a ampliarem sua qualificação para atuação com o diferente proporcionando iguais possibilidades de aprendizagem.

Cabe destacar que o manual na íntegra encontra-se publicado no endereço eletrônico <http://www.riogrande.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201462410356orientacoes_para_docentes_sobre_inclusao_de_surdos_em_turma_regular.pdf>.

Como a educação de surdos, realizada por ouvintes, exige a presença dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras (TILs) para mediar a comunicação, também é importante que estes profissionais e que os docentes atuem em harmonia e sintonia. Para tal também foi elaborado um documento orientador para os TILs que atuam no Câmpus Rio Grande, correlacionando as orientações para atuação docente com a inclusão de alunos surdos e a atuação dos TILs em sala de aula. O referido documento encontra-se publicado no endereço <http://www.riogrande.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20143179192991orientacoes_para_a_atuac_ao_profissional_dos_tils.pdf>.

Com estas ações percebeu-se que as angústias dos docentes foram amenizadas, que o processo de ensino passou a ser mais organizado, que os alunos surdos sentiram-se fazendo parte da instituição e que há um efetivo empenho para que sua aprendizagem seja eficaz, tanto para formação profissional como para a vida.

Referências

BRASIL, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____, 2000a. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais - Adaptações curriculares de grande porte. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

_____, 2000b. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais - Adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

_____, 2002. Lei nº 10.436. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____, 2005. Decreto nº 5.626. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____, 2008. Lei nº 11.892. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____, 2010. Lei nº 12.319. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____, 2011. Decreto nº 7.611. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 mai. 2014.

ONU, 1948. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf>. Acesso em 20 mai. 2014.

O discurso na formação de professores quanto à temática inclusiva

Melina Trentin Rosa¹
Naiara Dal Zotto²
Ingrid Gonçalves Caseira³
Kelen Berra de Mello⁴

Resumo

O presente trabalho apresenta uma pesquisa feita com alunos com deficiência visual e seus professores, pertencentes a escolas públicas do município de Caxias do Sul - RS, com o objetivo de analisar seus discursos sobre a formação/capacitação que estes docentes têm para trabalhar com alunos inclusos. Nesta pesquisa, aplicaram-se questionários que foram analisados com base na teoria da Análise do Discurso de linha francesa e de acordo com as políticas da educação inclusiva para formação de professores. Para isso, montaram-se dois recortes discursivos “O discurso da não-capacitação” e “A visão dos professores quanto às suas capacitações”. A partir das análises feitas, discutiu-se quanto à temática inclusiva na formação de professores que atuam com alunos com deficiência visual e, por meio disso, verificou-se que tal formação não é satisfatória para um ensino de qualidade e, ainda, que somente a formação não é suficiente para que se faça a inclusão na prática.

Palavras-chave: educação inclusiva, deficiência visual, formação de professores.

¹ Licencianda em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Caxias do Sul. melina.rosa@caxias.ifrs.edu.br

² Licencianda em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Caxias do Sul. naiara.zotto@caxias.ifrs.edu.br

³ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Caxias do Sul. ingrid.caseira@caxias.ifrs.edu.br

⁴ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Caxias do Sul. kelen.mello@caxias.ifrs.edu.br

Introdução

Para que este trabalho fosse produzido, inicialmente realizou-se uma pesquisa com quatorze alunos, que possuem deficiência visual, do Ensino Fundamental (anos finais) ao Ensino Médio, pertencentes a escolas públicas das redes estadual, municipal e modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Caxias do Sul - RS. Destes, dez apresentam baixa visão, três apresentam cegueira total e um apresenta baixa visão e baixa audição, caracterizando a surdocegueira. Também foi feita a pesquisa com seis professores desses alunos.

Para os alunos, foi aplicado um questionário com dezoito perguntas relativas ao tema da Inclusão Escolar. Para os professores, também foi aplicado um questionário que contava com dezenove perguntas relacionadas a essa temática. As respostas obtidas a partir desses instrumentos foram analisadas com base na teoria da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD) e de acordo com as políticas da educação inclusiva, assim como a formação de professores relacionada à inclusão. Adiante, será explorado, então, o referencial teórico mencionado.

O objetivo deste trabalho, então, é analisar o discurso produzido por alunos com deficiência visual e o de seus professores quanto à formação/capacitação desses docentes e de que forma isto implica na educação escolar dos alunos.

1 Das Políticas da Educação Inclusiva

A educação inclusiva é tema que vem sendo debatido há diversos anos, tamanha sua importância para a sociedade. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica⁵, pode-se observar a seguinte passagem:

Os indivíduos com deficiência, vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem (BRASIL, 2001a, p. 19).

⁵ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>

É possível perceber, com base no que foi destacado, que as pessoas com deficiências foram discriminadas e, por diversas vezes, ainda o são. Então, por meio de leis, decretos, declarações, busca-se garantir esse direito à educação, não apenas o acesso a ela. Assim:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001a, p. 28).

Pode-se citar a Declaração de Salamanca⁶, de junho de 1994, como sendo de grande relevância no processo de inclusão social a nível mundial. A mesma trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Também destaca-se a LDBEN⁷ que, em seu artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiências, entre outros itens, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades assim como professores qualificados. Ainda pode-se evidenciar o Decreto⁸ nº 7.611/2011, o qual define que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

A escola ocupa um importante papel na sociedade atual, ao proporcionar o crescimento e desenvolvimento de todos os indivíduos e, por isso, é indispensável tal direito à educação, visto que ela tem importante papel na socialização de todos os indivíduos.

Bertuol (2010, p.15) afirma que:

Na história do atendimento às pessoas com deficiência/necessidades especiais, constata-se que a preocupação com o ensino de conteúdos escolares ainda é recente. Na perspectiva da inclusão, a escola tem que se preocupar não apenas com a convivência, com as trocas de experiências, mas também e, primordialmente, com o aprendizado dos conteúdos científicos necessários e valorizados pela sociedade atual, que trabalha o tempo todo com informação e requer, cada vez mais conhecimento. [...]

⁶ Declaração de Salamanca, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>

⁸ Decreto nº 7.611/2011, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>

[.] É de fundamental importância a realização de uma ação pedagógica que promova a efetiva aprendizagem dos conteúdos científicos pelo aluno, pois o fato de ele frequentar a escola comum e conviver com outras pessoas não é suficiente para suprir suas necessidades especiais. Para que se torne alguém com chances de ser incluído socialmente, é preciso que a escola lhe transmita o conhecimento historicamente produzido e que deve ser apropriado por todos os alunos de forma indiferenciada. Assim, tem-se a clareza de que o aprendizado é o elemento essencial para garantir a inclusão social.

Por meio do excerto acima, pode-se declarar que, na educação inclusiva, é necessário que se desenvolva um ensino em que o enfoque também seja nos conteúdos científicos a serem estudados, haja vista que esses conhecimentos são valorizados e requeridos para todos os indivíduos. É necessário que a educação se molde conforme as necessidades de seus alunos e, para isso, é preciso haver profissionais capazes de lidar com as especificidades dos alunos inclusos, além de serem capazes de ensinar os conteúdos.

2 Da Formação de Professores na Temática Inclusiva

Segundo Mendes (2004), a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática uma política de formação de professores, que é um dos pilares para a construção da inclusão escolar.

A LDBEN, ainda em seu artigo 59, afirma que os sistemas de ensino assegurarão professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Além disso, a Resolução⁹ CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001b), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no seu artigo 18, parágrafo 1º, define que são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

⁹ Resolução CNE/CEB 2/2001, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Reforçando esta ideia a Resolução¹⁰ CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, apresenta em seu artigo 2º formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, dentre as quais o preparo para o acolhimento e o trato da diversidade. Em seu artigo 6º, inciso II, define que na formação de professores, além da formação específica, devem ser propiciados debates envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Mendes (2006, p.937) cita que os alunos com necessidades educacionais especiais “não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos”. Isto mostra que, apesar dos discursos e políticas governamentais, ainda há um grande descaso quanto à real qualidade da educação inclusiva.

Especificamente com relação aos alunos que apresentam surdez, o Decreto nº 5.625/2005 estabelece a inserção da disciplina de LIBRAS¹¹ nos cursos de formação para o magistério na modalidade normal e nas instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores, sendo que o prazo máximo para total inserção desta disciplina é de dez anos a partir da publicação do decreto.

Com base nos documentos citados anteriormente, os cursos de formação de professores, no geral, estão colocando em seus currículos disciplinas que abordem a temática da educação inclusiva, como a própria LIBRAS. No entanto, isso geralmente não ocorre na totalidade dos cursos e, quando ocorre, por diversas vezes é com baixa carga horária. Pretende-se verificar neste trabalho, ao longo das análises, portanto, se os professores entrevistados receberam algum tipo de formação para trabalhar com alunos inclusos e, caso tenham recebido, como foi tal formação, assim como pretende-se constatar se a especialização adequada dos professores é realmente assegurada aos alunos inclusos, como dito na LDBEN.

¹⁰ Resolução CNE/CP 1/2002, disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>

¹¹ Libras - Língua Brasileira de Sinais

3 Da Análise do Discurso

Com a finalidade de analisar o discurso produzido por alunos com deficiência visual e o de seus professores, optou-se por trabalhar com a teoria da Análise do Discurso de linha francesa, em função de esta ser uma disciplina de interpretação, que leva em conta a historicidade da língua e, portanto, dos sentidos.

Da linguística, entendida como a teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; da teoria do discurso, como a teoria da determinação histórica e dos processos semânticos; e do materialismo histórico, entendido como teoria das formações sociais e suas transformações, segundo Ferreira (2003), decorrem os conceitos de língua, discurso e história, assim como os conceitos de sujeito, ideologia e sentido. A autora ainda destaca que a AD pauta-se por uma teoria materialista dos sentidos, que considera a língua na sociedade e na história, fazendo intervir a ideologia.

Além disso, conforme destacam Pêcheux e Fuchs (1975), o quadro teórico da AD é ainda atravessado por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. Isso significa dizer que o sujeito da análise do discurso é um sujeito dividido, descentrado, isto é, que não tem controle absoluto de seu dizer. Nesse caso, vale ressaltar que o sujeito da AD é entendido como uma posição no discurso, uma posição que é ideológica, social. Sendo assim, os sujeitos deste trabalho – aluno com deficiência visual e professor da classe regular que lidam com alunos com deficiência – também são entendidos como sujeitos que ocupam um lugar para serem sujeitos de seu próprio dizer. São esses lugares que nos cabe investigar neste trabalho.

Vale ressaltar neste momento, então, o papel da língua no interior da teoria que está sendo abordada, já que é nela e a partir dela que se busca entender o funcionamento do discurso produzido pelos sujeitos de nosso *corpus* discursivo.

Segundo Ferreira (2003, p.196),

A língua na Análise do Discurso é tomada em sua forma material enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos.

Pode-se dizer que, para a AD, seguindo os pressupostos de Pêcheux, a língua tem funcionamento ideológico, sendo de fundamental importância para analisar a materialidade do discurso - embora não se reduza à única materialidade passível de análise. Orlandi (1999), por sua vez, afirma que, levando em conta que

a materialidade específica da ideologia é o discurso e, ainda, que a materialidade específica do discurso é a língua, a AD trabalha a relação língua-discurso-ideologia.

A língua estabelece, portanto, relações com a exterioridade a partir da relação que o sujeito estabelece com a história, com a memória e com a ideologia; e, nestas relações, os sentidos se produzem.

Para entender um pouco mais como se dá a produção de sentidos, torna-se indispensável mencionar a noção de formação discursiva (FD). De acordo com Orlandi (1999, p. 43), “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito”. É a partir do modo com o sujeito se relaciona com o saber de uma determinada formação-discursiva que se verifica, então, diferentes posições-sujeito, como as que serão verificadas neste trabalho através da análise que será feita mais adiante.

A posição-sujeito pode ser entendida, nos termos de Pêcheux (1988, p. 160), como “o resultado que se estabelece entre sujeito do discurso e a forma-sujeito de uma formação discursiva”. Ela representa, no processo discursivo, os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social, no interior de uma formação discursiva.

Neste sentido é que, de acordo com Pêcheux, as palavras, expressões e proposições mudam de sentido conforme as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que significa dizer que não há sentido em si mesmo, o sentido não está na palavra em si, pois ele é sempre determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo discursivo.

Em síntese, pode-se dizer que a AD permite entender o modo como o sujeito se constitui, como este sujeito produz seu discurso e de que forma ele significa. Ferreira (2003, p.200) diz ainda que o analista do discurso tem como ofício “flagrar o gesto de interpretação na sua materialidade, no exato momento em que a interpretação se dá, em que o sentido se faz sentido”.

Cabe ressaltar, neste sentido, então que, ao optar-se pela AD neste trabalho, busca-se compreender os modos de subjetivação do sujeito com deficiência visual, estudante de escolas públicas, com relação à formação de seus professores, assim como os modos de subjetivação de seus professores, isto é, a posição que assumem diante de sua própria formação/capacitação, a fim de verificar de que modo o sujeito se manifesta quanto à educação inclusiva na escola regular; de que modo esses saberes funcionam na prática quando relacionados com as políticas educacionais inclusivas.

4 Procedimentos Metodológicos

É preciso esclarecer que a Análise do Discurso não é tida como uma metodologia de análise, haja vista que não há um modelo prévio a ser seguido. A metodologia se faz em um constante movimento entre teoria e prática. São os objetivos e o olhar do analista que vão guiando a construção dos recortes e sequências discursivas a serem trabalhadas/analizadas que compõem a própria análise.

A constituição do *corpus* discursivo realizou-se pela coleta de sequências discursivas (SD), as quais, segundo Courtine (1981, p.25), são “sequências orais ou escritas de dimensão superior a frase”, representativas do corpus experimental e que provêm das respostas dadas às perguntas feitas dos questionários, já mencionados, que foram aplicados com os alunos e seus professores, sujeitos deste trabalho. As sequências discursivas foram agrupadas em dois recortes discursivos, compostos, cada um deles, por três destas sequências. Tais recortes foram constituídos a partir da regularidade/irregularidade do discurso produzido nas respostas analisadas.

Nesta pesquisa, optou-se por analisar dois recortes que versam sobre a formação/ capacitação de professores que se relacionam com o deficiente visual com relação à temática da inclusão escolar.

Produziram-se, então, os seguintes recortes:

Recorte 1: O discurso da não-capacitação

Recorte 2: A visão dos professores quanto às suas capacitações

5 Das Análises e Resultados

A seguir, serão apresentados os recortes com as devidas sequências que os compõem, assim como as análises e os resultados obtidos com as mesmas.

5.1 Recorte 1: O discurso da não-capacitação

Neste recorte, será abordado o discurso dos sujeitos, alunos com deficiência visual, analisados quanto à falta de informação e formação/ capacitação das

peças que estão em seu ambiente escolar/familiar. As sequências foram obtidas através das respostas às perguntas: “*Quais os pontos negativos em estudar em uma escola regular?*” (SD1) e “*O que você acha que deveria ter nas escolas que não tem?*” (SD2 e SD3)

SD1 - [...] tem gente que se afasta com medo que seja contagioso, que tu vai passar a cegueira pra ele. Isso é um ponto, as pessoas têm medo de te ajudar, tem medo de te encostar, por medo de, sei lá, de ficar com a doença, sendo que não é verdade. **Acho que é falta de preparo até de dentro de casa e da sociedade.**

SD2 - **Professor qualificado**, por exemplo pra nossa deficiência, pra saber. **Porque tem muitos professores que não conhecem**, deveria ter **professor adaptado pra qualquer tipo de deficiência**, que auxiliasse os outros.

SD3 - **Eu acho que um pouco mais de esclarecimento sobre as deficiências**, sabe? Pode ter dito a inclusão, mas mostrar, sabe? O governo pôr uma pessoa que diga isso, isso, isso, que é e é assim. **O governo só impõe, “ó, tem que aceitar.”, porque eu já tive que ouvir da diretora da escola: “você caiu de paraquedas aqui na escola”.** Então, pra uma pessoa ouvir isso, sendo que eu fiz a inscrição certinho, ter que receber uma turma com quarenta e quatro alunos, coisa que não é certa, porque o certo é trinta, né? Receber quarenta e quatro alunos, quatorze a mais do normal, **e o professor não saber o que fazer...** Então, ter **um pouco mais de especialização, sabe? Tanto professores, colegas**, ter palestras, eu acho assim, ah, dizer, fazer dinâmicas também, como que funciona, botar as vivências, colocar vendas nos colegas, eu digo o nosso caso que não enxergamos, pra eles verem como que a gente se sente, fazer eles se locomoverem na escola, que é um espaço diferente pra gente nos primeiros meses, a gente não se acha. Lá na escola é enorme, é corredor pra cá, escada, porta, um mundarel, então ali foi bem difícil no começo. Então, eu acho que um pouco disso, sabe, que falta.

Nas sequências apresentadas, tem-se como ponto comum aos discursos a questão da falta de preparo das pessoas para lidar com deficiências, falta esta que muitas vezes torna-se descaso, como pode-se observar no discurso produzido na SD1, que mostra que a falta de conhecimento implica diretamente no afastamento das pessoas daqueles que possuem deficiência, não somente na sociedade em geral, mas dentro da própria casa do sujeito com deficiência. Tal discurso é reforçado na SD3, que indica que as políticas governamentais são apenas impostas, sem que as condições necessárias para sua execução sejam ofertadas.

Os alunos com deficiência visual, sujeitos das análises deste recorte, deixam transparecer em seus discursos seu descontentamento com o ensino ofertado na rede regular, haja vista seus discursos sobre a falta de qualificação dos professores que os ensinam. A falta de especialização dos mesmos é tida

como uma problemática na educação inclusiva, se o professor não dispõe de alternativas, de conhecimento para trabalhar com estes alunos, como poderá auxiliá-los? Pode-se destacar a fala presente na SD2, “professor adaptado pra qualquer tipo de deficiência, que auxiliasse os outros”, para auxiliar, é preciso que o professor tenha o mínimo de conhecimento e de interesse nesta temática, que tenha condições para, de fato, atuar em sala de aula com esses alunos.

Na SD3, convém mencionar a sugestão do sujeito de serem feitas dinâmicas na escola para mostrar parcialmente as situações decorrentes das deficiências. A partir desse discurso, pode-se perceber que esses alunos não são ouvidos, eles possuem experiências, conhecimentos sobre sua própria deficiência que poderiam contribuir para todos os envolvidos na comunidade escolar. Quando o sujeito diz “fazer dinâmicas também, como que funciona, botar as vivências, colocar vendas nos colegas”, percebe-se que se a comunidade escolar ouvisse este aluno, os mesmos poderiam aprender estratégias que melhorariam a “inserção” dos mesmos neste ambiente.

Cabe ressaltar a seguinte passagem na SD3, “eu já tive que ouvir da diretora da escola: ‘você caiu de paraquedas aqui na escola’ [...] pra uma pessoa ouvir isso, sendo que eu fiz a inscrição certinho, ter que receber uma turma com quarenta e quatro alunos, coisa que não é certa, porque o certo é trinta, né? [...] o professor não saber o que fazer...”. Percebe-se que, esses alunos demonstram conhecer seus direitos enquanto alunos com necessidades especiais educacionais e também entendem que os professores não têm um ambiente propício para promover a inclusão de fato.

Sendo que, tem-se a Resolução¹² CME nº 019/2010, que dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul, define no seu artigo 6, parágrafo 2º, que poderão ser incluídos no máximo dois alunos com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento em classes comuns do ensino regular, devendo ter redução de 30% da capacidade de alunos na turma e/ou contar com serviço de monitoria. Entretanto a mesma resolução, não define qual a capacidade máxima de alunos por sala de aula.

5.2 Recorte 2: A visão dos professores quanto às suas capacitações

Neste recorte, será abordado o discurso dos sujeitos, professores de alunos com deficiência visual, analisados quanto à sua própria formação/capacitação. As sequências foram obtidas através das respostas às perguntas: “*Se fossem fornecidos cursos de especialização para a manipulação de materiais adaptados para cegos/baixa visão no ensino de matemática, você teria interesse?*” (SD4),

¹² Resolução CME nº 019/2010, disponível em
<http://caxias.rs.gov.br/_uploads/recursos_humanos/arquivo_145.pdf>

“Você tem alguma formação para trabalhar com alunos deficientes?” (SD5) e “Quando você soube que iria dar aula pra um aluno com deficiência, você pesquisou sobre o assunto, onde?” (SD6)

SD4 - [...] Eu acho que é isso que a gente está precisando, é curso. Seria muito bem-vindo. É interesse de todos, porque a gente sente essa falta [...] Eu procurei a pós, porque **na graduação eu não tive nada de inclusão**, nenhuma disciplina que falasse de como a gente poderia estar trabalhando com alunos com alguma necessidade especial dentro de sala de aula. Eu não tive isso, então fui buscar e mesmo assim **eu não estou preparada ainda**, porque a gente precisa estudar, tu precisa mexer, pra tu entender, pra depois tu poder trabalhar com o aluno.

SD5 - Não, nenhuma formação, nem libras. Quando eu fiz a minha graduação, ela não tinha nem libras, então não tenho nada, **de inclusão a gente não tem nada**.

SD6 - Eu pesquisei, sim, **só que na teoria é bem diferente do que na prática**, cada um também é diferente. [...] **por mais que tu leia, que tu te informe, eu acho que só a vivência mesmo pra aprender alguma coisa**.

Como ponto comum aos dois primeiros discursos, tem-se evidenciada a falta de formação com relação à educação inclusiva, ao contrário do que preconiza a legislação. Retomando a Resolução CNE/CP 1/2002 que foi mencionada anteriormente, constata-se que a graduação dos professores não contemplou conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, sendo que o sujeito da SD4 teve que buscar uma especialização em educação inclusiva para tomar ciência desta temática e, mesmo assim, destaca que não se sente preparado.

A terceira sequência reforça essa perspectiva, a de que somente a formação não é suficiente, que não prepara o professor para a realidade que encontrará, de que a teoria existente sobre a inclusão é diferente da prática em sala de aula. Tal discurso mostra-se incompatível com o proposto na LDBEN, artigo 59, que visa garantir professores capacitados, para atender aos alunos, por meio de cursos de formação.

Bueno (1999) afirma que não basta incluir nos currículos de formação de professores conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para o atendimento de portadores de necessidades especiais, pois existem fatores macrossociais e políticas educacionais que têm produzido professores com baixa qualidade profissional. Bueno (1999, p.18) ainda ressalta que,

Nesse sentido, se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais

pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuem condições para se inserirem no ensino regular e as que não possuem, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

Com isso, pode-se perceber que é necessário algo além das formações propostas nos documentos legais mencionados, para que de fato proporcione-se aos alunos uma educação inclusiva de qualidade, sendo assim:

[...]para que a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino se efetive, possibilitando o resgate de sua cidadania e ampliando suas perspectivas existenciais, não basta a promulgação de leis que determinem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes.

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de *programas de capacitação e acompanhamento contínuo*, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com necessidades especiais, mas de uma forma geral, a educação escolar como um todo (GLAT; NOGUEIRA 2003, p.140, grifo do autor).

O acompanhamento contínuo para os professores a fim de orientar o trabalho docente seria de extrema importância para que os sujeitos dos discursos aqui mencionados sintam-se seguros e capazes de trabalhar com os alunos inclusos. Infelizmente, a partir dos recortes analisados e da legislação vigente, percebe-se que este acompanhamento não existe, e este, também é um dos motivos pelos quais os professores não estão preparados para receber este público.

Considerações Finais

Por meio da análise dos dois recortes discursivos, observou-se o descontentamento presente tanto na fala dos alunos, quanto na dos professores a respeito da formação inadequada que os docentes possuem para lidar com as questões da inclusão. Segundo Bueno (1999, p.18),

[...] dentro das atuais condições, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes orientação

e assistência, na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido e que demanda a ampliação da visão das dificuldades e potencialidades dos alunos, incluídos os com necessidades educacionais especiais.

Apesar das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica indicarem que a política da inclusão consiste em desenvolver o potencial dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais bem como atender suas necessidades, e da LDBEN assegurar professores qualificados para eles, é notório que essas garantias não estão sendo respeitadas. Sem professores capacitados, os alunos não têm condições de desenvolver totalmente seu potencial, o que os prejudica educacionalmente.

Segundo Silva (2003), a educação inclusiva implica inevitavelmente mudanças nas atitudes, na prática pedagógica dos docentes, na organização e gestão da sala de aula, assim como da própria escola. Para isso, é necessário que haja políticas públicas que, de fato, assegurem formações adequadas aos docentes bem como acompanhamento contínuo de suas práticas pedagógicas, de forma que os professores possuam uma alta qualidade profissional.

Referências

BERTUOL, Claci de Lima. **Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais:** apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR: UNIOESTE, 2010. Disponível em: <http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/3turma/Claci_Sala_de_Recursos.pdf>. Acesso em: 17 set. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011. Seção 01, n.221, p.12.

_____. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2005, Seção 1, n. 246, p.28-30.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/** Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001a. 79p.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, n. 248, p.27833 - 27841.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001b. Seção 1, n.177, p. 39-41.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 01, n. 67, p.31-32.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL. **Resolução CME nº 019/2010, de 31 de agosto de 2010**. Dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Jornal do Município - Poder Executivo, Caxias do Sul, RS, 31 de setembro de 2010. Ano 20, n. 270, p. 14-16.

COURTINE, Jean Jacques. Analyse du discours politique. **Langages**. Paris, Larousse, v. 62, p. 0-128, 1981.

Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Salamanca - Espanha. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. **ORGANON**, UFRGS, Instituto de Letras. N. 35, v.17, Porto Alegre - RS, p.189 - 200, 2003.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, p.221-230, 2004.

_____, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate SOBRE Inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2014.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

_____. (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso. In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, p.159-249, 2010.

SILVA, Maria Odete Emygio da. A análise de necessidades na formação contínua de professores: um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri et al. **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, p. 53 - 69, 2003.

As relações de gênero no Ensino Técnico: um debate necessário¹

Edson Carpes Camargo²

Andréia Zanchetti³

Luan Cisco⁴

Resumo

Este estudo visa problematizar o debate sobre as relações de gênero, trazendo elementos que contribuem com o esclarecimento sobre o papel da mulher e do homem na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, a pesquisa visa identificar quais os discursos de gênero que estão presentes no processo de ensino e aprendizagem de matemática nas turmas de ensino médio/técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Bento Gonçalves, numa tentativa de desmistificar os conceitos que levaram a sociedade androcêntrica a constituir a ideia de que meninos apreendem a matemática de maneira diferente das meninas. Como processo metodológico, optou-se pela realização de Grupos de Discussão, prática utilizada pela pesquisadora Wivian Weller em seus estudos. Foram realizados Grupos de Discussão com alun@s do ensino médio/técnico e com professor@s de matemática que atuam com est@s alun@s. Os resultados corroboram com a ideia de que meninos e meninas têm as mesmas potencialidades para aprender matemática, desmistificando os debates que separam os gêneros pela sua condição biológica. Diante disso, torna-se possível outro olhar sobre o processo ensino e aprendizagem e sobre os sujeitos da educação, aprimorando a prática educativa e desmistificando os conceitos pré-estabelecidos.

Palavras-chave: Relações de Gênero, Ensino de Matemática, Ensino Técnico, Grupos de Discussão.

Introdução

A sociedade androcêntrica carrega determinados conceitos masculinos que pressupõem que a mulher está diretamente ligada à figura de mãe aplicada e cautelosa, seja do marido, seja de seus filhos. Cuidar de alguém, ou da casa, parece ser prerrogativa natural das mulheres na sociedade patriarcal. Contudo,

¹ Este estudo faz parte do Projeto “As relações de gênero e a aprendizagem de Matemática no Ensino Médio/Técnico: uma reflexão sobre as práticas e os discursos” desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Câmpus Bento Gonçalves com apoio financeiro do CNPQ.

² Doutor em Educação. Professor do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves. edson.camargo@bento.ifrs.edu.br

³ Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves. andreia.zanchetti@bento.ifrs.edu.br

⁴ Acadêmico do curso de Licenciatura em Física do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves. Bolsista CNPQ. luan.cisco@hotmail.com

há de se trazer para o campo do debate, os limites dessa relação entre homens e mulheres, relações de gênero que nos constituem e nos fazem ser/estar masculinos e femininos.

Esses elementos biologizantes naturalizam os modos de ser homem e mulher, atribuindo ao homem a responsabilidade pelas tarefas pesadas, que exijam força, que exijam “competência”, pois decorrerão delas o “sustento” da família e nesse sentido são “tarefas” mais valorizadas. A naturalização de um homem forte, racional, objetivo e que tem o domínio da situação – e da relação –, em detrimento da naturalização de uma mulher sensível, emotiva, cuidadora do homem – e dos demais familiares –, está no centro da cultura patriarcal e passou a ser contestada de maneira sistemática e fundamentada.

O desafio pressupõe a superação de uma dicotomia em uma sociedade em que os limites entre homens e mulheres estão demarcados a partir das concepções masculinas de ser macho e fêmea, ser homem e mulher, ser masculino e feminino. Os homens continuam ditando o que condiz com o “ser homem” e o “ser mulher” ainda no século XXI e o desafio é atrever-se a pensar diferente, a pensar na despolarização dos gêneros, permitindo que tanto homens quanto mulheres possam sentir-se parte de um contexto histórico como sujeitos de sua história, de sua vida, de seu “que fazer” no mundo.

Enquanto o homem assumiu o espaço público, a mulher calou-se no espaço privado do lar, atendendo à reprodução, negando a sua sexualidade e o prazer, mantendo a sua passividade e tornando-se aquela que cuida – dos irmãos mais novos, quando criança; do marido, quando casa; dos filhos, quando os têm; dos netos, mais tarde; dos seus pais, na senilidade. E mais. Não foi somente ao espaço privado do lar que a mulher foi submetida. Ela foi privada, e em alguns casos ainda é, de participar ativamente nas decisões políticas, é privada de participação na sociedade, é privada de leis, de educação, de respeito.

A categoria gênero é utilizada como forma de desmembrar e compreender o sentido das diversas formas de relações humanas e de suas interações dentro de contextos históricos. A partir desta percepção inúmeros discursos foram propagados e legitimados através da história permeando as diferenças e as exclusões que contemporaneamente ainda se fazem presentes no âmbito social e principalmente escolar.

Diante disso, escolheu-se como *locus* deste estudo, o Câmpus Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul (IFRS), que oferece vários cursos, dentre os quais estão cursos de ensino médio/técnico nas modalidades concomitante e integrado. Nesse contexto, o objetivo da pesquisa em tela visa identificar quais os discursos de gênero que estão presentes no processo de ensino e aprendizagem de matemática diante das falas de estudantes do Ensino Médio/Técnico e de professor@s⁵ de Matemática.

⁵ Optou-se por esta forma de grafia buscando incorporar em uma única palavra tanto o seu sentido masculino quanto feminino, evitando priorizar um dos gêneros durante o processo de escrita.

1 O Percurso Metodológico

O estímulo para o surgimento de novas inquietações vem da curiosidade que reside em cada sujeito e é com esta curiosidade de problematizar discussões sobre gênero no IFRS que é lançado o desafio de [des]construir discursos histórico-culturais que vem sendo fortalecidos por uma sociedade patriarcal. Os estudos de Flick (2009) apontam que o campo da pesquisa qualitativa cresce consideravelmente, tornando-se “uma proposta de pesquisa consolidada e respeitada em diversos contextos” (p. 7). Ao sistematizar o percurso desenvolvido pela pesquisa qualitativa na área das Ciências da Educação, Weller & Pfaff (2011) chamam a atenção para o fato de que já no século XVI eram realizados estudos etnográficos na área da Educação, comparando a organização escolar em diversas regiões da Europa. Contudo, Sherman & Webb (1988) mencionam que a expansão das instituições escolares e dos processos educativos propiciou o desenvolvimento significativo dos métodos qualitativos nas pesquisas educacionais a partir da segunda metade do século passado.

Tendo isto em vista, optou-se pelo Grupo de Discussão como processo metodológico, utilizado pela pesquisadora Wivian Weller em seus estudos. O pesquisador Friedrich Pollok foi um dos pioneiros a utilizar o grupo de discussão na pesquisa social empírica, especificamente em estudo realizado entre 1950 e 1951. Conforme Weller (2006) foi somente a partir de 1970 que o procedimento de Grupo de Discussão ficou caracterizado como método, “por ancorar-se no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia” (WELLER, 2006, p. 244).

O Grupo de Discussão foi escolhido também por Grösz (2008), Cunha (2010), Medeiros (2010) e Becker (2014) ao realizarem os seus estudos. Aline Lemos da Cunha (2010), ao propor um estudo sobre o ensino e a aprendizagem de trabalhos manuais com mulheres negras do Brasil e da Argentina, faz uso dos grupos de discussão nos dois países com o objetivo de “conversar com mulheres que se identificassem como negras e que tenham trabalhado ou trabalhassem como domésticas, lavadeiras, babás ou trançadeiras, buscando perceber seus processos de ensinagem e aprendizagem” (p. 123). Mais recentemente, Márcia Regina Becker (2014) utilizou o Grupo de Discussão em seu estudo com artesãs visando compreender como ocorre a formação delas no que tange à aquisição de matéria-prima, criação e produção dos produtos, tensionando ainda como cursos e orientações de outras instituições influenciam na gestão do artesanato. Ao reunir oito artesãs integrantes da Associação Municipal de Artesãos Cantinho da Arte, do município de São Pedro da Serra, para realizar os Grupos de Discussão, Becker possibilitou que o processo artesanal assumisse uma perspectiva de formação, debatendo “sobre a construção social dos papéis atribuídos socialmente às mulheres e da perspectiva histórica que o artesanato assumiu ao longo dos tempos na história das mulheres” (p. 132).

Os Grupos de Discussão têm possibilitado, conforme Weller (2006), a análise de fenômenos característicos da juventude, dentre as tipologias acerca do desenvolvimento, de questões geracionais, do meio social, de formação educacional e aquela que mais nos atrai aqui, as questões de gênero. Durante a realização do Grupo de Discussão neste estudo, as contribuições foram encaminhadas para a problematização acerca das relações de gênero e o processo de ensino e aprendizagem da matemática. Diante disso, o tópico-guia, necessário ao Grupo de Discussão, foi elaborado considerando a possível relação entre os gêneros e a Matemática.

Para o processo de transcrição dos Grupos de Discussão, optou-se pelos códigos que foram criados pelos pesquisadores do grupo coordenado por Ralf Bohnsack, na Alemanha, e disseminados no Brasil por meio dos estudos de Weller (2005, 2006), Carvalho (2010), Silva (2010) e Becker (2014). A utilização destes códigos na etapa de transcrição permite ao pesquisador identificar elementos que não estão expressos na fala d@s participantes, mas constituem subsídios essenciais para a análise posterior, pois advêm da percepção que o pesquisador tem do grupo que está participando.

Os Grupos de Discussão foram formados por alun@s dos cursos de Ensino Médio/Técnico do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves e por professor@s de matemática. Foram organizados grupos de alun@s do ensino médio separados por turma, com dez integrantes de cada série, e um grupo com @s professor@s que ministram a disciplina de matemática no ensino médio, não sendo considerada a quantidade de participantes. As discussões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, facilitando a análise do conteúdo.

2 Em Diálogo com os Resultados

Conforme os estudos de Figueiredo (2008) e Bandeira (2008), cursos voltados para a área das ciências agrárias, ciências exatas e engenharias eram procurados e frequentados majoritariamente por meninos, criando redutos estigmatizados. Contudo, nos últimos anos, este fenômeno vem sendo *abalado* pelo ingresso de um crescente número de mulheres nestes espaços masculinizados. Por outra via, @s docentes que atuam em cursos destas áreas, também eram, até bem pouco tempo, uma maioria masculina. Com a inserção desses sujeitos femininos em campos do conhecimento de predominância masculina surge a necessidade de que novos olhares possam ser direcionados para o debate que passa a envolver as relações de gênero nesses redutos masculinos.

Por muito tempo as mulheres foram consideradas excluídas da sociedade e por isso não podiam reivindicar os seus direitos, hoje em dia ainda existem casos de preconceito contra mulheres, porém em menor escala, já que elas

conquistaram seus direitos e atualmente estão assumindo a posição de destaque nos mais variados setores da sociedade. Com a abertura do mercado comercial, a globalização, o aumento da produção e as novas estruturas familiares que se constituíram no final do século passado, as mulheres foram impelidas a entrar para o mercado de trabalho, tornando-se mão de obra barata e desvalorizada pelos discursos comerciais do ocidente. Conforme Perrot (2005, p. 288) “as operárias são duplamente negadas: como mulheres, por serem a antítese da feminilidade; como trabalhadoras, pois seu salário, estatutariamente inferior ao do homem, é considerado como um ‘complemento’ ao orçamento da família”.

A constituição da sociedade com base no conceito patriarcal, reforça o discurso de que as mulheres não teriam capacidade de realizar atividades até então direcionadas ao gênero masculino. Com isso, tanto nas instituições de ensino quanto no mercado de trabalho, ainda existem pessoas reproduzindo o discurso de que as mulheres encontram mais dificuldades do que os homens para executar tarefas que exijam o raciocínio lógico.

Diante deste debate, surgem inúmeras possibilidades de se compreender as relações de gênero, como as apresentadas por Carvalho e Tortato (2009), as quais são assim nominadas: sob a ótica das relações binárias, nas quais os estereótipos de masculino e feminino se sobressaem; como uma variável psicológica, em que os padrões de comportamento se estabelecem; como tradução de sistemas culturais, considerando todas as mulheres iguais e desconsiderando as diferenças de classe, raça e geração; como relacional, considerando o sistema social de relacionamento. Durante a realização dos Grupos de Discussão, foi possível identificar que @s participantes estabelecem as relações de gênero a partir de maneiras distintas e muito próximo do que Carvalho e Tortato (2009) apresentam.

2.1 Gênero e o Binarismo das Relações

Dentre as análises sobre gênero, aquela que relaciona os fatores biológicos ao conceito de gênero remonta aos primeiros estudos quando o assunto são as relações de gênero. Na década de 1960, momento em que desponta a segunda fase do feminismo, uma corrente muito forte considerou o gênero como a distinção entre masculino e feminino, tomando por base os fatos da biologia. Neste cenário, Nicholson (2000) menciona a existência do “fundacionismo biológico”, no qual coexistem corpo, personalidade e comportamento em relações consideradas como acidentais em contraposição ao determinismo biológico, ou seja, que a biologia determina os aspectos da personalidade e do comportamento. O “fundacionismo biológico” se afasta do determinismo por permitir que os dados biológicos coexistam com os aspectos da personalidade. Dessa forma, o fundacionismo

biológico tornou-se um obstáculo à verdadeira compreensão das diferenças entre homens e mulheres, generalizando o conceito de identidade sexual e vinculando-a ao que é específico de uma determinada cultura.

Contudo, tanto o determinismo como o fundacionismo ainda relacionam o gênero às questões biológicas, contribuindo para o que é chamado de naturalização dos gêneros, baseados nas concepções biologizantes de ser homem e ser mulher, resultando na construção de papéis dicotomizados. Frente a isso estão as representações de masculino e feminino que, para Carvalho & Tortato (2009), são determinadas socialmente para homens e mulheres, baseadas em uma visão dicotômica e binária, em que aparecem, em contraposição, estereótipos, como racionalidade/sensibilidade, dominação/passividade, cérebro/coração, público/privado.

Af⁶ menciona que os meninos são sempre melhores em Matemática dizendo que na sala tem duas meninas que gostam de Matemática e que tiram notas boas, provocando risos no grupo todo, as demais não se saem bem em Matemática. Cf menciona que na turma dela é equilibrado o número de meninos e meninas que se saem bem em Matemática. Af e Bm dizem não gostar da matéria. Bf e Dm afirmam que depende do ponto de vista. Dm também diz não gostar da matéria. Af então fala que se for analisado o fato de estudar, prestar atenção na aula, ela não se sai bem, mencionando que quando consegue compreender a matéria, então gosta dela. Am em voz baixa concorda com a opinião de Af. Cf diz que se a pessoa não gostar de algo, ela terá a tendência de odiar essa coisa. Bm relata que as vezes a professora fala que eles devem pegar o fio da meada, então Bm diz que a professora passa pelo fio da meada e o aluno não entende, seguindo com a matéria. Diz ainda que não entendendo o começo, fica perdido e improdutivo (GD 1º Ano, linhas 69 a 75).

No debate do Grupo de Discussão do 1º Ano, transparece a caracterização do gênero como uma condição natural de homens e mulheres, em que os estereótipos se sobressaem. É possível notar, então, que esse GD problematiza a ideia de que a matemática nada tem a ver com a relação de gênero, desmistificando que os meninos são os mais capacitados para a realização de atividades que envolvem a matemática.

O argumento do grupo, passa pelo fato de que não é a matéria em si, mas o modo como @ professor(a) organiza o conteúdo, passando também pela dedicação d@s própri@s estudantes em relação à matéria.

Ao analisar o GD do 3º Ano, algumas respostas foram conclusivas em relação ao aprendizado da matemática.

⁶ Neste estudo, optou-se por identificar @s participantes por letras maiúsculas, seguidas das letras minúsculas “f” para feminino e “m” para masculino.

Cm coloca que são principalmente três fatores. O primeiro fator é o excesso de matérias, o segundo são @s professor@s, colocando que no caso deles, @s professor@s não possuem muita experiência e o terceiro fator é o d@s própri@s alun@s, pela falta de vontade em se empenhar para estudar. Com uma pausa de dois segundos, termina colocando que falta um pouco deles para tomar mais iniciativa (GD 3º Ano, linhas 137 a 139).

De acordo com @s professor@s que participaram do GD Professor@s, na maioria dos casos, são as meninas que tendem a não entender bem os processos algébricos, mas se saem melhor que os meninos na hora de usar variáveis.

Após uma pausa de 6 segundos e cochichos, Apf⁷ coloca se a pesquisadora se refere a conceitos matemáticos, na qual há uma pausa de 2 segundos, Cpf coloca que não tem 100% de certeza, onde as meninas possuem mais facilidade de trabalhar com os números algébricos, mas se perdem na hora de montar a equação e no caso dos meninos ela coloca que eles possuem uma facilidade para interpretar o que se pede, mas não conseguem resolver a questão, sendo seguida por Bpf, não deixando Cpf terminar a frase, dizendo que os meninos tentam fazer direto, sendo precedida por Cpf, ressaltando novamente a questão dos meninos de fazerem direto, colocando também que as meninas conseguem extrair as informações mas têm problemas em começar a resolver, salientado que os meninos possuem dificuldades em resolver as expressões, colocando que são alguns casos, na qual Bpf interrompe a fala de Cpf, colocando que são as dificuldades do aprendizado, sendo seguida da fala de uma professora dizendo que percebeu isto também (GD Professor@s, linhas 34 a 37).

Em pesquisas realizadas por Saffioti (2004) é possível verificar que as relações de gênero podem ser consideradas enquanto papéis dicotomizados, deixando de fora as relações de gênero e poder e não explicando como os papéis são definidos e quem os determina. Se o homem é forte, a mulher é fraca. Se o homem é bruto, a mulher é sensível. Esta condição não define quem explica os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres. O que se entende é que o patriarcado tenha influência sobre a definição das relações, uma vez que os homens são sempre os que podem mais. Nesse ínterim não são levadas em consideração as diferenças de classe, etnia e idade. Gênero precisa ser considerado então enquanto pluralidade, ponderando uma série de relações que circundam a questão, abandonando a visão dicotômica da divisão de papéis.

⁷ Será utilizada a letra maiúscula para definir a ordem de fala, a letra “p” para identificar que a fala é de um/uma professor/a, seguida das letras “m” ou “f” para identificar o gênero d@ professor/a.

2.2 Gênero como Tradução Cultural

Nesta relação, é necessário entender que desde o nascer, há uma expectativa criada pelos pais, pelo descobrimento do sexo do bebê, a cor do enxoval e todo o meio social em que ele estará. Isto retrata as formas do que é ser homem ou mulher e conseqüentemente o que será ensinado ao novo ser.

Quando se discute gênero como tradução de sistemas culturais, nota-se que tanto homens como mulheres colocam que o próprio homem é um ser dotado de raciocínio mais lógico e que todos são iguais, numa visão homogênea de ser homem e ser mulher. Contudo, ao ser debatido entre os estudantes do médio/técnico do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves, não há uma preocupação tão grande em relação a isto, mas ainda está presente, pois acompanha o discurso que passa de geração em geração, na qual os meninos possuem uma lógica superior das meninas.

Seguem algumas das opiniões de alunos e alunas sobre essa percepção de gênero:

A pesquisadora questiona como se estabelecem as relações entre meninos e meninas nas aulas de vocês? Após um breve silêncio, Cf menciona que não sabe, argumentando que a sala é bem dividida e que as meninas são mais inteligentes. Bf argumenta que tanto meninos quanto meninas tem as mesmas capacidades. Af conclui que quando alguém compreende um dos conteúdos estudados, tenta explicar para a toda a turma. Para Af, os meninos sempre são melhores em matemática. Af termina dizendo que quem mais sabe são os meninos (GD 1º Ano, linhas 82 a 84).

Fica evidente a tentativa de uma superioridade masculina em detrimento da figura feminina em vários setores da sociedade, entretanto, não se pode naturalizar os conceitos que foram e são construídos histórica e socialmente. Os escritos de Judith Butler (2008) salientam a possibilidade de compreensão de como esse sistema masculino/feminino se fortalece e descontextualiza o que a autora chama de “especificidade” do feminino, ao desconsiderar as estruturas que envolvem a constituição de classe, raça, etnia dentre outras relações de poder. Para ela, “o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas” (p. 20), daí que não seja mais possível falar hoje sobre uma única história da mulher, como as relações binárias estabelecem e como a sociedade moderna intensificou, polarizando as relações entre masculino e feminino.

2.3 Gênero de um Modo Plural: viés social

Ao analisar o gênero como um viés social, é preciso entender que isto passa pelas diferenças culturais. Meninos são educados de maneira diferente das meninas, são educados para agir e falar de maneira diferente, espaços de atuação diferentes, apontando que o gênero se caracteriza por crenças, padrões sociais e diferenciados modos de pensar.

Como já foi mencionado anteriormente, para @s estudantes do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves tanto os meninos quanto as meninas podem desenvolver habilidades para a Matemática. Contudo, @s professor@s que participaram da pesquisa ressaltaram a diferença entre meninos e meninas e a aprendizagem de Matemática.

A professora Apf questiona a entrevistada se ela quer saber dos conteúdos, momento em que a pesquisadora responde que sim. Então Cpf diz não ter 100% de certeza, não observou muito mas lembra que se diz que as meninas têm uma facilidade de trabalhar algebricamente, de montar, mas elas têm dificuldade inicial de interpretar. Enquanto os meninos são mais ágeis, já interpretam, entendem o que é pra fazer, mas na hora de resolver aquela questão algébrica, eles demoram (GD Professor@s, linha 51 a 54).

Nota-se através desses relatos que o homem nem sempre possui uma lógica para a Matemática e nem a mulher desenvolve o lado mais sentimentalista e detalhista, fazendo com que essas questões se tornem menos desmistificadas no médio/técnico do IFRS. Analisando os dados da pesquisa qualitativa, pode-se perceber que apesar dos conceitos patriarcais construídos histórica e socialmente de que o cérebro masculino é mais desenvolvido para tarefas de cunho lógico do que o cérebro feminino, esses conceitos vêm se desestruturando à medida que se desconstroem os discursos que afirmam e reafirmam que existem tarefas direcionadas exclusivamente ao masculino e ao feminino.

@s alun@s que participaram dos Grupos de Discussão, narraram experiências que provam que esses conceitos não são unificáveis em um meio, ou seja, mesmo aqueles meninos que cresceram com brincadeiras consideradas masculinas, assim como as meninas que cresceram sendo estimuladas com brincadeiras ditas femininas, não necessariamente desenvolveram ou criaram vínculo com a matemática.

Diante desta tentativa de [des]construção conceitual, surge a necessidade de desnaturalizar a condição de dominação masculina na qual, como menciona Eggert (2009) “a masculinidade, como referência através das filosofias dos homens, reforça o poder androcêntrico e ensina as mulheres a serem patriarcais” (p. 27). Ao analisar os textos de Saffioti (1987) e Pisano (2001), com um olhar inquieto frente ao

processo de como se aprende a ser mulher e a ser homem na contemporaneidade, Eggert (2009) argumenta que o discurso de dominação patriarcal é tão forte e eficaz que “a mulher não consegue nomear o que é sem cair no modelo impingido de boa mãe, guardiã da moral do pai, da sedutora, da histérica, da frágil e intempestiva mulher” (p. 28), o que acaba reforçando a condição de naturalização feminina. Nesse sentido, Carvalho & Tortato (2009) mencionam que, ao assumir as características que são consideradas da essência de cada gênero, está manifestando-se no contexto social a naturalização desses gêneros, desconsiderando que, tanto homens como mulheres legitimam essas características na vida social.

Considerações

Enquanto o homem assumiu o espaço público, a mulher calou-se no espaço privado do lar, atendendo à reprodução, negando a sua sexualidade e o prazer, mantendo a sua passividade e tornando-se aquela que cuida – dos irmãos mais novos, quando criança; do marido, quando casa; dos filhos, quando os têm; dos netos, mais tarde; dos seus pais, na senilidade. E mais. Não foi somente ao espaço privado do lar que a mulher foi submetida. Ela foi privada, e em alguns casos ainda é, de participar ativamente nas decisões políticas, é privada de participação na sociedade, é privada de leis, de educação, de respeito.

Desde o momento em que a sociedade concebeu o patriarcado como um regime de “dominação-exploração”, a mulher passou a ser o sexo frágil. Durante muito tempo a educação formal foi privilégio do sexo masculino e as mulheres geralmente estavam diretamente relacionadas com os afazeres domésticos, o cuidado com o lar e com o outro. Com o tempo, o mercado de trabalho passou a oferecer muito mais oportunidades, com isso, as mulheres foram cada vez mais alcançando lugares de destaque. Nesse sentido, pesquisar sobre as relações de gênero e a aprendizagem de matemática é trazer para o campo de debates as práticas educativas e os discursos que constituem homens e mulheres.

Ao apresentar uma abordagem histórica para a necessidade que se tem de buscar sempre um significado para as coisas, Scott traça o seu discurso acerca do conceito de gênero fazendo recortes relevantes sobre o uso inadequado do conceito e o modo como esteve relacionado a traços de caráter ou traços sexuais. Nesse sentido, a autora salienta que a utilização do termo gênero é recente, “como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (1995, p. 72), abandonando a ideia, assim como o faz Linda Nicholson, de que o determinismo biológico é o principal responsável pela distinção entre homens e mulheres, pois, ao debater sobre a condição da mulher, torna-se necessário debater também sobre a condição do homem, uma vez que ambos estão envolvidos em uma noção relacional de gênero.

Sendo assim, a superação da concepção dualista torna-se essencial para que sejam possíveis outros pensares sobre as relações de gênero problematizando a natureza androcêntrica da ciência, pois, na *Pedagogia do Cotidiano*, em que homens e mulheres são constantemente representados por cores, sentimentos, expressões e atitudes, o gênero enquanto categoria de análise tem auxiliado no tensionamento de discursos, questionando o patriarcado no que ele tem de mais seguro: seu discurso de que a condição de subordinação das mulheres faz parte da natureza feminina, afinal, as relações de gênero no Ensino Técnico precisam ser o centro do debate.

Referências

- BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 1, p. 207-228, 2008.
- BECKER, Márcia Regina. **A gestão dos processos no artesanato por meio da formação de mulheres artesãs**. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2. ed. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CARVALHO, Marília Gomes de; TORTATO, Cíntia de Souza Batista. **Gênero: considerações sobre o conceito**. Curitiba: UTFPR, 2009.
- CARVALHO, Nivaldo Moreira. **Ensino médio integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais: um estudo com jovens dos cursos de Agropecuária e Agroindústria em Guanambi/BA**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2010.
- CUNHA, Aline Lemos da. **Histórias em múltiplos fios: o ensino de manualidades entre mulheres negras em Rio Grande (RS - Brasil) e Capitán Bermúdez (Sta. Fe - Argentina) (re)inventando pedagogias da não-formalidade ou das tramas complexas**. 2010. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação São Leopoldo, 2010.
- EGGERT, Edla. **Narrar processos: tramas da violência doméstica e possibilidades para a Educação**. Florianópolis: Mulheres, 2009.
- FIGUEIREDO, Luiz Carlos de. **O gênero na educação tecnológica: uma análise de relações de gênero na socialização de conhecimentos da Área de Construção Civil do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso**. 2008. Dissertação. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica. Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

GRÖSZ, Dirce Margarete. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MEDEIROS, Roseana Maria. **Com a palavra a mulher negra - [a vez] e a voz de enfermeiras afro-descendentes a respeito de suas representatividades discursivas: um fio condutor para uma nova abordagem educativa.** 285 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, 2010.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos feministas**, v. 8, n. 2, p. 9, 2000.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história.** Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

_____. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SHERMAN, Robert R.; WEBB, Rodman B. **Qualitative research in education.** Abingdon: Routledge Falmer, 1988.

SILVA, Márcia Alves da. **Alinhavando, bordando e costurando...: possibilidades emancipatórias de trajetórias de trabalho de mulheres artesãs em uma cooperativa popular de Pelotas.** 2010. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2010.

WELLER, Wivian *et al.* A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, v. 7, n. 13, p. 260-300, 2005.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2011.

Diversidades e Educação: desafios e perspectivas

Jair Adriano Strapazzon¹

Resumo

Às escolas foi imposto o dever e capacidade de buscar mudanças nas atitudes discriminatórias de parte da sociedade em relação ao considerado “diferente”. A diversidade é uma realidade incontestável, e discuti-la, buscando a conscientização da valorização dessa diferença, e não o contrário, pode ser o caminho para que se alcance a esperada equidade social. Esse desafio faz parte da realidade escolar, mas é também um dever das famílias e da sociedade como um todo. Não se pode esperar que os deveres sejam iguais para todos, enquanto uma grande parte da população é tratada como não possuidora dos direitos inerentes e garantidos em leis, sem diferenciação de quaisquer espécies.

Palavras-chaves: Diversidades, sociedade, escola, conscientização, mudanças, equidade social.

Introdução

O processo de “uniformizar” o que é diferente não é novidade no mundo em que vivemos. Arrumar uma forma de normatizar o diferente faz parte da estruturação estereotipada da sociedade, causando problemas de ordens afetivas, pessoais e sociais. A escola, sendo parte da sociedade, reflete as normas, perspectivas, hegemonias e preconceitos nela existentes. Porém a escola também é um local privilegiado, onde se encontram representantes de toda a sociedade, e onde se pressupõe formar ideias e ideais e que deveriam se consolidar efetivamente os direitos fundamentais assegurados a todos os seres humanos. Esses motivos, entre outros, colocam a escola como um espaço de haver problematizações que pode buscar a conscientização da população, para que haja a ruptura de paradigmas e preconceitos, e a construção de sujeitos sociais que respeitem a diversidade, onde as diferenças não venham a subtrair, mas somar nas aprendizagens e na construção de um mundo mais justo e com mais paz.

¹ Técnico em Assuntos Educacionais – Pró-reitoria de Extensão – IFRS. jair.strapazzon@ifrs.edu.br

1 A Escola e as Diversidades

No Brasil, muito se tem falado em inclusão social. Frente às diversas demandas que se destacaram através de movimentos sociais organizados, percebe-se que a Educação Pública brasileira tem tentado incluir em seus bancos escolares, alunos de diferentes raças, etnias, religiões, gênero, sexualidade, pessoas com deficiência, respeitando o que é exposto na Constituição Federal de 1988, Art. 5º, que assegura a igualdade a todos sem distinção de qualquer natureza.

Mas essa inclusão está sendo efetiva, ou só reflete dados numéricos exigidos pelo Poder Público para supor um país sem desigualdades?

Partindo dessa dúvida, percebe-se que nem todos os sujeitos que formam a comunidade brasileira estão sendo contemplados nas políticas de inclusão. Às variantes de gênero², somente estão sendo propostas ações pontuais, sem continuidade ou compromisso político. Nesses tempos em que a religião volta a atuar fortemente no âmbito da política nacional, é necessário, urgentemente, que a sociedade lute para alcançar a tão esperada equidade social.

A partir dessa premissa, é preciso que se faça um estudo cuidadoso e propostas que possam ser efetivadas, para que a educação esteja ao alcance dos diferentes grupos sociais, com garantia de qualidade, permanência e êxito.

O Brasil tem conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos, por parte de seus cidadãos. No entanto, há ainda imensos desafios a vencer, quer do ponto de vista objetivo, como a ampliação do acesso à educação básica e de nível médio, assim como do ponto de vista subjetivo, como o respeito e a valorização da diversidade. As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira. A escola, infelizmente, é um deles (CARRARA, 2009, p.09).

As universidades públicas e privadas e, mais atualmente, os Institutos Federais de Educação estão tendo uma participação bastante relevante no que se refere a estudos e pesquisas em Gênero e Sexualidade, com muitas unidades

² O Sexo é biológico, isto é, caracterizado pela função reprodutora e explicitado pela genitália externa e interna, exceto quando tiver sido objeto de cirurgia que a altere. A sexualidade é psicológica, caracterizada pela atitude e pela preferência por pessoas do sexo oposto, do mesmo sexo, de ambos ou de nenhum. Note que esta atitude não é uma questão de escolha mas está ligada a fatores genéticos, por isto se diz orientação sexual e não opção sexual. O que é uma opção é o consentimento ou a rejeição pessoal à sexualidade própria, que pode ser origem de grandes traumas, tanto por assumir quanto por não assumir, quando não se tem a sexualidade considerada normal. O gênero é sociológico, em termos do papel exercido, podendo ser explicitado pela documentação legal, mesmo em desacordo com o sexo biológico (RUCKERT, 2014).

ofertando a servidores, discentes e comunidade a oportunidade de participar de grupos, denominados de maneiras diferentes, mas todos com o mesmo intuito: difundir e discutir as questões referentes às desigualdades de uma parcela da sociedade que há muito tempo está mantida fora das escolas, ou delas excluídas, escorraçadas pelo preconceito, pela discriminação e não aceitação ao diferente; defendendo o direito das mulheres na aceitação do corpo, do prazer, das vestimentas, do direito a igualdade de escolarização, trabalho e salário, entre tantas outras questões de diferenças e exclusões.

O preconceito em relação ao diferente não é atual. Pode mudar a maneira de ser disseminado, pode mudar o tom dos discursos, pode mudar os/de sujeitos, mas permanece inalterado quanto sua eficiente forma de degradar e marginalizar o que é normatizado pela sociedade como “correto”. Já em 1575, o médico francês Ambroise Paré em seu livro *Des monstres et prodiges*, tentava naturalizar seres diferentes:

[...]as causas dos monstros são várias. A primeira é a glória de Deus. A segunda, sua cólera. Terceira, a quantidade excessiva de sêmen. Quarta, sua quantidade insuficiente. Quinta, a imaginação. Sexta, a estreiteza ou o reduzido tamanho da matriz. Sétima, o modo inadequado de sentar-se da mãe que, em estado de grávida, permanece sentada durante longo tempo com as coxas cruzadas ou apertadas contra o ventre. Oitava, por queda ou golpe dado contra o ventre da mãe estando ela grávida. Nona, por enfermidades hereditárias ou acidentais. Décima, por podridão ou corrompimento do sêmen. Décima primeira, por mistura ou cruzamento de sêmen. Décima segunda, devido a ser enganado pelos malvados mendigos itinerantes. E décima terceira, pelos demônios ou diabos (PARE, 1575, p. 21).

Percebe-se que o que não é “natural” aos olhos da sociedade, deve ser “naturalizado” de alguma forma: médica, religiosa, psiquiátrica. Centenas de anos se passaram, e atualmente está em voga, devido a certos atos políticos, concepções religiosas ou simplesmente por ignorância, a forma de pensamento que define o antinaturalismo daqueles que, por ventura, nascem diferentes do protótipo idealizado por uma cultura imposta por determinados grupos sociais mais fortemente representados.

Estes “seres”, antinaturais, monstros, não devem possuir os mesmos direitos sociais que os “normais. Nessa leva de antinaturais pode-se citar os deficientes físicos, deficientes mentais, negros, homossexuais masculinos e femininos, travestis, transexuais e, em determinados grupos sociais/culturais/religiosos as mulheres.

O combate a esses preconceitos, e, conseqüentemente, a violência por eles causada, deve ser um dos principais objetivos das políticas públicas educacionais. Nesse contexto, a escola (e seus sujeitos), por sua vez, é a chave

para que se alcance o sucesso dessa empreitada, nada fácil, mas também não impossível. Porém, a escola necessária para alcançar esses objetivos está longe da que temos, pois ela se mantém estruturada no pensamento dominante da sociedade:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p.57).

Complementando o que é citado acima, é válido observar que:

A educação pública no Brasil, a reflexo do próprio Estado brasileiro, não tem lá um passado muito agradável de se contar. Escolas segregadas por sexo marcaram os primórdios da escolarização no Império, a escravidão alijou da esfera educacional a população negra, o poder público comprometido com as oligarquias fez pouco caso da democratização do ensino, uma educação dual (intelectual para a elite, mecânica para pobres) atravessou o século passado inteiro. Pior, essas desigualdades deixaram marcas profundas no sistema educacional da atualidade. Ainda pior, as mudanças não têm sido sempre movidas pelos ventos mais promissores (SENKEVICS, 2014).

O “mundo” é/se mantém masculino, branco, heterossexual, rico e cristão; toma cerveja, joga futebol. O mundo é dominado, politicamente, por estes mesmos sujeitos. O mercado de trabalho não é diferente, e dita as regras de comportamento. A escola, sendo uma das instituições dessa sociedade, é também reprodutora de tais regras.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (LOURO, 1997, p. 58).

Pensar uma escola que discuta e combata esses comportamentos padronizados não deve ser apenas uma utopia. Se a escola tem papel formador, então é necessário que se desconstrua esses modelos que somente importam a um grupo dominante e se parta para uma ação arrojada de formar sujeitos de liberdade, capazes de conviver harmoniosamente com as diferenças culturais e individuais, sem impor ou se submeter a normalidade e proibições nas relações sociais e sexuais do ser humano. “Precisamos, portanto, ir além da promoção de uma atitude apenas tolerante para com a diferença” (CARRARA, 2009, p.15).

Guacira Lopes Louro argumenta que:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder (p. 41).

A luta das mulheres por igualdades sociais é o exemplo mais claro a se seguir, quando se trata de discriminações contra as diferenças de gêneros e/ou sexualidade. As mulheres já atingiram muitos avanços rumo à igualdade social e, conceber imposições contra outros gêneros é um regresso e um atraso para a conquista de uma sociedade livre e igualitária no que tange a direitos e obrigações.

Porém, apesar de tantos avanços, é necessário pontuar que as mulheres conseguiram adentrar na escola e no mercado de trabalho somente com muita luta, com derrotas e vitórias, dignidade e coragem, e com incontáveis vidas perdidas, despudoradas e agredidas. E, apesar disso, ainda sofrem com diferenças e agressões físicas e/ou verbais em diversos segmentos sociais. As diferenças numéricas e salariais entre homem/mulher em muitas profissões é um bom exemplo do poder hegemônico masculino ainda vigente.

Para esclarecer e não deixar dúvidas quanto ao exposto acima, pode-se utilizar a fala de CARRARA (2009):

[...] há em situações bem cotidianas uma espécie de sinergia entre atitudes e discursos racistas, sexistas e homofóbicos. Um exemplo talvez banal: se um adolescente ou aluno manifesta qualquer sinal de homossexualidade, logo aparece alguém chamando-o de “mulherzinha” ou “mariquinha”. O que poucos se perguntam é por que ser chamado de mulher pode ser ofensivo. Em que sentido ser feminino é mau? Aqui pode ser visto o modo como a misoginia e a homofobia se misturam e se reforçam. A discriminação em relação às mulheres ou ao feminino articula-se à discriminação dos sexualmente diferentes [...] (p. 14).

A falta de coragem para que as pessoas possam rebelar-se contra a discriminação, talvez, venha do costume e da visualização constante de seres humanos sendo rejeitados, e com isso acaba-se achando que isso é o correto. Na escola, no trabalho, nos locais de lazer, percebe-se pessoas diferentes umas das outras obrigarem-se a agir como iguais, para não quebrar essa espécie de acordo pré-estabelecido com uma suposta normalidade, que serve a interesses políticos e econômicos e que, nem de longe, são os da maioria da sociedade. O fato de falsas verdades serem repetidas incansavelmente é o que faz com que muitos criam na sua existência real. O hábito forçado de esconder o próprio ser, que se expressa em sentimentos e também na sexualidade, faz com que os oprimidos acostumem-se com a opressão.

Em relação às diversidades sexuais, a escola, no máximo, finge que as aceita, quando na verdade apenas exime-se de seu papel formador e simplesmente cala-se. Quando evita tratar claramente do assunto e assumir uma pedagogia que defenda o direito à educação para todos, indistintivamente de sua sexualidade, ela deixa de cumprir seu papel social.

A abordagem da sexualidade, na maioria das escolas, não costuma ir além da descrição anatômica e do estudo fisiológico dos aparelhos reprodutores masculinos e femininos, de métodos anticoncepcionais e doenças sexualmente transmissíveis. Esses pressupostos teóricos, importantes logicamente, podem ser trabalhados em disciplinas como Ciências e Biologia, e são facilmente encontrados em qualquer livro didático para as disciplinas citadas. Com essa abordagem reduzida, deixa-se de dar ao educando a oportunidade de questionar até que ponto suas possíveis diferenças em relação ao que lhe é dito como normal possam ou não ser as mesmas de seus colegas.

Em muitas escolas, o trânsito e a convivência aparentemente tranquilas de homo, heteros, bi, transsexuais e/ou qualquer outra variante dá a impressão de que o preconceito foi superado e de que se superou a polêmica sexualidade. Porém, é preciso atentar ao fato ilusório do que às vezes parece aceitação, e nem sempre o é. O fato de não haver discussões, debates, participação da comunidade escolar sobre o assunto, apenas camufla a realidade, mas não assegura a liberdade das pessoas de exercerem seus diferentes papéis e desejos, ocasionando, geralmente, a exclusão escolar e conseqüentemente, social.

A diferença entre permitir e aceitar é o determinante para a continuidade da cultura opressora ou a abertura para uma transformação que leve ao entendimento do ser humano, e sua aceitação real por parte do outro.

A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas quando uma forma converte-se em fórmula, em bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado (LAROSSA, 2000, p. 49).

Considerações Finais

Uma escola que se propõe para todos, transformadora, reflexiva, não pode, em nenhuma hipótese, permitir que as diferenças individuais, sociais e/ou culturais interfiram no processo de escolarização e socialização. Para evitar o processo de evasão e fracasso escolar, é necessário que, desde o início da formação dos docentes, haja o trabalho constante para debater as diversidades, de forma clara, sem estigmatizações, rompendo com os tradicionais pensamentos errôneos que são escolhas pessoais e, portanto, são responsabilidade única do sujeito, fazer parte de grupos que destoam da “normalidade” imposta pela sociedade vigente.

Para o docente, há de ser oferecida formação continuada, estrutura física, tempo para debates, para que, com isso, sintam-se engajado e estimulado a fazer um trabalho coerente com sua profissão. Também, a equipe diretiva, juntamente com os professores e toda comunidade que fazem parte da Escola, tem a obrigatoriedade de discutir e construir um Projeto Político Pedagógico que atente para a conscientização da importância da diversidade no contexto cultural e social. Estar atento às discriminações, até mesmo àquelas feitas/ditas em forma de “ingênuas” brincadeiras, e, a partir disso, promover discussões com a comunidade escolar, buscando impedir que alunos que fazem parte de grupos há muito forçados a permanecer às margens da sociedade e longe dos bancos escolares, voltem a passar pelo processo de evasão/fracasso escolar.

Profissionais da educação devem eximir-se de seus conceitos e julgamentos pessoais, mantendo uma postura profissional e ética, lutando em todos os momentos, tempos e espaços para a conscientização, a pacificação e o respeito mútuo.

Programas Políticos que visem verdadeiramente a luta contra o preconceito, de quaisquer variantes, devem ser colocados em prática, com durabilidade e sem preocupação com a influência político que ele possa ter, mas com o objetivo único de fazer com que direitos e deveres sejam para todos.

Somente com ações conscientes e intensamente debatidas e divulgadas, será possível lutar contra o preconceito perante o “diferente”. O mundo não é mono, ao contrário, é multi. É a multiplicidade de todas as coisas, que nos faz seres únicos. Valorizar a diversidade é, então, o caminho para que se tenha um lugar para viver com mais paz, respeito, liberdade e dignidade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 21 ago. 2014.

_____ **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2014.

_____ **Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/areas-tematicas/educacao>> Acesso em: 15 ago. 2014.

CARRARA, Sérgio. **Educação, diferença, diversidade e desigualdade**. Disponível em: <<http://www.clam.org.br/pdf/scarrara.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2014.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana – danças, piruetas, mascarados**. Tradução Alfredo Veiga Neto. 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação – Uma perspectiva Pós-estruturalista**. 3. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

_____ **Mulheres na sala de aula**. In: Del Priori, Mary (org.) História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto / UNESP, 1997.

NOGUEIRA, Conceição. **Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social**. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PARÉ, Ambroise. **Monstruos y Prodígios**. Madrid, Siruela. 2000.

RUCKERT, Ernesto Von. **Qual a diferença entre sexo, sexualidade e gênero?** Postagem em 28 de fevereiro de 2011. Blog Wolf Edler. Disponível em: <<http://wolfedler.blogspot.com.br/2011/02/qual-diferenca-entre-sexo-sexualidade-e.html>> Acesso em: 18 ago. 2014.

SENKEVICS, Adriano. **Um olhar sobre as mulheres negras e o ensino superior no Brasil**. Blog Ensaios de Gênero. Postagem em 01 de julho de 2014. Disponível em: <<http://ensaiosdegenero.wordpress.com/2014/07/01/um-olhar-sobre-as-mulheres-negras-e-o-ensino-superior-no-brasil/>> Acesso em: 21 ago. 2014.