EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO SOCIAL

João Ferreira de Oliveira
Ângelo Ricardo de Souza
(Organizadores)

série 7

Biblioteca anpae
Série Livros

João Ferreira de Oliveira

Ângelo Ricardo de Souza

(Organizadores)

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO SOCIAL

Série

Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação

ANPAE

2019

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e
Administração da Educação

Presidente
João Ferreira de Oliveira

Vice-presidentes
Marcelo Soares Pereira da Silva (Sudeste)
Luciana Rosa Marques (Nordeste)
Regina Tereza Cestari de Oliveira (Centro-Oeste)
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos Lima (Norte)
Maria de Fátima Cóssio (Sul)

Diretores
Erasto Fortes Mendonça - Diretor Executivo
Pedro Ganzeli - Diretor Secretário
Leda Scheibe - Diretor de Projetos Especiais
Maria Dilnéia E. Fernandes - Diretora de Publicações
Ângelo R. de Souza - Diretor de Pesquisa
Aida Maria Monteiro Silva - Diretora de Intercâmbio Institucional ,
Márcia Ângela da S. Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional
Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento
Catarina de Almeida Santos - Diretora Financeira

Editora
Lúcia Maria de Assis, (UFG), Goiânia, Brasil

Editora Associada
Daniela da Costa Britto Pereira Lima, (UFG), Goiânia, Brasil

Conselho Editorial
Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal
Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil
Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)
Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)
Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil
Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil
Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA
Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina
João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil
Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal
Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação

Comissão Organizadora

A) Comissão Organizadora Nacional

João Ferreira de Oliveira (UFG) – Coordenador Geral
Ângelo Ricardo de Sousa – Vice-coordenador
Elton Luiz Nardi (UNOESC)
Lúcia Maria de Assis (UFG)
Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)
Adriana Dragone Silveira (UFPR)
Simone de Fátima Flach (UEPG)
Christiane Fagundes Guimarães Pereira – Secretária
Samára Assunção Valles Jorge - Secretária
Leila Borges - Secretaria

B) Comissão Organizadora Local:

Ângelo Ricardo de Souza – Coordenador
Adriana Dragone Silveira
Simone de Fátima Flach
Jefferson Mainardes
Ana Lorena Bruel
Andrea Barbosa Gouveia
Elisangela Scaff
Marcos Alexandre Ferraz
Gabriela Schneider
Thiago Alves
Roberlayne Roballo
Renata Barbosa
Maria Aparecida Zanetti
Jani Moreira
Gisele Masson
Andrea Caldas

C) Comissão de TI:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar
Gabriel Vasconcelos

Sobre os Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação da ANPAE

O **XXIX Simpósio ocorreu no período de 16 a 18/04/2019, na cidade de Curitiba/PR**, nas dependências da **Universidade Federal do Paraná** (**UFPR**). Foi promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae (Email: www@anpae.org.br / Portal: www.anpae.org) em parceria com o Setor de Educação da UFPR. Contou também com apoio dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPR e da UEPG. O evento teve como tema central: **ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social**. Trata-se de evento com forte tradição na área de políticas e administração da educação. Desde 1961 temos organizado Simpósios nacionais bianuais. Esses Simpósios têm tido uma participação expressiva, contando entre 800 e 1.200 participantes. O Simpósio tem por objetivo reunir professores, pesquisadores, dirigentes educacionais e professores da educação superior e da educação básica para um exercício de socialização e análise de estudos e experiências em matéria de políticas, gestão e práticas de administração e avaliação da educação nos diferentes níveis e modalidades de educação. O Simpósio é concebido como espaço público de convivência nacional de educadores, pesquisadores e gestores interessados na construção e avaliação do conhecimento no campo da educação. O XXIX Simpósio terá apresentação de trabalhos e pôsteres, contando com comissão científica nacional de diferentes universidades brasileiras, de todas as regiões do país. Os trabalhos (comunicações orais) e pôsteres serão agrupados em 8 (oito) eixos temáticos:

1. Política e gestão da educação básica.
2. Política e gestão da educação superior.
3. Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares.
4. Planejamento da Educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas na educação.
5. Políticas Públicas e Financiamento da Educação.
6. Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação.
7. Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social.
8. Regulação, avaliação e qualidade da educação: agendas e realidades locais.

Sobre a Biblioteca ANPAE

A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação. A coletânea Biblioteca ANPAE compreende duas séries de publicações:

• Série Livros, iniciada no ano 2000 e constituída por obras co-editadas com editoras universitárias ou comerciais para distribuição aos associados da ANPAE.

• Série Cadernos ANPAE, criada em 2002, como veículo de divulgação de textos e outros produtos relacionados a eventos e atividades da ANPAE.

FICHA CATALOGRÁFICA

OL48e

Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social. - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira, e Ângelo Ricardo de Souza [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019.

ISBN: **978-85-87987-21-1**

Formato: PDF, 322 páginas

1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Diversidade. 4. Inclusão 5. Anais. I. Oliveira, João Ferreira de. II. Souza, Ângelo Ricardo de. III. Título

CDU 37.035.1 / 49(06)

CDD 370.342.085

Organizadores

João Ferreira de Oliveira - Professor titular da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Educação, (USP), Brasil.

Ângelo Ricardo de Souza - Professor associado da Universidade Federal do Paraná. Doutor em Educação, (PUC-SP), Brasil

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação pelas regras que se submeteram ao XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Os artigos assinados refletem as opiniões de seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

Endereço para correspondência

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília

Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500 http://www.anapae.org.br | E-mail: publicacao@anpae.org.br

Serviços Editoriais

Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 14
- João Ferreira de Oliveira
- Ângelo Ricardo de Souza

I - INFÂNCIA, DIREITO E EDUCAÇÃO: OS PRESSUPOSTOS DAS PESQUISAS 15
- Ademilson de Sousa Soares

II - O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS À LEI 10.639/2003 20
- Adriana de Bortoli Gentil

III - DIÁLOGOS ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA 25
- Ana Gabriela da Silva Vieira,
- Mara Beatriz Nunes Gomes,
- Tainá Melo Silveira

IV - MOBILIDADE SOCIAL NO PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL 29
- Arthur Gehrke Martins Andrade

V - A FORMAÇÃO PENSADA E PRATICADA PARA/PELO EDUCADOR SOCIAL: UMA DISCUSSÃO CURRICULAR EM CONSTRUÇÃO 34
- Arthur Vianna Ferreira,
- Marcio Bernardino Sirino

VI - A MEMÓRIA QUE TRADUZ/PRODUZ HISTÓRIAS: INVESTIGAÇÃO DA TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DE UMA UMEI EM NITERÓI, RJ. 38
- Carla Cristiane Souza da Silveira,
- Tereza Cristina de Almeida Guimarães

VII - POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E A LEI 11.645/2008 NO MUNICÍPIO DE PITANGA- PR 43
- Clodoaldo Shreiber,
- Nilson Ferreira de Almeida,
- Osmir Marques Souza

VIII - GERAÇÃO NEM NEM: TRABALHO E EDUCAÇÃO PARA PENSAR A JUVENTUDE BRASILEIRA 47
- Daiane Letícia Boiago,
- Thais Godoi de Souza

IX - AÇÕES DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA A CONVIVÊNCIA SADIA E SEGURA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS (2009 – 2018): CONTROVÉRSIAS **52**
- Daniele Almenara Parre

X - DIREITO A IGUALDADE NA DIFERENÇA **57**
- Daria Aparecida de Jesus Carvalho,
- Márcia Oliveira Marques Nogueira

XI - PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS **60**
- Dayana de Oliveira Arruda

XII - APONTAMENTOS SOBRE ASPECTOS IDENTITÁRIOS DE DOCENTES NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR **64**
- Edicleia Lima de Oliveira,
- Eugenia Portel de Siqueira Marques

XIII - DIREITO À EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO **69**
- Elaine Constant Pereira de Souza,
- Jefferson Willian Silva da Conceição

XIV - A MEDIAÇÃO ENTRE PARES COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DA UTFPR **73**
- Eliane Martins Braga

XV - DA CELA À SALA DE AULA: RESSOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DOS APENADOS PARTIR DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS **78**
- Fábio da Silva Santos,
- Manoel Joaquim Fernandes de Barros

XVI - É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE NOS DIREITOS HUMANOS EM ESCOLAS SUBVENCIONADAS? **83**
- Flávia Camila Gomes

XVII - A LEI FEDERAL 10.639/03 E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA / ES **87**
- Franciele Teixeira da Silva Polez,
- Eduardo Augusto Moscon Oliveira

XVIII - ALIENAÇÃO E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO **92**
- Geovani Roberto Kreling,
- Carina Alves da Silva Darcoleto

XIX - AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE CULTURAL: O PAPEL DA RELAÇÃO PÚBLICO- PRIVADO **97**

- Gesilaine Mucio Ferreira,
- Gislaine Aparecida Valadares de Godoy,
- Jani Alves da Silva Moreira,
- Lucilene Amarante

XX - A EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB AS PERSPECTIVAS DE PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO BANCARIA X PEDAGOGIA CRÍTICA **102**

- Gessiedna Pereira de Souza Silva,
- Marta Castro dos Santos

XXI - NEFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, NA ESCOLA, NOS ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIAS DO ALUNO E NA SOCIEDADE **105**

- Gláucia Amaral Braga

XXII - A INFLUÊNCIA DOS (DES)ENTENDIMENTOS SOBRE GÊNERO NA CONSECUÇÃO DA DESIGUALDADE ESCOLAR **109**

- Igor Leite Sousa

XXIII - A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS **113**

- Jemina de Araújo Moraes Andrade,
- Helena Cristina Guimarães Queiroz Simõe

s

XXIV - OS PERCURSOS E PERCALÇOS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O PNAES COMO REFLEXO DA EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO SOCIAL **117**

- Jéssica Regina Teixeira Melo

XXV - A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO IFBA - CAMPUS JACOBINA **124**

- Jociane Marta da Silva Correia,
- Maria Couto Cunha,
- Gilvanice Barbosa da Silva Musia

XXVI - EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A CONCEPÇÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM DOCUMENTOS NACIONAIS (1857-2019) **129**

- Jordana Lorena Nogueira de Sousa,
- Francisca Maria Gomes Cabral Soares,
- Priscila Figueiredo Brito de Azevedo,
- Eugênia Morais de Albuquerque

XXVII - A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO ELEMENTO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS DIVERSIDADES CULTURAIS. **135**

- José Lucas de Omena Gusmão,
- Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro,
- Lana Lisiêr de Lima Palmeira

XXVIII - POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS NO BRASIL **141**

- Juliana Guimarães Faria

XXIX - O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA **146**

- Kenny Bastos,
- Vanda Mendes Ribeiro

XXX - A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS JURÍDICOS: UM ESTUDO DE CASO NO ESTADO DE ALAGOAS. **149**

- Lana Lisiêr de Lima Palmeira,
- José Lucas de Omena Gusmão,
- Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro

XXXI - VIDA, TRAJETÓRIA ESCOLAR E OFÍCIO DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA: NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA **155**

- Leonor Paniago Rocha,
- Marlene Barbosa de Freitas Reis

XXXII - A TECNOLOGIA ASSISTIVA EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O APLICATIVO BRAILLEÉCRAN COMO MEDIADOR NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS CEGOS NO CONTEXTO ACADÊMICO **161**

- Lilian Cristina dos Santos,
- Marlene Barbosa de Freitas Reis,
- Carla Salomé Margarida de Souza

XXXIII - ADOLESCÊNCIA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: PELA TRANSVERSALIDADE EDUCACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO **166**

- Luzia Cristina Nogueira de Araújo,
- Katia Cristian Puente Muniz

XXXIV - INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL **171**

- Lyanny Araujo Francês,
- Maria Mônica Ferreira Mendes,
- Amélia Maria Araujo Mesquita

XXXV - PERSPECTIVAS SOBRE AS CLASSES RACIAIS NO BRASIL EM DIÁLOGO COM A DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE **176**
- Mara Beatriz Nunes Gomes,
- Tainá Melo Silveira,
- Ana Gabriela da Silva Vieira

XXXVI - COLETIVO DE LEITURAS E INVESTIGAÇÕES EM PEDAGOGIA SOCIAL: UM ESPAÇO DE PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO (PARA O) SOCIAL **180**
- Marcio Bernardino Sirino,
- Patricia Flavia Mota,
- Arthur Vianna Ferreira

XXXVII - ALIANÇA CONSERVADORA NO BRASIL E QUESTÕES DE GÊNERO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LEI 7.595/2018 DO MUNICÍPIO DE JARAGUÁ DO SUL - SC **183**
- Maria Angela Nolli,
- Iana Gomes de Lima

XXXVIII - DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO NA ESCOLA: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS E DE CIDADANIA **187**
- Maria Eugenia Brêttas Veiga

XXXIX - POLÍTICAS DE CERTIFICAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS – O CASO DOS EXAMES DE MADUREZA **191**
- Maria Margarida Machado,
- Stephany Nascimento Lago

XL - EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS DA PRÁTICA CURRICULAR **195**
- Maria Mônica Ferreira Mendes,
- Amélia Maria Araujo Mesquita,
- Lyanny Araujo Francês

XLI - JUVENTUDES E EDUCAÇÃO: (RE) APROXIMAÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO ENSINO MÉDIO **200**
- Mariana Lins de Oliveira

XLII - O LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA **204**
- Marlene Barbosa de Freitas Reis,
- Carla Salomé Margarida de Souza,
- Lilian Cristina dos Santos

XLIII - O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) – DO LEGAL À MATERIALIZAÇÃO **209**
- Marlon César Silva

XLIV - EDUCAÇÃO INDÍGENA SATERÉ MAWÉ: INQUIETAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO NO MUNICÍPIO DE MAUÉS–AMAZONAS. **223**
- Marta Castro dos Santos,
- Gessiedna Pereira de Souza Silva,
- Josely Ferreira Ribeiro

XLV - RELAÇÕES DE GÊNERO E DE PODER: A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS POLÍTICAS PELO DIREITO À DOCÊNCIA FEMININA EM CAMPOS DE SABERES MASCULINOS **226**
- Neiva Furlin

XLVI - A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO CURRÍCULO PAULISTA **230**
- Nonato Assis de Miranda,
- Thiago Luiz Sartori

XLVII - OS DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL NAS PRISÕES DO ESTADO DO PARÁ **235**
- Orlando Nobre Bezerra de Souza

XLVIII - CONTRAPOSIÇÕES DE INTERESSES NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA AFIRMATIVA: ARGUMENTOS ACERCA DAS COTAS DE ACESSO ÀS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO **239**
- Oséias Santos de Oliveira,
- Francieli Marchesan

,

XLIX - APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NA CIDADE DE GUARAPUAVA **245**
- Osmir Marques Souza
- Clodoaldo Shreiber,
- Nilson Ferreira de Almeida

L - O SUBALTERNO PODE FALAR: VOZES DA EJA POR MEIO DA OBRA QUARTO DE DESPEJO, DE CAROLINA MARIA DE JESUS, NA REDE MUNICIPAL DE BELFORD ROXO, RJ **250**
- Pamela Maria do Rosário Mota

LI - CONCEPÇÕES MORAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA SOBRE CYBERBULLYING **256**
- Rafaela Maria Rodrigues,
- Célia Maria Rosa

LII - A CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO E A INCLUSÃO DO REFUGIADO NO ENSINO SUPERIOR **261**
- Rômulo Sousa de Azevedo,
- Cláudia Tavares do Amaral,
- Maria Geralda Oliver Rosa

LIII - REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS NO ESTADO DA BAHIA (2004-2018) **266**
- Rosa Helena Ribeiro Teixeira,
- Marta Lícia Teles Brito de Jesus

LIV - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA CURRICULAR: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO NO ABC PAULISTA **271**
- Sanny Silva da Rosa,
- Branca Jurema Ponce,
- Gessica Natalia Campos

LV - A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O USO DAS TIC ENTRE SUJEITOS EXCLUÍDOS DA ERA DIGITAL **276**
- Sarah Rizzia Campos Luiz,
- Ana Paula Rocha Neto

LVI - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DOS ASPECTOS LEGAIS AOS ESTUDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES **279**
- Silvania Maria da Silva Gil,
- Maria de Fátima Barbosa Abdalla

LVII - UMA METODOLOGIA ORGANIZADORA DO ESPAÇO PARA BRINCAR EM SALAS DE AULAS E AS CARACTERÍSTICAS QUE ENVOLVEM BRINCAR E NÃO BRINCAR **283**
- Tagiane Maria da Rocha Luz Cellis

LVIII - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL **289**
- Taissa Vieira Lozano Burci,
- Ana Paula de Souza Santos,
- Dayane Horwat Imbriani de Oliveira,
- Patrícia L. L. Mertzig Gonçalves de Oliveira

LIX - DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E CIDADÃ **294**
- Telmo Marcon

LX - ATUAÇÃO RESOLUTIVA DO MINISTÉRIO PÚBLICO NA DEFESA DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E DIVERSIDADE, NOS CURRÍCULOS EM TODOS OS NÍVEIS DE ENSINO, PARA PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO CIDADÃ EM DIREITOS HUMANOS **298**
- Thiago Luiz Sartori

LXI - INTERVENÇÕES LÚDICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA **311**

❖Ubirajara da Silva Caetano,
❖Sandra Regina T. de Freitas Silva,
❖Enéas Machado

LXII - EDUCAÇÃO FORMAL PARA ADOLESCENTES SUBMETIDOS A MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES **314**

❖Washington Luiz de Andrade Cardoso Junior

LXIII - A DIFERENÇA NOS ESTUDOS DE CURRICULO: ARTIGOS DE PERIÓDICOS COMO FONTES DO DEBATE SOBRE A JUSTIÇA SOCIAL (2005-2015) **318**

❖Wilcelene Pessoa dos Anjos Dourado Machado

APRESENTAÇÃO

O XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado em Curitiba, nas dependências da Universidade Federal do Paraná (UFPR), de 16 a 18 de abril de 2019, discutiu temáticas significativas de pesquisas na área da educação, abordando temáticas contemporâneas emergentes que tem contribuído para a produção da pós- graduação e da pesquisa na área de educação no Brasil, sobretudo no âmbito das políticas e administração da educação.

De modo especial, buscou-se por meio do Simpósio, contribuir com o avanço da produção e das práticas no campo da gestão educacional e discussão dos projetos pedagógicos escolares. Tratou-se também de um evento focado na ampliação do direito à educação de qualidade para todos e todas e em exercício coletivo de reflexão da produção científica no campo das políticas públicas e da gestão da educação.

Este livro em particular, intitulado EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO SOCIAL, traz estudos e pesquisas em uma área fundamental para a ampliação do direito à educação. A ANPAE desde a redemocratização do país vem buscando ampliar os debates no âmbito das políticas e gestão da educação, de modo a incluir a questão dos direitos humanos, da diversidade cultural e da inclusão social como um dos eixos estruturantes de sua produção.

Cabe esclarecer que os conteúdos e concepções apresentados nos trabalhos são de inteira responsabilidade de seus autores. De qualquer forma, pela qualidade da produção acadêmica aqui reunida, confiamos que os pesquisadores, professores, estudantes, gestores, técnicos educacionais e funcionários da educação encontrarão neste livro elementospara uma reflexão efetiva e qualificada da educação no contexto atual. Desejamos a todos e todas uma excelente leitura!

João Ferreira de Oliveira
Ângelo Ricardo de Souza
(Organizadores)

- I -

INFÂNCIA, DIREITO E EDUCAÇÃO: OS PRESSUPOSTOS DAS PESQUISAS

Ademilson de Sousa Soares
UFMG – paco@fae.ufmg.br

INTRODUÇÃO

Os 60 anos da Declaração dos Direitos das Crianças de 1959 e os 30 anos da Convenção dos Direitos das Crianças de 1989, comemorados em 2019, mobilizam esse trabalho que apresenta os pressupostos das pesquisas sobre infância, direito e educação. Na Era dos Direitos (Bobbio, 2004) cresce um consenso de que as crianças necessitam de proteção e de cuidados. Declarados os direitos em nível internacional, deveria cada Estado nacional, como na concepção francesa, assegurar a elas os direitos de cidadania ou deveria cada sociedade civil, como na tradição inglesa, ser a guardiã de seus direitos individuais?

METODOLOGIA

A pesquisa foi teórico-bibliográfica e produziu um banco de dados com as referências utilizadas em dissertações, teses, artigos científicos e trabalhos da *Anped* entre 2006 (ano da aprovação do Fundeb) e 2016 (ano do golpe contra a presidenta Dilma). Com as palavras-chave "criança", "infância" e "educação infantil" indicamos pressupostos das pesquisas da área. Teoricamente, partimos da proposta de inventariar a produção científica de Rocha (1999), Romanowski; Ens (2006) e Ferreira (2002). Empiricamente, esse resumo apresenta autores que discutem a relação entre infância, direito e educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os pressupostos das pesquisas, constituído de autores e de textos mais citados no banco de dados, foram organizados em três grupos. Um grupo (tabela 01) reflete sobre a

conquista de direitos. Outro discute a relação entre direito e legislação (tabela 02). Finalmente (tabela 03) aqueles que estudam o direito à educação infantil.

No debate sobre a conquista de direitos destacam-se Cury (2002) e Arroyo (2009), pesquisadores da UFMG e da PUCMinas; Candau (2000) da PUCRio; o italiano Norberto Bobbio (2004); e Carlos Estevão (2006 e 2007) de Portugal. Uma sociedade assentada no direito a ter direitos é construída historicamente (Bobbio, 2004) e precisa ser defendida e ampliada (Estevão, 2006; 2007). Para isso, conforme Candau (2000), é preciso que diferentes grupos e classes estejam conscientes de que um Estado de direitos é fruto de árdua conquista.

Tabela 01: sobre a conquista de direitos

Autores	Textos
Arroyo (2009)	O direito à educação ameaçado
Bobbio (2004)	A era dos direitos
Candau (2000)	Educação em direitos humanos
Cury (2002)	Direito à educação
Estevão (2006)	Educação, justiça e direitos humanos
Estevão (2007)	Direitos humanos, justiça e educação

Fonte: Banco de dados (SOARES, 2018)

Há avanços e recuos. No campo educacional, a articulação entre direitos à igualdade e à diferença (Cury, 2002) e a reconfiguração do sentido da escola para coletivos populares que são historicamente excluídos do acesso à educação (Arroyo, 2009) são as condições para a manutenção do direito a ter direitos.

No debate sobre o direito das crianças na legislação destacam-se Dallari; Korczak (1986), um jurista brasileiro, e um médico polonês; Bazílio (2008) da UERJ; Marcílio (1998) da USP; Rosemberg e Mariano (2010) da PUC-SP; Monteiro (2006) e Soares (2000) de Portugal.

Tabela 02: sobre direito e legislação

Autores	Textos
Bazílio (2008)	Avaliando a implantação do ECA
Dallari; Korczak (1986)	O direito das crianças ao respeito
Marcílio (1998)	A lenta construção dos direitos da criança brasileira
Monteiro (2006)	A educação e os direitos da criança
Rosemberg; Mariano (2010)	A Convenção Internacional dos Direitos da Criança
Soares (2000)	Os direitos das crianças entre a proteção e a participação

Fonte: Banco de dados (SOARES, 2018)

Dallari; Korczak (1986) mostram que as crianças devem ser respeitadas em seus direitos. Para isso, as políticas públicas devem efetivar os direitos das crianças que, embora declarados, são frequentemente negados (Marcílio, 1998). O respeito à cidadania da criança exige a defesa a afirmação de seu direito de participar e de decidir (Soares, 2000). Os princípios da Convenção dos Direitos da Criança, conforme Rosemberg; Mariano (2010), apontam nesse sentido. Bazílio (2008), que estuda a implantação do ECA no Brasil, mostra que as necessidades das crianças não podem depender de boa vontade ou de circunstâncias favoráveis. Muitas vezes os adultos, em nome de proteger, acabam não reconhecendo a liberdade e a alteridade das crianças (Monteiro, 2006).

No debate específico sobre o direito da criança à educação infantil destacam-se Cury (1998) da UFMG e da PUCMinas; Kramer (2008) da PUC Rio; Campos (1999; 2010) da Fundação Carlos Chagas; Abramowics (2003) da UFSCar e Flores (2010) da UFSM.

Tabela 03: sobre o direito à educação infantil

Autores	Textos
Abramowics (2003)	O direito das crianças à educação infantil
Campos (1999)	A mulher, a criança e seus direitos
Campos (2010)	Educação infantil como um direito
Cury (1998)	A educação infantil como um direito
Flores (2010)	Movimentos na construção do direito à educação infantil
Kramer (2008)	Direitos da criança e projeto político pedagógico

Fonte: Banco de dados (SOARES, 2018)

A garantia da conquista do direito à educação infantil no Brasil (Cury, 1998; Campos, 1999; 2010) depende de políticas públicas consistentes formuladas com a participação da sociedade civil organizada como, p.ex., do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil – MIEIB (Flores, 2010). Além disso, é preciso estruturar nas instituições educativas propostas pedagógicas que promovam a cidadania e garantam liberdade e autonomia para as crianças (Kramer, 2008). No entanto, para Abramowics (2003), o direito à escola não pode tonar-se estratégia de superação da crise da sociedade disciplinar que adota mecanismos institucionalizados de controle dos corpos das crianças.

CONCLUSÕES

Os pressupostos das pesquisas sobre infância, direito e educação mostram que a garantia do direito das crianças depende de ação conjunta entre Estado e sociedade, pois um Estado de Direito depende de uma sociedade democrática e vice-versa. Quando os países aprovam leis que asseguram tais direitos, a possibilidade de que as Convenções Internacionais saiam do papel e se efetivem é maior. Mesmo com todos as dificuldades, os 28 anos de aprovação do ECA (Bazílio, 2008) mostram isso. Há um consenso na literatura de que a ampliação do direito à educação infantil no Brasil decorreu da pressão da sociedade civil organizada como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil – o MIEIB.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças a educação infantil. Pro-posições. Campinas: Unicamp, v. 4, n. 3, 2003.

ARROYO, M. G. O direito à educação ameaçado. In: ARROYO; ABRAMOWICZ. (Orgs.). Campinas, S.P.: Papirus, 2009, p. 13-34.

BAZÍLIO, L. C. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZÍLIO; KRAMER. S. P.: Cortez, 2008, p. 19-50.

BOBBIO, N. A era dos direitos. R. J.: Elservier, 2004.

CAMPOS, M. M. A educação infantil como direito - a Emenda constitucional 59/2009. S.P.: Campanha pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos . Cadernos de Pesquisa. Campinas, n. 106, p. 117-137, mar. 1999.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos e estratégias metodológicas, 2000. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/v_02_educacaodir.html
CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, pp. 9-15, 1998.

CURY, C. R. J. Direito à educação. Caderno de Pesquisa, S. P., n. 116, jul. 2002.

DALLARI, D. A. KORCZAK, J. O direito da criança ao respeito. S. P.: Summus, 1986.

ESTEVAO, C. A. V. Direitos humanos, justiça e educação. Educação, Sociedade & Culturas, n. 25, 2007, 43-81.

ESTEVAO, C. A. V. Educação, justiça e direitos humanos. Educ. Pesqui., S. P., v. 32, n. 1, p. 85-101, abr. 2006 .

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FLORES, M. L. R. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil. In: Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2010 25.

KRAMER, S. Direito das crianças e projeto político pedagógico na educação Infantil. In. BAZILIO; KRAMER. Infância, educação e direitos humanos. S. P.: Cortez, 2008, p.51-81.

MARCÍLIO, M. L. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Revista USP, nº 37, p. 46-57, Mar.-Maio, 1998.

MONTEIRO, L. C. G. Educação e direitos da criança. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho – Portugal, 2006 (Dissertação de Mestrado).

ROCHA, E. A. C. A pesquisa em educação infantil no Brasil. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010

SOARES, A. S. Banco de dados da pesquisa. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2018.

SOARES, N. F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. Zero-a-Seis. v. 07, n. 12. UFSC, 2005.

- II -

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS À LEI 10.639/2003

Adriana De Bortoli Gentil
Universidade Estadual Paulista

Júlio de Mesquita Filho
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP
adrianaabgentil@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os temas da diversidade étnico-cultural exigiu mudanças no arcabouço legal na última década. A lei 10.639/2003, que altera a LDB 9394/96 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional passou a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. O Parecer CNE/CP 03/04[1] regulamentou a alteração trazida à Lei 9394/96, a Resolução CNE/CP 01/04 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Gomes (2017) alerta para a importância desta legislação no campo pedagógico em todo o território nacional;

> Os deveres da União, estados, municípios, Distrito Federal, universidades, conselhos e demais setores ligados à educação para com a implantação dessa legislação foram registrados em 2009 no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

[1] Parecer CNE/CP 003/2004, aprovado em 10/03/2004, Processo nº 23001.000215/2002-96. O Parecer cumpre determinações estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, que entre outras garantias, assegura o direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, como também, do direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. A relatora foi a profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

> Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (p.68).

Este artigo pretende mostrar que o novo marco legal, construído desde o final da década de 1980, contribuiu para que os temas abordados sobre a África nos livros didáticos sofressem um revés. O movimento negro e uma agenda marcada por uma política de reparação curricular nas últimas décadas, foram ações definitivas que propuseram o resgate de aspectos antes silenciados dos povos africanos e afro-brasileiros.

O resgate histórico leva-nos ao enfrentamento do mito da democracia racial, que nega o racismo brasileiro e corrobora para uma segregação alicerçada nos interesses do sistema capitalista. Chopin (2004) revela a função de uma política de reparação;

> um país multirracial e poliétnico não pode aceitar que se escreva apenas a história dos vencedores, ou seja, dos considerados brancos. Embora negada, a história do negro não é irrelevante. Pelo contrário, é tão importante quanto a de qualquer outro segmento da população. Uma história plural pressupõe o registro da diferença, o acolhimento da diversidade e o reconhecimento do "outro" (p.565).

Três coleções de obras didáticas que pertencem a um mesmo grupo empresarial, são objetos do estudo. As [2]obras escolhidas são parte integrante do Programa Nacional do Livro Didático no triênio 2018-2019-2020.

A leitura será realizada por meio da análise de conteúdo que possibilita um trabalho dinâmico e sistemático com livros escolares, como aponta Bardin (2016), um instrumento marcado por um uma grande variedade de formas e adaptável.

As questões de pesquisa buscam responder se as mudanças processadas nos livros didáticos atendem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana no Brasil.

Levaremos em consideração que o livro didático apresenta alterações em sua estrutura e forma, mudanças estas observadas na perspectiva do olhar que o ensino de História reservou a África e aos negros.

---

[2] As três obras didáticas, objetos de estudo, são compostas de três volumes cada, uma para cada ano da etapa do Ensino Médio. Coleção 1: VICENTINO, Claúdio; VICENTINO, Bruno.Olhares da História: Brasil e mundo. 1a. edição. São Paulo: Scipione, 2016. Coleção 2: VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de C.; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. História: ensino médio. 3a. edição. São Paulo: Saraiva, 2016. Coleção 3: COTRIM, Gilberto. História Global. 3a. edição. São Paulo: Saraiva, 2016.

Identificamos que a legislação produzida ao longo das três últimas décadas conduziu a educação brasileira na perspectiva da diversidade.

Duriguetto (2007), lembra que o período de redemocratização do Brasil conviveu com um intenso processo de mobilização popular e de ampliação das lutas por direitos sociais;

> [...] o essencial da Constituição de 88 apontava para a construção pela primeira vez assim posta na história brasileira - de uma espécie de Estado de Bem-Estar social: não é por acaso que, no texto constitucional, de forma inédita em nossa lei máxima, consagram-se, explicitamente, como tais e para além de direitos civis e políticos, os direitos sociais (coroamento, como se sabe, da cidadania moderna). Com isto, colocava-se o arcabouço jurídico-político para implantar, na sociedade brasileira, uma política social compatível com as exigências de justiça social, equidade e universalidade (p. 170).

A política social pautada nos princípios de equidade e universalidade costuraram o texto da CF/88. Silva[3] (2004, p.229) que assinou o relatório do CNE que aprovou o Parecer CNE/CP 003/2004 justifica a alteração da lei 9394/96 pela Lei 10.639/03 baseando-se nos princípios da CF/88 em seus Art. 5, I, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 r Art. 216, que

> asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Ainda, as alterações trazidas à LDB 9394/96 nos Art.26, 26A e 79B pela Lei 10.639/2003 sinalizam o compromisso com as mudanças.

A necessidade de redefinir os rumos da educação nacional ficou traduzida na reforma curricular dos anos 90, com a elaboração dos PCNs (1998, 2000) que introduz no currículo escolar o tema da diversidade cultural e étnica e chama a atenção para:

> O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (p. 3).

---

[3] Conselheira e Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Mais recentemente, o PNE 2014 (Lei 13005/2014) se propõe a "assumir compromissos com o esforço contínuo da eliminação de desigualdades que são históricas no país" e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Importante registrar que há uma frequência maior de cadernos e capítulos relacionados a temas da África. Ocorre um expressivo alargamento e aprofundamento desta temática. Fato que merece registro é o nome de um capítulo "A África para além do Egito Antigo".

Observa-se o registro de povos e impérios africanos nunca antes estudados, como os iorubás, o que revela efeitos da implantação da lei 10.639/03, não desconsiderando os graves conflitos na implantação e implementação da lei.

CONCLUSÃO

Amparados pela legislação educacional a elaboração e produção de livros didáticos de História sofreu mudanças significativas. A pesquisa em curso passa a ser uma aliada no combate ao esquecimento na medida que revela novas narrativas históricas.

O livro didático busca transpor uma história eurocêntrica, marcada pela passividade diante da escravidão e da diversidade étnico-racial, antes voltada para registrar aspectos folclóricos ou elementos exóticos. Isso implica, a possibilidade de desvelar os interesses, os conflitos e contradições e revelar o que está por trás da implementação da política educacional no campo étnico-racial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo. Edições 70, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /
SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação Geral de Ensino Médio. PCNEM : história. Brasília: MEC. 2000.

_____, (2004). Parecer nº CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

BRASIL. Lei 13005/2014. Aprovação do Plano Nacional de Educação. 2014 <.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> , acesso em 10 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição. República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal. Centro Gráfico. 1988.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

DURIGHETTO, Maria Lúcia. Sociedade civil e democracia: um debate necessário. São Paulo. Cortez. 2007.

FERRO, Marc. A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação. Tradução de Wladimir Araújo. São Paulo: IBRASA. 1983.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ. Vozes. 2017.

MEC/SECAD. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília. 2006.

-III -

DIÁLOGOS ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Gabriela da Silva Vieira, UFPel
ags.21@hotmail.com

Mara Beatriz Nunes Gomes, UFPel
mbng.adv@gmail.com

Tainá Melo Silveira, UFPel
tainamelosilveira@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é defendida pela legislação brasileira e pelas políticas públicas como modalidade para o atendimento de crianças e adolescentes com deficiência; desde a década de 1990, se vem sinalizando que os alunos com deficiência devem frequentar escolas regulares. Para tanto, é preciso ressaltar, as leis e políticas destacam que é a escola quem deve se adequar as necessidades do aluno e que é dever do Estado garantir as condições para a inclusão destes, com Atendimento Educacional Especializado.

Na prática, no entanto, não é sempre desta forma que acontece, e é possível perceber a precariedade do atendimento aos alunos com deficiência em muitas instituições de ensino brasileiras. Neste cenário, muitas vezes, as famílias destes alunos precisam empreender uma verdadeira batalha pelos direitos de seus filhos, reivindicando junto ao poder público e à gestão das escolas. Neste trabalho pretendemos investigar o caso de um pai e seus diálogos tanto com as instituições de ensino, tanto com instâncias da administração pública, durante a trajetória escolar de seu filho.

DESENVOLVIMENTO

Desde de 2001, a SEESP – Secretaria de Educação Especial – já apontava para importância de que os alunos com deficiência fossem atendidos na rede regular de ensino, através das "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica", cuja base está na Lei nº9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Portanto, podemos dizer que, há mais de 20 anos, o Brasil possui legislação que garante adaptações curriculares e metodológicas para alunos com deficiência, além de docentes com formação para realizar o atendimento aos mesmos.

Nas "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica" é feita uma retomada histórica da Educação Especial, explicitando e criticando o modo como os alunos com deficiência eram segregados dos demais e se esperava que eles se adaptassem a escola, e não o contrário. O documento defende que não se rejeite estes alunos, cuja dignidade deve ser reconhecida; uma sociedade democrática precisa, nesta direção, valorizar a pluralidade humana. Deste modo, não basta a permanência física de pessoas com deficiência na escola, trata-se de desenvolver seu potencial, respeitar suas diferenças e atender às suas necessidades.

Em 2007, a Secretaria de Direitos Humanos e a Secretaria Nacional de Promoção de Direitos da Pessoa com Deficiência publicam a "Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência", que em seu 24º Artigo, trata da questão educacional. O documento defende o caráter inclusivo do sistema educacional, que deve proporcionar à pessoa com deficiência desenvolvimento humano, físico e intelectual, além de sua participação na sociedade.

No ano seguinte, é publicada a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" pelo Ministério da Educação, com intuito de servir como orientação para a educação brasileira. Um dos pontos importantes desse documento é estabelecer a educação inclusiva como uma questão de direitos humanos e uma postura contrária à exclusão social. O texto esclarece a necessidade de preparação de professores e outros funcionários da educação, além da família e da comunidade, para que a inclusão possa se efetivar.

Neste mesmo sentido, Souza (2016) aponta que educação inclusiva precisa atentar para todos os envolvidos no processo educacional, de modo que vai muito além de relação entre o aluno e o professor. Ao estudar a perspectiva dos familiares de alunos com deficiência e ouvir suas opiniões, Souza (2016) volta seu olhar para relação da família com a escola, que se dá através da gestão, do professor da sala de aula, do professor da sala de recursos e dos

demais funcionários da escola. A autora defende o caráter de parceria como necessário para a relação entre família e escola.

Esta discussão é feita também por Lazzaretti e Freitas (2016), que apontam que as duas instituições – Família e Escola – são importantes e compartilham algumas funções no que diz respeito à formação dos sujeitos. Para as autoras:

> Uma boa interação entre família, escola e profissionais proporciona uma maior compreensão das necessidades, interesses, habilidades e potencialidades da criança com deficiência. Embora seja de extrema relevância essa parceria, existem alguns obstáculos a serem enfrentados, por parte da família em relação aos profissionais: falta de tempo, dificuldade para entender a linguagem técnica usada pelos profissionais, dificuldade com transporte, sentimento de inferioridade em relação aos profissionais e falta de conhecimento sobre a deficiência (LAZZARETTI; FREITAS, 2016, p.7-8)

As autoras falam em dificuldades comuns nas famílias no que diz respeito a compreensão da deficiência e do processo de ensino aprendizagem. Que outras problemáticas enfrentam estes familiares? Para responder este questionamento e investigar as reivindicações dos familiares frente ao poder público e a gestão das escolas, realizamos uma entrevista com um pai cujo filho tem autismo e Síndrome de Williams.

Tivemos o cuidado metodológico com a investigação, preparando-nos para a entrevista com o estudo dos referenciais teóricos e organização de um roteiro, que embora não fosse fixo, nos norteou durante a entrevista. A entrevista realizada foi gravada e transcrita por nós e nos possibilitou algumas considerações sobre esta relação entre família, escola e poder público, no que concerne à educação inclusiva.

O pai nos relatou as dificuldades de matrícula de seu filho em instituições privadas de ensino, quando muitas vezes as escolas afirmaram não ter vagas para não receber o aluno. Em uma instituição específica, na qual o menino foi matriculado - ainda na Educação Infantil – a escola sugeriu várias vezes que os pais trocassem o filho de escola, e quando a família se recusou, a escola o transferiu para uma sala de aula no segundo andar, de frente a uma escada, dificultando a segurança e acessibilidade da criança, forçando a decisão dos pais de retirada do aluno da instituição em questão.

Quando os pais decidiram matricular o filho em uma escola pública, já no primeiro ano do Ensino Fundamental, empreenderam outra batalha junto a Secretaria de Educação do município, que recusava-se a fornecer um cuidador e um professor auxiliar, para que o

menino recebesse tanto os cuidados físicos (como higiene e alimentação) quanto atendimento pedagógico.

O entrevistado nos contou que foi preciso recorrer à justiça para que esses direitos fossem garantidos, e ainda assim, a família recebeu pressão psicológica por parte da Secretaria de Educação, onde chegaram a dizer ao pai que por causa de seu filho uma professora estava sendo retirada de sala de aula, deixando toda uma turma sem atendimento.

CONCLUSÕES

O estudo da legislação e a entrevista nos permitiu compreender que as dificuldades para a educação inclusiva vão desde a matrícula de um aluno com deficiência em uma instituição de ensino, até as problemáticas para sua permanência. A gestão de algumas escolas particulares movimenta-se para não receber esses alunos; e nas escolas públicas, as equipes diretivas, mesmo que tenham boa vontade, dependem que a administração pública lhe dêem condições, professores e funcionários especializados para efetivar a inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. SEESP/MEC, 2001.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2007.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

LAZZARETTI, Beatriz; FREITAS, Alciléia Sousa. Família e Escola: o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências. **Caderno Intersaberes**, v. 5, n. 6, p.1-13, jan./dez., 2016.

SOUZA, Annye Picoli. **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

- IV -

MOBILIDADE SOCIAL NO PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Arthur Gehrke Martins Andrade
Programa de Pós-Graduação em Administração da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/UFRGS)
Porto Alegre, RS, Brasil.
arthur_gma@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As transformações pelas quais o Brasil passou nas últimas décadas redefiniram a dinâmica econômica e o mercado de trabalho, verificando-se a elevação do tempo médio de estudo da população e o significativo crescimento do número de jovens que chegam ao ensino superior (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI (2012A). Entretanto, como alerta Pochmann (2013), apesar da maior relevância adquirida pela preocupação em torno da qualidade educacional e a inserção juvenil no mundo do trabalho, estes ainda se mostram insuficientes para dar conta dos novos desafios da juventude. Soma-se ainda a expectativa e desejo de ascensão social e profissional dos jovens a partir do aumento do grau de escolaridade, a qual seria conquistada por meio da obtenção de um diploma universitário (BARROS, 2010).

INSERÇÃO PROFISSIONAL

A inserção profissional como campo de pesquisa surge com as múltiplas formas de interpretação do momento da vida representado pela entrada na vida ativa, transição profissional, transição escola-trabalho, entre outros, vividos pelos indivíduos (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b). O uso dessas variadas nomenclaturas remete para períodos distintos da história. A expressão "entrada na vida ativa" (*entrée dans la vie active),*

surgido na França nos anos sessenta no campo da Psicologia (Nicole-Drancourt, 1996), é substituído por inserção profissional em meados dos anos de 1970. (ALVES, 2007; ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b).

Considerando o processo de inserção profissional como uma importante etapa para a mobilidade social, através do qual se tornam visíveis as possíveis desigualdades de oportunidades de ascensão social, se faz mais adequado analisar o contexto sócio-histórico brasileiro a partir da teorização de Pierre Bourdieu e Jessé Souza acerca das classes sociais. (VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA; SCHERDIEN, 2016).

MOBILIDADE SOCIAL

Estudos acerca das temáticas de classe, mobilidade e reprodução social, considerados ultrapassados a partir da década de 1940, passam a ganhar novas contribuições a partir dos anos 2000, sendo importante o entendimento de Souza (2012) e Bourdieu (2015), por meio dos quais se pode apreender a mobilidade social como o fluxo entre classes sociais (VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA; SCHERDIEN, 2017).

Considerando o contexto brasileiro, se faz importante ressaltar que a reestruturação produtiva, que se deu com a introdução de novas tecnologias, e com novas formas de gestão do trabalho, agravou a situação preexistente de altos níveis de informalização e de precariedade das relações de trabalho, assim como, de desigualdade social. Dessa maneira, nas últimas décadas a flexibilização das relações de trabalho e a consequente hegemonização da informalização, precarização e altos índices de desemprego atingem graus inéditos e passam a caracterizar o mercado de trabalho (FRANZOI, 2006).

Conforme destaca Peugny (2014), inúmeros fenômenos percebidos hoje, como desemprego, precarização dos contratos de trabalho, dificuldades e pobreza da juventude, os quais agora constituem-se como dinâmicas estruturais, emergem desde o fim dos anos 1970. Soma-se a essa dinâmica o pavor do rebaixamento social (*déclassement*), surgido no debate público na segunda metade dos anos 2000. Esse rebaixamento pode acontecer entre gerações, quando os filhos se deparam com uma situação menos favorável que a dos pais; o rebaixamento dos diplomados, quando os empregos ocupados não estão à altura das qualificações; e o rebaixamento durante o ciclo de vida.

A RELEVÂNCIA DO CONCEITO DE MOBILIDADE SOCIAL NOS ESTUDOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Utilizando como base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (Enade), aplicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do MEC aos iniciantes e concluintes dos cursos presenciais de Pedagogia e Licenciaturas (Biologia, Física, Química, Matemática, História, Geografia e Letras) no ano de 2005 para um total de 137.001 pessoas, Gatti e Barreto (2009), buscaram identificar algumas características destes estudantes brasileiros que frequentam os cursos que conduzem à docência. Um importante aspecto analisado pelos autores diz respeito motivo que fez com que o estudante optasse por tal área de formação. Como observam Gatti e Barreto (2009), ao analisar esses dados é possível perceber que, apesar de 65,1% dos respondentes atribuírem sua escolha ao fato de desejarem ser professor, a opção da docência como uma espécie de "seguro desemprego", ou seja como uma alternativa no caso de inexistência da possibilidade de exercício de outra atividade é relativamente alta (GATTI; BARRETO, 2009).

Referente às matriculas realizadas nos cursos de graduação presencial de Pedagogia, em todo o território nacional, entre os anos 2000 e 2016, é possível constatar que ocorreu ao longo dos anos um aumento significativo no número de matrículas realizadas, passando de 202.584 para 320.694 entre os anos 2000 e 2014, respectivamente (INEP, 2018).

CONCLUSÕES

A partir destes dados, e indo de encontro ao afirmado anteriormente por Volkmer Martins e Rocha-de-Oliveira (2014), se faz importante buscar entender se o contexto apresentado, tido até então como um grande avanço em termos de acesso à educação superior - antes restritas às elites nacionais - trouxe mudanças nas políticas voltadas ao processo de transição entre formação e o mercado de trabalho. Estas constatações denotam que apesar das décadas de expansão e reforma educacional pouco foi feito no sentido de amenizar a relação entre classe social e educação (LEHMAN, 2012; 2013), o que poderia ser realizado ao se buscar compreender como as diferenças de classes sociais podem moldar as experiências e até mesmo o resultado dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Natália. Inserção Profissional dos Jovens: do problema social ao objecto sociológico. 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3162/30/ulsd054512_7_Cap_2.pdf> Acesso em outubro de 2018.

BARROS, Myriam Moraes Lins. Trajetórias de Jovens Adultos: ciclo de vida e mobilidade social. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, jul./dez. 2010, p. 71-92.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a Formação e o Trabalho**: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Cord.) Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em outubro de 2018

LEHMANN, Wolfgang. **Extra-credential experiences and social closure:** working-class students at university. (2012). Volume 38, No. 2, pp. 203–218: British Educational Research Journal.

LEHMANN, Wolfgang. **Habitus Transformation and Hidden Injuries:** Successful Working-class University Students. (2013). Volume 87(1): 1–15: SAGE Publications.

PEUGNY, Camille. **O destino vem do berço?** Desigualdades e reprodução social. Campinas, SP: Papirus, 2014.

POCHMANN, Marcio. Juventudes em Transição para a sociedade pós-moderna. In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Orgs.). **Trabalho e Formação Profissional**: Juventudes em Transição. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 37-55.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; PICCININI, Valmiria Carolina. Contribuições das abordagens francesas para o estudo da inserção profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Jan./Jun., vol. 13, n. 1, 2012a, p. 63-73.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; PICCININI, Valmíria Carolina. Uma Análise sobre a Inserção Profissional de Estudantes de Administração no Brasil. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n. 2. SÃO PAULO, SP: mar/abr, 2012b, p. 44-75.

VOLKMER MARTINS, Bibiana; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Expansão e diversificação do ensino superior, impactos no mercado de trabalho e inserção profissional no Brasil: reflexões iniciais e proposta de agenda de pesquisa. **Encontro de Administração Pública e Governança**, v. 6, p. 1-16, 2014.

VOLKMER MARTINS, Bibiana; SCHERDIEN, Camila; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Mercado de Trabalho: Mobilidade e Estrutura de Classes no Processo de Inserção Profissional de Jovens no Brasil. **IX Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2016.

VOLKMER MARTINS, Bibiana; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; SCHERDIEN, Camila. Uma Proposta Teórico-Metodológica para Mensuração da Mobilidade Social Intergeracional nos Estudos Brasileiros. **VI Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho da ANPAD**. Curitiba, Paraná, 2017.

- V -

A FORMAÇÃO PENSADA E PRATICADA PARA/PELO EDUCADOR SOCIAL: UMA DISCUSSÃO CURRICULAR EM CONSTRUÇÃO

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Castelo Branco (UCB)
E-mail: pedagogomarcio@gmail.com

Em diferentes espaços educativos – sejam escolares e/ou não escolares – podemos encontrar Educadores Sociais que – direta ou indiretamente – contribuem para a formação humana mais completa dos sujeitos do processo educativo.

Faz-se necessário, entretanto, pensarmos na qualificação desses Educadores Sociais e, no desdobramento, pontuarmos o que entendemos por currículo – a fim de que seja estabelecida uma problematização acerca da possibilidade de produção de práticas efetivas de Educação (para o) Social – nos diferentes espaços de aprendizagem.

Qual é a formação daquele que 'forma'?

A profissão de 'Educador Social' ainda não foi regulamentada no Brasil, embora dois projetos de lei tenham sido submetidos para esta finalidade, a saber:

- Projeto de Lei 5.346, de 2009, elaborado por Chico Lopes, com a proposta de que o Educador Social seja profissional de Ensino Médio;
- Projeto de Lei 328, de 2015, proposto por Telmário Motta, com a perspectiva de criação de um curso superior (tecnólogo) para o Educador Social.

Ambas as propostas, a nosso ver, buscam solucionar, minimamente, a defasagem educacional presente em nossa sociedade, porém estes projetos causam muita discussão, uma vez que o

primeiro (2009)[4] dá margem a certo tipo de 'notório saber' para atuação desses Educadores Sociais com os grupos populares – ao defender a sua formação em 'nível médio' (cf. art. 2-5), enquanto que o segundo projeto (2015) exige um nível de formação diferenciado e, neste contexto, estabelece um plano de carreira (cf. art. 2-4).

O saldo positivo desse processo de discussão é que, pela primeira vez, o Educador Social é levado em consideração com uma política que o valorize como sendo um profissional importante para os processos socioeducativos.

CURRÍCULO(S) PENSADOS(S) E/OU PRATICADO(S)?

Após sinalizarmos o epicentro de nossa discussão – o Educador Social – faz-se necessário pensarmos a qualificação profissional deste sujeito e, ainda, a formação promovida pelo mesmo, nos diferentes espaços educativos em que ele se encontra inserido – o que – diretamente – nos inclina a questionarmos a dimensão curricular e, ainda, problematizarmos se a mesma é pensada/praticada a fim de promover uma educação – no sentido pleno da palavra.

Porém, antes de adentrarmos nesta seara, faz-se necessário evidenciarmos que o Educador social é o profissional que desenvolve ações de Educação (para o) Social alicerçado nos pressupostos da Pedagogia Social[5]. É um sujeito que entende que a educação é muito mais do que escolarização e que ela acontece em todos os espaços sociais. Um ser – profundamente humano – que, em suas ações cotidianas, oferece alento, cuidados, orientações, mediações e processos educativos plurais para a formação de diferentes sujeitos em suas singularidades.

Pensar nesta perspectiva implica em discutirmos a dimensão curricular em suas duas vertentes, tais quais: 1) Currículo pensado para os Educadores Sociais; 2) Currículo praticado pelos Educadores Sociais.

Mas, afinal, o que é currículo?

> O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem e percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é

---

[4] Convém destacar que este Projeto de Lei encontra-se arquivado, uma vez que o deputado Chico Lopes não foi reeleito.

[5] Pedagogia Social é um campo, em construção, que discute a importância de novos espaços educativos para a formação humana mais completa dos sujeitos. É, em geral, uma teoria da educação constituída a partir das circunstâncias sociais com o objetivo de minimizar os processos de desigualdade – por meio dos seguintes pilares: emancipação, consciência política e liberdade.

> texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2017, p. 150).

Neste contexto, afinamos nossas ponderações com a primeira vertente problematizada nesta seção, a saber: currículo pensado para os Educadores Sociais. Para esta finalidade, trazemos, a título de exemplo[6], o curso de graduação em Educador Social (Tecnólogo), na modalidade de ensino a distância, pelo o Centro Universitário Internacional (UNINTER), iniciado em 2017.

Analisando a Grade Curricular[7] do referido curso superior, podemos encontrar alinhamentos significativos com a matriz para os cursos de graduação em Pedagogia, e, ainda, conexões com o campo teórico da Pedagogia Social quando algumas disciplinas se relacionam com a discussão sobre "Educação Não Formal". Esta construção nos possibilita ressaltar a importância dos Educadores Sociais possuírem uma formação mais completa – em nível superior – com leituras, reflexões e vivências que potencializem a busca por uma Educação (para o) Social.

Sendo assim, o 'currículo' que 'forma' o formador precisa ser discutido e potencializado, uma vez que o Educador Social é o profissional responsável por mediar processos de aprendizagem – em diferentes espaços sociais – em prol de uma educação que ofereça "respostas às novas exigências sociais" (SOUZA NETO, 2010, p. 35). Ou seja, faz-se necessário um currículo que dê condições do Educador Social repensar os sujeitos, os espaços, os tempos, os conhecimentos, saberes e valores construídos e, ainda, as experiências educativas oportunizadas, a partir de uma concepção de educação na perspectiva da Educação Social.

Dando continuidade a nossas reflexões, na segunda vertente problematizada nesta seção, a saber: currículo praticado pelos Educadores Sociais, faz-se necessário, após a reflexão sobre a necessidade de uma formação humana mais completa desse profissional (Educador Social), indagarmos a formação que o mesmo realiza nos seus contextos.

---

[6] Faz-se necessário evidenciar que o objetivo de analisar esta "Grade Curricular" foi de problematizar a necessidade de se pensar na formação em nível superior dos Educadores Sociais – tendo clareza de que esta formação contribui para a construção da identidade profissional deste sujeito, mas que não pode ser 'aplicada' em todo e qualquer contexto, uma vez que a 'forma' de se organizar uma proposta formativa se alinha com as representações sociais que se tem do papel do Educador Social e, ainda, de pobreza – uma vez que, no geral, esses sujeitos atuam de forma mais presente em processos socioeducativos com as camadas mais empobrecidas da população.

[7] Disponível no link: https://www.uninter.com/graduacao-ead/curso-educador-social/#grade-completa.

Outros espaços educativos têm condições de contribuir, efetivamente, na promoção de uma educação mais justa, democrática, em direitos humanos, a favor da diversidade e da inclusão. Contribuições estas que, por vezes, acaba sendo maior do que a da escola – que, em alguns espaços, não tem instrumentos eficazes para contribuir na modificação da realidade social dos sujeitos que neles habitam.

Como inferimos, a partir das contribuições de Caliman (2010), as camadas empobrecidas da população possuem maior alcance, por meio da atuação de Educadores Sociais com suas ações que tangenciam os diferentes direitos sociais. Questionamos, apenas, na obra deste autor, o uso do conceito "não formal", uma vez que, atualmente, preferimos utilizar a expressão "educação não escolar" por compreendermos que, em outros espaços educativos, há uma 'forma' com a qual os processos pedagógicos são dinamizados.

Esta 'forma' se relaciona com a intencionalidade da atividade, o planejamento, a seleção de materiais, a linguagem utilizada, a organização dos espaços e, ainda, os conhecimentos, saberes e valores elegidos para serem problematizados pelo Educador Social.

Tendo clareza dessa dimensão curricular, corroboramos com a reflexão de Nanni (1984, p. 31 apud SOUZA NETO, 2010, p. 348) quando nos fala da intencionalidade educativa inserida na prática pedagógica do Educador Social e afirmamos que este profissional constrói, por meio dessa ação intencional, um currículo que, diretamente, se associa à sua qualificação.

Destacamos a necessidade de articulação entre a formação pensada para os Educadores Sociais e a formação praticada por esses mesmos sujeitos e, por isso, defendemos a qualificação deste profissional em nível superior, como prevê o Projeto de Lei proposto por Telmário Mota.

REFERÊNCIAS

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação** – UNISAL-Americana/SP-Ano XIII- Nº23- 2º Semestre/2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**. Vitória. V.16-N.32, jul./dez. 2010.

- VI -

A MEMÓRIA QUE TRADUZ/PRODUZ HISTÓRIAS: INVESTIGAÇÃO DA TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DE UMA UMEI EM NITERÓI, RJ.

Carla Cristiane Souza da Silveira
UFF/carlaetp@gmail.com

Tereza Cristina de Almeida Guimarães
UNIRIO/tecrisalgui@hotmail.com

INTRODUÇÃO:

Este relato de experiência pretende compartilhar as vivências provenientes de um projeto desenvolvido numa Unidade Municipal de Educação Infantil de horário integral localizada no município de Niterói, a fim de conhecer um pouco mais a história dos atores que a idealizaram, construíram, firmaram e hoje ocupam aquele espaço.

Na ocasião, optou-se pela atenção às muitas vozes e por debruçarmo-nos sobre múltiplos registros, compartilhando histórias que ainda ecoam nas salas, corredores e dependências da instituição, onde certamente o que antes era particular passou a ser coletivo e público. Além disso, buscamos consubstanciar as reflexões aqui reveladas por meio da revisão da bibliografia acerca das questões sobre memória, história, passado, presente e futuro. Desse modo, o relato foi produzido numa perspectiva qualitativa de estudos.

Em 2018, a UMEI completou sua primeira década e percebemos nesse marco, uma oportunidade para valorizarmos o caminho percorrido e a comunidade em que seus passos foram firmados. Pois, acreditamos que saber a história de uma instituição significa resgatar e preservar sua memória, instituir e solidificar os vínculos afetivos, entendendo suas paredes e seu chão como algo bem além de um espaço físico, como um espaço social, onde cada um é

parte integrante de algo tão grande que não começa e nem termina onde nossos olhos puderam ou poderão alcançar.

> [...] a História nunca está pronta, nem é absoluta. O fazer histórico é um processo permanentemente, vivo, que diz respeito a todos. Nesse sentido, a narrativa histórica transmite valores e visões de mundo e ajuda a compreender o que se vive hoje e o futuro que se deseja (KESSEL, 2003 p. 23).

Compartilhar memórias é uma forma de reviver a história. Seja a história de um sujeito ou de uma instituição traz valores, anseios, vitórias, sonhos, sofrimentos e significados. Park (2001, p. 26) aponta que "... trabalhar com memória é incluir ausências e silêncios".

Le Goff (1992, p.477) assevera que "A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens". A investigação da memória coletiva nos induz a uma trajetória de conquista, que atrelada à história, leva-nos à liberdade, ao crescimento.

DESENVOLVIMENTO:

Um livro recebido pelas professoras no início do ano letivo chamado: A árvore das Lembranças, de Britta Teckentrup, que por sua delicadeza ao tratar a celebração da vida e a valorização dos que foram importantes para nós, a partir do resgate de suas lembranças, fez-nos refletir sobre o terreno fértil no qual nos debruçávamos em horário integral e quais frutos estaríamos produzindo. Por isso, em homenagem a todos que enraizaram essa história e às flores que insistimos em ver, mesmo diante da vulnerabilidade social que nos salta aos olhos, nasceu o Projeto: "A Árvore das Lembranças: raízes, flores e frutos em 10 anos de histórias".

Consideramos importante conhecer, registrar e preservar na memória as raízes históricas e culturais para a formação de uma identidade local. Pedroso (1999, p. 56) nos diz que "... um povo que não tem raízes acaba se perdendo no meio da multidão. São exatamente nossas raízes culturais, familiares, sociais, que nos distinguem dos demais e nos dão uma identidade de povo, de nação". Abaixo uma citação do mesmo autor (p.57) enfatiza melhor a importância de se conhecer as próprias raízes:

> Quem não vive as próprias raízes não tem sentido de vida. O futuro nasce do passado, que não deve ser cultuado como mera recordação e sim ser usado para o crescimento no presente, em direção ao futuro. Nós não precisamos ser conservadores, nem devemos estar presos ao passado. Mas precisamos ser legítimos e só as raízes nos dão legitimidade

Partimos do pressuposto de que é preciso olhar para as pessoas, pois toda construção institucional é marcada pelos sujeitos que fazem parte dela. Nesse sentido, investimos em entrevistas com a família da Patrona da escola e com moradores mais antigos, residentes no entorno da Unidade Escolar e na escuta das narrativas feitas pelos pais/responsáveis e funcionários. As crianças também elaboraram perguntas para as entrevistas, conheceram mais de perto os funcionários e se fizeram conhecer, por intermédio de textos coletivos, desenhos e produções orais individuais.

Convidamos alguns autores para nos ajudar a pensar o conceito de memória. Bosi (1994:53), por exemplo, revela-nos que memória é "... a sobrevivência do passado e que o passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembranças" e Chauí (2005, p. 125), que traz a seguinte afirmação: "A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais".

A ressignificação das práticas, a partir do envolvimento afetivo com a história da comunidade e consequentemente do fortalecimento da identidade coletiva, permite-nos repensar alguns espaços e fazeres, investindo em oficinas de artes, culinária, teatro, contação e reconto de histórias, entrevistas e rodas de conversas.

CONCLUSÃO:

Entendendo que a memória possibilita a reconstrução do passado e que quando individual pode ser fragmentada, solitária, mas que quando coletiva demonstra a representação dos indivíduos sobre uma dada realidade, temos a escola como um lugar de memória. A memória sendo o absoluto e a história, o relativo (NORA, 1993). Assim, a relevância deste estudo ocorreu a partir do objetivo central da investigação da memória da escola e dos homens e mulheres, que fazem daquele lugar um espaço de formação humana e da história da instituição, onde ao longo dos anos, em meio a situações adversas, muito tem a nos dizer e ensinar sobre formação docente e afirmação de direitos sociais.

Espera-se ter contribuído para que as memórias individuais ao se tornarem coletivas; onde comunidade, professores, alunos e funcionários ao relatarem suas memórias,

reconstruam a história da instituição escolar, onde, ao articular presente e passado, possam possibilitar o entendimento da própria existência. Desse modo, a memória implica ação, pois, no momento em que a lembrança atualiza os fatos, esse movimento reorganiza a percepção do real. Bergson (1999, p. 69) explica que:

> [...] se colocarmos a memória, isto é, uma sobrevivência das imagens passadas, estas imagens irão misturar-se constantemente à nossa percepção do presente e poderão inclusive substituí-la. Pois elas só se conservam para tornarem-se úteis: a todo instante completam a experiência presente enriquecendo-a com a experiência adquirida; e, como esta não cessa de crescer, acabará por recobrir e submergir a outra.

Percebemos, assim, a imbricação de passado e presente para se perspectivar o futuro. E isso se dá num movimento constante e sucessivo de imagens que se perdem e se recuperam, recriando a realidade. O presente, então, nunca será apenas a imagem do que se vive agora e o homem sempre será a condensação da história que vive em sua memória.

REFERÊNCIAS:

BERGSON, H. *Matéria e Memória*: ensaios sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1999.

_____. *A evolução criadora*. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.

KESSEL, Z. *A construção da memória na escola: um estudo sobre as relações entre memória, história e informação na contemporaneidade*. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão, et all. 2° Ed. Campinas: UNICAMP, 1992.

NORA, P. *Entre memória e História: a problemática dos lugares*. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

PARK, M. (org.) *Memória em Movimento na Formação de Professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

PEDROSO, S. F. *A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira*. 1999. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

- VII -

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E A LEI 11.645/2008 NO MUNICÍPIO DE PITANGA- PR

Clodoaldo Shreiber
PPGE/Universidade Estadual do Centro – Oeste/ UNICENTRO – PR
clodoaldoshreiber@gmail.com

Nilson Ferreira de Almeida
PPGE/Universidade Estadual do Centro – Oeste/ UNICENTRO – PR
Professornil@bol.com.br

Osmir Marques Souza
PPGE/Universidade Estadual do Centro – Oeste/ UNICENTRO – PR
osmirmarquessouza@hormail.com

INTRODUÇÃO

O Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação e a Lei Federal 11.645/08 que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, acarretaram grandes repercussões pedagógicas. Entretanto, a sua implementação não é realidade em muitas escolas públicas brasileiras. Nosso país, com todo esse multiculturalismo pluriétnico do seu povo, ainda não propicia o reconhecimento e a importância de toda essa diversidade para a sua composição e formação.

Outrossim, tomando a cultura indígena como referência, no que alude as políticas públicas, existe um discurso aparentemente reparador dos agravos a ela causados. Todavia, acompanhamos morosamente uma implementação que dez anos após sua promulgação, ainda se encontra em um estado incipiente. Eis o desafio, modificar uma matriz monocultural e eurocêntrica, e considerar a riqueza e a contribuição da diversidade indígena para a compreensão da cultura e história nacional. Além de propiciar a construção de novas relações

na escola, além de práticas sociais que desnaturalizam realidades e conceitos, e fomentem a desconstrução e o enfrentamento ao racismo.

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho tem por objetivo analisar dos documentos norteadores, Projeto político pedagógico Regimento escolar, verificando se existem congruências com as políticas Públicas e a sua implementação. Nessa perspectiva, traremos alguns apontamentos do Projeto Político Pedagógico e Regimento da escola com relação ao parecer 003/2004 e a Lei 11.645/08. Posteriormente sob a luz da antropologia educacional, parte-se de um estudo teórico e de análises documentais, e entrevistas para discutirmos o tema em tela. Quanto a metodologia, trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, alicerçada na etnografia educacional com base nos estudos de André (1995) e Geertz (1989). Posteriormente pelo viés da antropologia educacional pautados nos estudos de Barth (2000) e Gusmão (2008) serão analisados os dados.

As narrativas históricas sobre a colonização do Brasil, geralmente trazem o processo civilizatório de uma forma positiva, apontam para o caminho do desenvolvimento da nação, da superação de uma era indígena até nossos dias. Como se a existência de indígenas fosse algo inteiramente fortuito, um obstáculo que logo veio a ser superado e, com o passar do tempo, chegou a ser minimizado e quase inteiramente esquecido (PACHECO DE OLIVEIRA e FREIRE, 2006).

No município de Pitanga não foi diferente, os conflitos e a revolta dos indígenas, do ponto de vista de Souza e Bueno (2014), foram um processo necessário para a formação, civilização, e o desenvolvimento da região, que também teve a mesma representação por parte dos pioneiros desbravadores que se instalaram no Município.

Segundo Cleve (2010) houveram revoltas da parte dos indígenas, em 1923, a Capela de Nossa Senhora Santana foi destruída por um incêndio durante os combates entre os colonos e índios caingangues. O que denota, que além de apresentar uma imagem estereotipada dos indígenas, os confrontos e a demarcações de terras são tratados como progresso, ocasionando desenvolvimento e melhores condições de vida para os colonizadores. A entrada sertões adentro, atravessando terras habitadas pelos índios, virou uma epopeia, por meio da qual os colonizadores iriam semeando a civilização. (PACHECO DE OLIVEIRA e FREIRE, 2006).

Eis a importância de a escola proporcionar momentos de reflexão, valorização e reconhecimento de todas as culturas para a formação da cultura municipal. Oportunizar ocasiões de contato, reconhecimento e respeito para com a cultura indígena é essencial para a quebra das fronteiras históricas entre as culturas, e contribuir para a implementação da Lei 11.645/2008, em consonância com o parecer 003/2004.

Pitanga está situada no Centro do Paraná, com uma população de aproximadamente 32.638 habitantes segundo o Censo do IBGE – 2010. Situa-se entre três reservas indígenas, Reserva indígena Marrecas, que permeia os Municípios de Turvo e Guarapuava, Reserva indígena Ivaí, localizada nos Municípios de Manoel Ribas e Pitanga e Reserva indígena e Faxinal localizada no Município de Cândido de Abreu.

É muito comum encontrarmos indígenas pela cidade, vendendo seus artesanatos, pedindo esmola, comida, estabelecendo-se na beira dos rios e aos arredores da cidade com barracas improvisadas, e muitas vezes é apenas esta concepção que as crianças acabam tendo dos mesmos, como se fossem "moradores de rua". E caso a escola não venha a implantar práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural, pode alimentar e reforçar as fronteiras culturais que permeiam toda a história, reforçando o racismo historicamente estruturado e constituído.

O *PARECER* N.º: CNE/CP *003/2004*. COLEGIADO: CP. Aprovado em: 10/3/2004, traz uma proposta de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Acrescenta-se a isso, A Lei 11.645/08, que no Art. 26-A, aduz que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Todavia, analisando os documentos norteadores, Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, de uma escola do Município, nota-se que estes trazem apontamentos sobre a obrigatoriedade e a necessidade da instituição estar em consonância com a Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 e assim trabalhar a história da cultura afro-brasileira e indígena, porém de forma genérica sem qualquer tipo de encaminhamentos e orientações mais precisas quanto as práticas pedagógicas.

Para o aprofundamento da pesquisa serão utilizados ainda, autores que tratam da etnicidade como Barth (2000), Cardoso de Oliveira (1988), além de Cunha (2012), e Pacheco de Oliveira (2006) que tratam mais especificamente da temática indígena.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos são provisórios. A pesquisa, encontra-se em andamento, entretanto já é possível concluir de maneira provisória, que existe um certo negligenciamento da escola com relação ao parecer e a Lei supracitadas. Haja vista, a inexistência de ações e práticas que venham a contemplar a diversidade cultural conforme o parecer 003/2004, e a implementação da Lei 11.645/2008. O que deixa aparente o predomínio do eurocentrismo e o ocultamento a outras origens, culturas, outras formas de ver e interpretar o mundo. Nosso país, teve uma história construída sobre desigualdades, imposição de valores, dominação, exploração de um grupo sobre os demais e infelizmente, este é o cenário que perpetua -se.

REFERÊNCIAS

A Presença Indígena na Formação do Brasil / João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Cardoso de Oliveira, R. *O índio e o mundo dos brancos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996 [1964].

Cleve, Jeorling J. Cordeiro (Jeorling Joely Cordeiro), 1932 – **Memória de Pitanga** / Jeorling J. Cordeiro Cleve. – Curitiba, PR: Artes & textos, 2010.

Parecer 003/2004. Ministério da Educação. Disponível em
< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf > Acesso em 08/02/2019

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Dr. Ivan Ferreira do Amaral. EIEF. Pitanga – PR. 2018. 107 p.

REGIMENTO ESCOLAR. Escola Municipal Dr. Ivan Ferreira do Amaral. EIEF. Pitanga – PR. 2018. 28 p.

Terras Indígenas do Paraná. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/estaticas/alunos/indios_terras.php> Acesso 05/20/2019

- VIII -

GERAÇÃO NEM NEM: TRABALHO E EDUCAÇÃO PARA PENSAR A JUVENTUDE BRASILEIRA

Daiane Letícia Boiago
Universidade Estadual de Maringá
daianeleticia@gmail.com

Thaís Godoi de Souza
Universidade Estadual de Maringá
thaisgodoi87@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como temática a discussão sobre a situação de trabalho e educação da juventude brasileira, em especial a partir dos anos 2000. O objetivo é identificar as dificuldades enfrentadas por esse grupo no que tange à atividade produtiva e sua relação com a educação. Trata-se dos resultados de um estudo exploratório que está em andamento e que aborda sobre a inclusão social e econômica da juventude no Brasil.

Explicitamos que a população jovem é um dos segmentos que mais sofrem com os impactos advindos da reestruturação produtiva, tais como a flexibilização das relações de trabalho, a terceirização e a precarização do trabalho. No campo social a juventude tem composto um cenário em que, ao mesmo tempo, são vítimas e protagonistas de violência no século XX e início do XXI, bem como a geração do "Nem Nem"[8], que não estuda e não trabalha.

Observamos que as transformações no mundo do trabalho desencadeadas pela reestruturação produtiva impactaram diretamente na organização social do segmento jovem.

[8] Esse conceito foi abordado na pesquisa de Novella et al (2018), realizada em âmbito regional que contou com mais de 15.000 jovens entre 15 e 24 anos em nove países (Brasil, Chile, Colômbia, El Salvador, Haiti, México, Paraguai, Peru e Uruguai), a qual contou com apoio de diversas universidades e instituições.

As estatísticas que serão apresentadas a seguir demonstram que grande parte da juventude brasileira está fora do mercado de trabalho, bem como dos bancos da escola.

DESENVOLVIMENTO

Buscando averiguar a situação do jovem no Brasil identificamos que, nos anos 2000 este segmento representava 20,1% da população, sendo eles 34 milhões de pessoas na idade de 15 a 24 anos (IBGE, 2010). Em 2008, esse número elevou para 34,6 milhões, representando 18,3%. Em 2018, esse número se encontrava na casa dos 33 milhões de jovens (15 a 24 anos), o que representa 17% da população.

Os temas associados aos jovens na literatura relacionam-se à inserção profissional, lazer, discriminação, violência, educação, escola, drogas, família, crime, empoderamento e vulnerabilidade (SPOSITO, 2009). A violência é citada em todos os trabalhos referentes à juventude, o que a torna uma categoria central para os estudos do grupo social em questão.

A questão da violência pode ser melhor visualizada se considerarmos os dados da população prisional brasileira que é composta em sua maioria por jovens em idade economicamente ativa. O Departamento Penitenciário Nacional (2016) informa que, de um total de 726.712 mil presos no Brasil, 55% se encontram na faixa etária dos 18 aos 29 anos de idade, além de possuírem uma baixa escolaridade.

Em 2002, o Brasil ocupou a 5ª posição no cenário internacional de homicídios na população jovem, com maior taxa no sexo masculino (93%) nos espaços urbanos das grandes cidades (WAISELFISZ, 2004). Em 2014, na faixa etária de 15 a 29 anos o crescimento da letalidade violenta foi mais intenso do que no restoda população. O número de Homicídios por arma de fogo/HAF passou de 6.104, em 1980, para 42.291, em 2014: crescimento de 592,8%. Mas, nafaixa jovem, este crescimento foi bem maior: salta de 3.159, em 1980, para 25.255, em 2014, crescimento de 699,5% (WAISELFISZ, 2016).

Ao realizar a busca por notícias sobre jovens brasileiros vemos que desde 2012 são publicadas diversas reportagens sobre este grupo, referindo-se à eles como a geração "Nem Nem". As estatísticas apresentadas por Novella et al (2018) sobre a geração juvenil no Brasil indicam: 49% dos jovens exclusivamente estudam, 13% trabalham, 15% estudam e trabalham, 23% não estudam e não trabalham.

De acordo com a pesquisa, embora o termo "Nem-Nem" possa induzir à ideia de que os jovens são ociosos e improdutivos, 31% deles estavam à procura de trabalho, 64%, dedicam-se a trabalhos de cuidado doméstico e familiar, principalmente as mulheres. Ao

contrário das convenções estabelecidas, este estudo comprova que a maioria dos "Nem-Nem" não são jovens sem obrigações, eles realizam outras atividades produtivas. Apenas 3% deles não realizam nenhuma dessas tarefas nem têm uma deficiência que os impede de estudar ou trabalhar (NOVELLA ET AL, 2018).

Percebemos com base nos dados apresentados que a juventude têm sido um dos segmentos mais afetados pelas transformações sociais e principalmente econômicas que, a partir dos anos de 1990 transformaram as relações de trabalho entre os diversos segmentos sociais. Frente às novas formas de organização do trabalho, advindas da reestruturação produtiva, a população jovem está entre os grupos mais vulneráveis no século XXI.

Antunes (2018) afirma que, o processo de reestruturação produtiva do capital se intensificou no Brasil a partir da implantação do neoliberalismo na década de 1990, o que levou as empresas a adotarem novos modelos de organização do trabalho. A combinação entre melhor qualificação de força de trabalho, uso de tecnologias mais avançadas e intensificação da força de trabalho se tornou característica do capitalismo no Brasil. Essa combinação no decorrer dos anos teve como consequências a flexibilização, a terceirização, a informalidade e a precarização da vida da classe trabalhadora.

As pesquisas de Nazzari (2010), Unesco (2006) e Silveira (2006), discorrem sobre o empoderamento do jovem como forma de desenvolvimento econômico e social. Todavia, corroboramos a perspectiva de Carvalho (2009) ao explicitar que, o protagonismo juvenil está associado à potencialidade que esse grupo representa e a utiliza para "[...] resolver problemas sociais instaurados em redes e estratégias de poder por meio de práticas sociais que sustentam uma hegemonia, conforme uma lógica de governo regida pelo capital" (CARVALHO, 2009, p. 126).

Em relação ao empoderamento, juntamente com o capital social, Carvalho (2009) propala ser uma estratégia neoliberal que vem sendo utilizada nos discursos do combate à pobreza, e de reconhecer no sujeito pobre sua capacidade de lutar contra sua situação de vulnerável, responsabilizando-o pela sua própria condição social, sem passar pela função do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos por meio deste estudo que os jovens representam um dos segmentos mais afetados pelas transformações sociais e, principalmente, econômicas pós anos 2000. O empoderamento do jovem, bem como o enfoque na educação tem configurado uma das principais preocupações do bloco no poder, atribuindo-lhes um valor superestimado na

amenização das desigualdades sociais, regulação da pobreza, diminuição do analfabetismo e promoção do desenvolvimento econômico e social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

CARVALHO, F. X. de. **Análise da configuração de políticas públicas para a juventude a partir de 1990**: evidenciando concepções e estratégias neoliberais. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

IBGE. **Dados sobre a juventude**. IBGE, 2010. Disponível em: <http://www. censo2010.ibge.gov. br/resultados_do_censo2010.php>. Acesso em: 12 mar. 2012.

DEPEN. Levantamento Nacional de informações penitenciárias – julho de 2016. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança pública, 2016.

NAZZARI, R. K. Visibilidade e empoderamento dos jovens na política pública brasileira. In: **SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA E POLÍTICA**, 2. Tendências e desafios contemporâneos. Curitiba: UFPR, 2010. p. 3-24. Disponível em: <http://www.seminariosociologiapolitica.ufpr.br/anais/GT08/Rosana%20Katia%20Nazzari%20et%20alli.pdf>. Acesso em: 27 set. 2011.

NOVELLA, R.; REPETTO, A.; ROBINO, C.; RUCCI, G. **Millennials en América Latina y el Caribe**: ¿trabajar o estudiar?. Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2018.Disponível em: **https://publications.iadb.org/en/publication/millennials-en-america-latina-y-el-caribe-trabajar-o-estudiar .**Acesso em 24 de janeiro de 2019.

SILVEIRA, A. F. O empoderamento e a constituição de capital social entre a juventude. In: BAQUERO, M.; CREMONESE, D. (Org.). **Capital social**: teoria e prática. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 159-175.

SPOSITO, M. P. **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**:educação, ciências sociais e serviço social (1996-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 2.

UNESCO. **Marco estratégico para a UNESCO no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência IV**: os jovens do Brasil. Brasília, DF: UNESCO, 2004.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2016**: homicídios por arma de fogo no Brasil. Brasília, DF: Flacso, 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web.pdf. Acesso em julho de 2017.

- IX -

AÇÕES DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA A CONVIVÊNCIA SADIA E SEGURA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS (2009 – 2018): CONTROVÉRSIAS

Daniele Almenara Parre[9]
daniele.parre@gmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa, em desenvolvimento, é mostrar que na legislação promulgada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2009 a 2018, destinada a promover a civilidade na escola pública paulista há discursos contraditórios em si mesmos derivados das posições sociais que os diferentes segmentos da instituição ocupam. Ademais, a instituição desaparece como agente promotor de conflitos e os agentes responsáveis por eles são em sua maioria os alunos. O que está em jogo é evidenciar que no conjunto dos documentos que compõem a legislação em questão há unilateralidade em relação às regras consideradas saudáveis de convivência, à luz dos diferentes e diversos agentes que fazem parte do cotidiano escolar. Nesse sentido, parece-nos, que a legislação não contribui adequadamente para assegurar a todos os grupos da escola os direitos humanos. Trata-se de pesquisa documental cuja análise é de caráter descritivo/analítica. Os documentos até então consultados foram: a) Manual de Normas Gerais de Conduta/2009; b) Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania/2009; c) Resolução SE nº 19/2010. Vale ressaltar que essa resolução recebeu diversas vezes alterações publicadas pela SEE-SP no Diário Oficial. Assim,

[9] Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

não há novas legislações no período de 2009 a 2018 e sim alterações nas legislações mencionadas. A análise dos textos/fontes foi inspirada na técnica Análise de Conteúdo, segundo BARDIN (1977). Portanto, foram selecionados os trechos e ou fragmentos dos documentos que explicitam os tipos de ações e a quem são destinadas.

DETALHANDO AS FONTES ANALITICAMENTE

Como se pode perceber as fontes foram apresentadas em ordem crescente de publicação. No entanto, para seu detalhamento iniciaremos pela Resolução SE nº 19/2010 porque ela institui as ações dos manuais, ainda que estes tenham sido publicados anteriormente. Ademais, as normativas citadas nessa resolução tem como objetivo oferecer aos gestores uma gama de condutas que estejam respaldadas juridicamente. Inclusive, os documentos que compõem essas normativas, foram formulados e implantados em parceria com a Secretaria de Segurança Pública do estado de São Paulo. Seu espectro de orientação atinge os seguintes órgãos governamentais: a) Vara especial da infância e da juventude, b) Ministério público representado pela promotoria da infância e da juventude, c) Conselho estadual dos direitos da criança e do adolescente, d) Conselho tutelar, d) Programa de policiamento escolar – Ronda escolar. O texto dessa resolução também trata da implantação do Professor Mediador Comunitário (PMEC) e apresenta a figura do professor auxiliar, uma vez indicando a abertura para políticas de mediação. E, ainda, em seu artigo 9º, implementa o Sistema Eletrônico de Registros de Ocorrências Escolares – ROE no Estado de São Paulo.

A esse propósito, vale o registro que se encontra no Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (2009b) – regulamentado pela Resolução nº 19/2010 detalhada acima – a seguinte afirmação: "será mediando às relações conflitantes com intervenções pedagógicas que as estratégias saneadoras poderão ser legitimadas confirmando o verdadeiro contexto educativo que deve caracterizar a instituição escolar." (SÃO PAULO, 2009b, p. 7). Observe que o texto recomenda que sejam realizadas ações educativas e pedagógicas. No entanto, por exemplo, quando se trata de aluno sob efeito de álcool ou drogas a orientação do documento é a seguinte: "independentemente da idade do aluno, a Polícia Militar (190) deverá ser acionada, para que sejam tomadas as providências cabíveis" (SÃO PAULO, 2009b, p.33). Observe que a ação indicada é policialesca e está longe de ser uma medida pedagógica. Paradoxalmente, logo no início deste manual encontra-se a explicação do que significa a Cultura da Paz. Definindo simultaneamente o conceito de cidadania, violência escolar, bullyng, ressaltando que tais conceitos são imprescindíveis para as ações que levem

à convivência sadia e segura no espaço escolar. Outrossim, desde de seu índice, há muito investimento em mostrar os tipos de violência que podem ocorrer na escola. Mas, surpreendentemente as violências citadas são apenas físicas. Não há menção às violências institucionais e tampouco à simbólica. Sendo que esta última é muito detectada em pesquisas sobre violência em espaço escolar em nosso país (SILVA, M. da. et al., 2018a, SILVA, M. da. et al., 2018b, SILVA, M. da., 2017, SILVA, M. da. et al., 2015, SILVA, M. da., 2013) e em estudos sobre violência de modo geral, como bem ordena Pierre Bourdieu (2010).

O Manual de Normas Gerais de Conduta (2009a) – também instituído pela Resolução da SE n.º19/2010 -, é uma normativa de apoio para construção do regimento escolar. Neste texto a controvérsia no que diz respeito à convivência sadia e segura no espaço escolar de acordo com as ações que levam a isso é também bastante evidente. Por exemplo, na introdução do documento consta a seguinte afirmação:

> "Neste sentido, é parte fundamental do processo educativo garantir a observância de **regras saudáveis de convivência no ambiente escolar**. Acatar o pacto social vigente – **representado pelo conjunto de normas de conduta estabelecido e socialmente reconhecido –** sustenta o delicado equilíbrio entre desejos, direitos e deveres individuais e coletivos que permeia a convivência social e garante a sobrevivência de uma sociedade democrática e de respeito à cidadania". (p. 6)

No entanto, as regras para alcançar a convivência desejada pelo documento são direcionadas majoritariamente para o aluno, como se fosse ele o único causador de conflitos no cotidiano escolar. Essa é uma tendência que aparece reiteradamente ao longo do documento. O aluno como protagonista da convivência sadia e segura da escola. Por exemplo: "[...] ser respeitoso e cortes com colegas, diretores, professores, funcionários e colaboradores da escola [...]" (p. 9). E, ainda, "compartilhar com a direção da escola informações sobre questões que possam colocar em risco a saúde, a segurança e o bem-estar da comunidade escolar" (p.10). Não há referências aos outros agentes escolares como responsáveis em manter a convivência desejada. Vale dizer que no início do documento registram-se os direitos dos alunos, segundo os critérios do documento. Não se esqueça que se trata de uma normativa de apoio para a elaboração do Regimento da escola. E não apenas da conduta do aluno. Apesar do título ser Manual de Normas Gerais de Conduta.

CONSIDERAÇÕES

Vale lembrar que não se trata de análise de discurso e sim de análise de conteúdo cujo núcleo duro são as controvérsias encontradas nos documentos/fontes sobre a legislação paulista acerca da convivência sadia e segura na escola. Pelo exposto, observa-se que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo opta, e deixa entrever na respectiva legislação que promulga, por uma visão criminal dos conflitos que ocorrem na escola, colocando crianças e jovens estudantes como agentes contraventores como se a escola não fosse uma instituição específica de educação escolarizada. O aluno, por sua vez, é o maior responsável pela convivência sadia e segura e pelo fracasso da mesma. Embora nos documentos haja menções sobre pluralidade, cidadania, direitos, as controvérsias que neles se encontram a respeito de tais temas nos levam a crer que eles não contribuem objetivamente para a estabilidade dos Direitos Humanos nas escolas públicas paulistas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise do conteúdo. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Manual de Normas Gerais de Conduta., 2009a.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, 2009b.

SÃO PAULO (ESTADO). Resolução SE nº 19. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2010.

SILVA, M. da.; SILVA, A. G. da. Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola. Educação e Realidade Edição eletrônica, v. 43, p. 471-494, 2018a.

SILVA, M. da.; SILVA, A. G. da. Sutilezas da naturalização / Reconhecimento da violência: violências na família, violências em espaço escolar. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. 271p .2018b.

SILVA, M. da. Violência da escola: quem comete, tipos e consequências. Revista Coletiva, Recife, p. S/N, 05 jul. 2017.

SILVA, M. da; SILVA, A. G. da.; DINIZ, J. E. O ECA e a violência na sala de aula: vulnerabilidade da escola brasileira. Perspectiva (UFSC), v. 33, p. 789-803, 2015.

SILVA, M. da. A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares? Educar em Revista, v. 49, p. 339-353, 2013.

- X -

DIREITO A IGUALDADE NA DIFERENÇA

Dária Aparecida de Jesus Carvalho
dariacpa@hotmail.com

Márcia Oliveira Marques Nogueira
marciamarquescpa@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho permeia o campo da Educação e visa contribuir com os profissionais da educação e sua práxis pedagógica tendo como eixo norteador o direito humano à diversidade cultural e inclusão social, tendo como protagonistas os nossos alunos, articulando experiências e conhecimentos com as necessidades e possibilidades da ação pedagógica. Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa que objetiva analisar como se constitui ações inclusivas nas escolas municipais de Caiapônia-GO, em consonância com legislações vigentes, considerando a aceitação das diferenças individuais, em uma perspectiva cultural de inclusão social.

Historicamente a diversidade cultural e a inclusão social apresentam-se como coadjuvante da educação e programas sociais. A partir dos anos de 1990, vários programas, políticas e iniciativas vêm sendo desenvolvidas no intuito de ações afirmativas, propositivas e articuladas com setores políticos, sociais e econômicos. Políticas de igualdade, de valorização e de reconhecimento da diversidade referidas à educação escolar parecem, algumas vezes, estar em contraposição e, em outras, se desenvolverem através de movimentos lado a lado, sem a necessária articulação. Nesse sentido é fundamental que se tenha presente que "o educando, o estudante, tem cor, tem sexo, um lugar social em que ele está inserido, além de sua condição de classe social" (Haddad & Graciano, 2006, p. 5).

A inclusão social na compreensão de diversidade cultural em que direitos e diferenças enquanto dispositivo imprescindível para uma educação inclusiva, igualitária e de qualidade no intuito de que profissionais, pais e alunos tornem-se, aptos a discutir e fundamentar tensões entre igualdade e diferença na concepção e prática dos direitos humanos, abarcando

especificidades e articulações entre o direito à educação e a educação em direitos humanos e inclusivos, vem se tornado aos poucos uma realidade.

DESENVOLVIMENTO

A premissa desse trabalho é uma educação inclusiva que abarque as especificidades de cada criança os pré conceitos que educadores e comunidade escolar têm acerca de como garantir direitos educacionais e sociais assegurando a diversidade e a diferença, tendo em vista que a discussão acerca dos direitos humanos constitui um dos eixos fundamentais da problemática das sociedades contemporâneas.

Propor uma educação de direitos e respeito à diferença de acordo com Bittar (2009, p. 553), perpassar especialmente ao aumento "no interior da cultura do direito, da afirmação de formas de luta por reconhecimento. A ampliação elástica do conceito de direito, para abranger também a idéia de um direito à diferença, [...]", tencionando diferenciações, em uma sociedade contemporânea que tendem a produzir homogeneização e padronização.

A análise das legislações é fundamental para o entendimento do objeto em estudo e com intuito de dialogar com o campo teórico a pesquisa de campo se efetivou mediante propostas educacionais que abarque novos paradigmas, preceitos, adequações significativas no currículo, ferramentas e metodologias por meio da interdisciplinaridade, letramento, equidade, adaptações e flexibilizações de conteúdos aplicados com caráter mais funcional e prático, dando subsídio e orientações para fortalecer o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos educadores visando à melhoria do processo ensino aprendizagem dos educandos e do respeito as suas características individuais.

CONCLUSÃO

A pesquisa revela que o principal desafio está em garantir uma educação que articule direitos de igualdade, e direitos da diferença tendo em vista que a mesma requer presença, participação e aquisição de conhecimentos criando condições, estruturas e espaços para uma diversidade autônoma e independente. Portanto, a luta pela diferença se conceitua, dialeticamente, frente a movimentos de luta por Igualdade de Oportunidades e de atitudes positivas sem preconceito, defendendo uma perspectiva que garanta direitos a todos, independentemente de suas diferenças particulares e que a Educação Especial seja parte integrante do sistema educacional. Somos conscientes da tensão que existe entre estes dois

movimentos, portanto é nesta tensão que é importante trabalhar e a considerarmos como geradora de políticas públicas e legislações e as abordem de forma efetiva.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23, dez. 1996.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. A educação entre os direitos humanos. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (MEC). Saberes e Práticas da Inclusão: Recomendações para a Construção de Escolas Inclusivas. [2.ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, 2006. 96 p.

- XI -

PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS

Dayana de Oliveira Arruda (UFMS/CAPES)
dayanaarruda@gmail.com

Este estudo pontua algumas incursões analíticas pela possibilidade de outros olhares e interfaces, no que tange aos constitutivos processos de exclusões e marginalizações como jogos de verdade que atravessam a complexidade de sujeitos, políticas e, em especial, as práticas na educação de jovens e adultos, pela conformação de arranjos institucionais que organizam e adequam relações de saberes e de poderes.

As considerações e reflexões alinhavadas[10] enquanto problematizações iniciais, suscitam descontinuidades na apreensão de acontecimentos, objetos ou fenômenos a partir dos referenciais foucaultianos – aqui utilizados na perspectiva de instrumentais teóricos e metodológicos, tensionando regularidades e racionalidades de discursos e práticas pedagógicas, pelas dinâmicas das categorias de tempo e espaço.

Aparato extensivo, em permanente modificação e aprimoramento, campo de saberes e de poderes em suas respectivas atribuições e lógicas requeridas pelo corpo social, a instituição escolar coaduna operatividades que explicitam formas de controle e disciplinamento em detrimento dos sujeitos que resguarda, por mecanismos de seleção e classificação, ajustados por diferentes demandas, urgências e necessidades sempre transitórias, visando níveis de docilidades possíveis.

---

[10] Subsídios teóricos constitutivos do estudo em andamento intitulado "Efeitos da educação de jovens e adultos: discursos e práticas como jogos de verdade", que abarca como um de seus objetivos, identificar desdobramentos e implicações do complexo jogo de sentidos e expectativas traçadas por egressos desta modalidade, de uma Escola da Rede Estadual de Ensino, localizada no município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul; vinculado à Linha de Pesquisa "Educação, Cultura, Sociedade" do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Doutorado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS), sob orientação do Professor Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, e ao Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/UFMS).

Exercícios continuamente (re)configurados em face de processos históricos e sociais, atinentes a propósitos e interesses unilaterais que delineiam a materialidade de normas e dispositivos pedagógicos, características que conformam a instituição em seus diferentes cenários, premissas e finalidades, como "[...] espaço de disposição, arranjo, formação, instrução, educação do corpo e da mente; marcada por princípios, métodos, sistemas e doutrinas." (OSÓRIO, 2010, p. 101).

São engrenagens de ortopedias políticas e pedagógicas, estruturadas e traduzidas em atribuições que legitimam e reproduzem sob os discursos da inclusão, eminentes e ao mesmo tempo singulares distorções sociais no bojo de suas práticas efetivas, sobretudo quando arranjadas em orientações e pressupostos que forjam políticas, iniciativas concretas e práticas e dinâmicas da educação de jovens e adultos.

Regulada por princípios contidos no arcabouço dos direitos constitucionais, a mencionada modalidade educacional abarca um conjunto multifacetado de operações alinhavadas em estratégias formais e não formais de acesso, permanência e conclusão da educação básica em diferentes tempos, espaços e circunstâncias, pela correção de sujeitos em desajustes sociais e individuais, que por sua vez ultrapassam os limites e pretensões da escolarização. (MACHADO, 2016).

O Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), indicou 3,5 milhões de matrículas na educação de jovens e adultos no País; 1,5% a menos que o ano de 2017. Em âmbito regional, considerando a redução de 4.621 em referência ao ano anterior, Mato Grosso do Sul registrou 25.114 matrículas nessa modalidade em 2018, distribuídas em nível de ensino fundamental e, majoritariamente, em nível de ensino médio, nas 111 escolas que ofertaram escolarização a pessoas jovens e adultas ainda no ano de 2018, mantidas pela Rede Estadual de Ensino. (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Parcelas significativas da população para as quais a distorção idade/série corresponde ao marcador em evidência no que tange a processos regulares de formação escolar, fixados pelas normativas vigentes – ensejo propício à verificação, registro e regulação de uma gama de (outros) desajustes e anormalidades, condições complexas de exclusão e inclusão que circunscrevem os sujeitos como objetos de controle e escopo de práticas refletidas de governo.

São elementos substanciais que para Foucault (2008) exprimem uma certa racionalidade do Estado, identificada pela governamentalidade, organizada e dirigida por estratégias e intervenções mobilizadas por saberes e poderes institucionalizados. Maneiras eficazes de orientar e principalmente, conduzir problemáticas e contingências de ordem

coletiva e individual, operacionalizadas por intermédio de políticas públicas, ações e serviços correlatos.

Diante disto, vislumbramos o arranjo de normativas que implicam ajustes e adequações das instituições escolares em função da considerada necessária e tida como compensatória oferta da educação de jovens e adultos, alinhavada no rol de ações, programas e projetos fragmentados, descontínuos e instáveis que no entanto, emergem como resolutivos e redentores de um dos copiosos males sociais – a falta de escolarização.

Constituída sob o prisma da correção individual e social que extrapola os limites do alcance da escolaridade, a educação de jovens e adultos forjada pela institucionalização, bem como os diferentes sujeitos que por ela transitam, suas trajetórias e singularidades – circunscreve processos históricos e sociais cujas marcas são de reiteradas estratégias segmentadas, marginalizações e exclusões. (PAIVA, 2015).

Diante disto, o arranjo das instituições escolares, ao passo em que possibilita o acesso à escolarização por sujeitos que já se encontram em condições desfavorecidas e em desvantagem sobretudo de ordem econômica, cultural e social, preserva e perpetua diferenciações e distâncias no que tange a trajetórias escolares em plenos (des)compassos, no limiar entre sucessos, fracassos e a necessidade de escolarização.

Ao ratificar determinados valores e pressupostos constitutivos de grupos e classes dominantes, seus valores, culturas e princípios como universais e autênticos em vistas a uma continuidade perene dos mesmos, "[...] o sistema de ensino amplamente aberto a todos e, no entanto, reservado a alguns [...] se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social." (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007, p. 223).

Portanto, compete à instituição escolar, nesta perspectiva, e em face dos jovens e adultos que ela produz, classificar, agrupar e ininterruptamente controlar sob o mote da distorção idade/série, utilizando de estratégias e mecanismos que visam sobremaneira, regularizar e corrigir distorções expressas de modo subjetivo e material em todas as dimensões e traços de suas respectivas existências.

À guisa de considerações, este texto figura como exercício analítico provocativo, cujas pretensões versam sobre necessários aprofundamentos em função da emergência de problematizações, que possibilite transgressões como via de outros entendimentos de uma mesma realidade sempre institucional, cujas implicações, efeitos e verdades estão em constantes movimentos e transformações.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. Trad. Magali de Castro. *In:* CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 217-227.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2018**: principais resultados. Brasília/DF, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 01 fev. 2019.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos: após 20 anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile-/687/706. Acesso em: 30 jan. 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projetos e Programas:** censo escolar 2018. Campo Grande, 2018. Disponível em: http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2018/06/PROGRAMAS-E-PROJETOS-2018.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. As instituições: discursos, significados e significantes, buscando subsídios teóricos e metodológicos. *In:* OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento (Org.). **Diálogos em Foucault.** Campo Grande: Oeste, 2010. p. 95-133.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

- XII -

APONTAMENTOS SOBRE ASPECTOS IDENTITÁRIOS DE DOCENTES NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Edicleia Lima de Oliveira
Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD
edicleia.oli1@gmail.com

Eugenia Portela de Siqueira Marques
Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD
eugeniamarques@ufgd.edu.br

INTRODUÇÃO

O texto aborda algumas discussões iniciais sobre o processo identitário de docentes negras que atuam na educação superior. Considerando que ao longo da história a sociedade brasileira manteve-se patrimonialista, machista e preconceituosa e, as discussões com recorte étnico-racial e de gênero foram silenciadas e omitidas das esferas sociais, politicas e até mesmo educacionais, o que sem dúvida interfere de forma direta na construção identitária. Porém, essa realidade vem se modificando por meio de políticas públicas e, a discussão sobre essa temática vem ganhando cada vez mais espaço.

Por conseguinte, o acesso à docência no ensino superior tem se efetivado por meio das políticas afirmativas, tanto no acesso à graduação, pós-graduação e nos concursos públicos. Assim, o objetivo desse texto é refletir e identificar de que forma a mulher negra, docente na educação superior fortalece ou ressignifica sua identidade.

OS LIMITES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A IDENTIDADE

Um dos principais desafios enfrentados pelas organizações negras e de mulheres negras ao longo dos últimos anos tem sido a garantia de implementação e de sustentabilidade de políticas públicas capazes de realizar as conquistas sociais das últimas décadas. As conquistas dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro foram importantes

para fomentar a criação de políticas de diversidade étnico-racial. Contudo antes de visualizar a implementação total dessas políticas, nota-se situações de retrocessos, com a extinção de secretarias específicas, orçamento e inserção nas agendas oficiais do governo, em especial nos últimos anos.

As mulheres negras vêm desempenhando importante papel, pois, em sua maioria, sempre estiveram ligadas a luta por melhores condições de vida e oportunidades. Porém, ainda são ofertadas a essas mulheres condições desfavoráveis e, sem sombra de dúvidas essas condições influenciam de forma direta na construção de suas identidades. Sobre esse aspecto Munanga (1994) ao abordar sobre identidade pondera que:

> (...) a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. (p. 177-178).

No livro "A identidade Cultural na Pós- Modernidade", Stuart Hall (2006) afirma que:

> A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que (sic) os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.5).

Em relação à identidade das mulheres negras enquanto profissionais "as mulheres negras são a parcela mais pobre da sociedade brasileira. No mercado de trabalho elas possuem as condições de trabalho mais precárias, tem os menores rendimentos e as mais altas taxas de desemprego" (SANTOS et, al., 2017, p. 07). Sobre esses aspectos, Sueli Carneiro (2003) uma das precursoras dos estudos sobre a mulher negra no Brasil, afirmou que as mulheres negras vivenciaram uma experiência histórica distinta do discurso clássico sobre a opressão da mulher e mesmo com os avanços da sociedade, a valorização de direitos e a vivência da cidadania, a mulher negra ainda "[...] precisa alcançar alterações significativas, pois na sociedade de classes, como trabalhadoras assalariadas, ou não, ainda se deparam com inúmeras barreiras sociais pelo reflexo das desigualdades sociais e raciais" (SANTOS et al., 2017, p. 07).

A MULHER NEGRA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Em conformidade com as palavras de Bento (1995) a supressão da mulher negra no mercado de trabalho deriva do fato de que essas mulheres apresentam as menores taxas de participação em cargos de prestígio e maiores índices de participação em cargos subalternizados.

> Nos serviços domésticos, por exemplo, as negras estão representadas quase três vezes mais do que as brancas (32, 5% contra 12, 7%) e em atividades tais como serventes cozinheiras e lavadeiras/passadeiras o percentual para negras e o dobro do das brancas (16% contra 7, 6%) (p. 482).

Um dos avanços alcançados pelas mulheres negras foi à inserção na escola e consequentemente no ensino superior, o que lhe abriu novas portas e novas oportunidades. É importante considerar que atualmente políticas públicas têm surgido com o intuito de colaborar para que esse número aumente.

A lei 12.990 de 09 de junho de 2014 prevê no seu artigo primeiro que ficam reservadas aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal (BRASIL, 2014).

Outra medida foi estabelecida **por meio do decreto do Ministério da Educação (MEC), na** Portaria Normativa Nº 13, De 11 de Maio de 2016, onde ficou determinada a indução de ações afirmativas na Pós-Graduação. Essas ações ainda que muito recentes no cenário brasileiro, poderão contribuir para uma participação mais significativa de mulheres negras na docência universitária. Todavia, mesmo com essas probabilidades futuras, é preciso considerar que na atualidade essas mulheres ainda são a minoria.

Logo, essa pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa "Educação e Diversidade" do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados. E a estima por esse tema surgiu mediante realização de estudos, onde foi constado o reduzido número de pesquisas que abordam sobre essa temática.

Em um levantamento bibliográfico inicial, realizado no Banco de teses e dissertações da Capes, foram encontrados nos últimos dez anos um total de sete estudos, entre teses e dissertações.

Entre as pesquisas selecionadas, apenas uma se propôs a debater a construção da identidade dessas mulheres, onde Reis (2008, p.183), em sua tese de doutorado, evidenciou que "os depoimentos das professoras mostram como as identidades, compreendidas

num processo dialético, vêm se constituindo ao longo de suas trajetórias". Ou seja, estão em constante construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente as políticas públicas no Brasil reduziram desigualdades de gênero, sociais e raciais. A inserção da mulher no mercado de trabalho é permeada pela relação de poder, dominação, exploração e opressão. A implementação de políticas públicas afirmativas na educação superior e para o acesso aos concursos públicos possibilitaram gradativamente uma mudança nesse cenário.

Por conseguinte, torna-se imprescindível voltar os olhares a essas mulheres que vem ganhando espaço, fortalecendo sua identidade e representatividade em diferentes espaços no mercado de trabalho e na docência no ensino superior. Todavia é importante compreender se com a ascensão social no mercado de trabalho a identidade da mulher negra é fortalecida, ressignificada ou negada.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. A Mulher Negra no Mercado de Trabalho. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 479-488, 1995.

BRASIL, Lei de cotas em Concursos Públicos. **Lei 12.290 de 09 de junho de 2014**. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm>. Acesso em 20 fev. 2019.

BRASIL, **Ações Afirmativas na Pós- Graduação**. Portaria Normativa Nº 12, de 11 Maio de 2016. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA Empreendedores Sociais; Takano Cidadania (Org). **Racismos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. P 49-58.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

MUNANGA, Kabengele .Identidade, cidadania e democracia:algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil.In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) **A cidadania em construção:** uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Mulheres negras e professoras no ensino superior: as histórias de vida que as constituíram**. 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SANTOS, Maria Santana et. al. **Desigualdade de Gênero:** a mulher negra no mercado de trabalho. In: VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão: Maranhão, 2017.

- XIII -

DIREITO À EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO[11]

Elaine Constant (UFRJ)
constant.ela@gmail.com

Jefferson Willian Silva da Conceição (UFRJ)
jeffersonwillian.ufrj@gmail.com

O estudo tem como objetivo analisar os sentidos sobre "direito à educação" em uma política educacional para professores: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Na pesquisa, foram utilizados depoimentos de 12 professores alfabetizadores de 6 municípios do estado do Rio de Janeiro. Estes se mostraram fundamentais, pois, as escolas e seus professores, microcosmos dos direitos humanos, auxiliam na compreensão e interpretação sobre direitos à educação em uma determinada localidade ou regionalidade.

Para alguns, a escola pública é aberta para todos, contudo, estes alegam que se sentem "despreparados" para lidar com a sala de aula. Ainda afirmam a necessidade de um processo formativo, continuado e em serviço, pautado em debates com diferentes atores sociais para compreender as demandas dos alunos. Provavelmente, os professores se referem a "Escola Popular de Massa" que, de acordo com Paiva et. al. (1998), viabilizou a universalização das oportunidades e se difere bastante da Escola Tradicional, pois "inserida em bairros de uma cidade que multiplicou por 3 ou 4 vezes sua população no último meio século, ela integra um sistema escolar gigantesco. O crescimento da cidade gerou uma nova cultura urbana, multiplicou a heterogeneidade entre da urbe, dos bairros e das próprias escolas" (p.45). Assim, as funções tradicionais da escola passaram por transformações nas quais "a rua invade a escola", trazendo para dentro dela hábitos e comportamentos característicos da cultura das

[11] Este estudo contou com a participação dos seguintes colaboradores: Isabella Cavallo, Jefferson Willian, Larissa Leão, Luciana Coimbra, Luciana Rodrigues, Mariana Palmares.

camadas populares (Paiva, 1995). As exigências envolveram os professores e o reconhecimento da necessidade do processo de formação continuada com debate sobre igualdade de oportunidades de sucesso.

Para Ramirez (2000), no nível dos direitos e cidadania, a democracia participativa e popular afirma a liberdade, a igualdade e a humanidade/criatividade como valores que podem reinventar as formas de inclusão social. Assim, promover o direito à educação implica olhar a "ótica dos vencidos" no cotidiano escolar. Mas como se pode observar a tradução disto no contexto educacional?

Na década de 1990, os professores tomaram conhecimento sobre escuta sensível com os alunos. Isto incluía a realização de mudanças nas práticas pedagógicas: como fazê-los vencer o medo de "errar"? Esta questão, ainda é motivo de preocupação entre os professores. De acordo com uma professora, "alguns alunos até se negam a mostrar o que sabe. Mas, só se alfabetiza, porque se descobriu que pode 'errar'. Não adianta mais classificação na avaliação dos alunos, se não se sabe o que fazer com isto".

Estas questões são fundamentais para tratar a diversidade na sala de aula. Supõe abandonar práticas curriculares do regime seriado e incorporar o Ciclo. Esta organização do ensino centra-se na possibilidade dos alunos avançarem em sua trajetória escolar, evitando reprovação e repetência. Entretanto, alguns dilemas se apresentam no contexto dos professores: Como assegurar uma "escola para todos"? O Ciclo pode gerar expectativas pedagógicas, curriculares e avaliativas desconhecidas da trajetória profissional, em especial: Como fazer o aluno avançar na trajetória escolar?

Para Mainardes (2007), o Ciclo é uma opção mais apropriada à classe de trabalhadores, pois foi elaborado no contexto das crises do sistema econômico, político ou sociocultural, gerando mudanças no papel do Estado e em seus discursos políticos. Esta concepção vislumbra a democratização da escola e a garantia de acesso e permanência, concebendo-a que esta só se justifica quando explicita a relação de seus objetivos e atividades, consubstanciados em seu currículo.

Esta base curricular, presente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), caracteriza-se como a tentativa de assegurar o direito à educação na fase da alfabetização escolar. O objetivo é constituir uma política educacional atenta à permanência dos alunos na escola. Contudo, o professor deixa de ser um "consumidor" de ideias e desenvolve um "olhar" investigativo, tornando-se um pesquisador/autor da própria prática.

O programa se baseia na ideia de Regime de Colaboração da EC nº 59 de 2009, na qual o Art. 211 da Constituição prevê no seu § 4º, o envolvimento direto da União com a

universalização do ensino obrigatório. Tal premissa fundamenta a decisão dos implementadores do PNAIC em torná-la uma "política universal", portanto acessível para maioria dos professores que atuem nos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º ano), o Ciclo de Alfabetização. Esta política representa a busca pelo "direito de aprender" e a garantia da redução da desigualdade escolar no acesso à educação pública. Diferente de uma política que se destina somente para alunos que mostram baixo desempenho escolar, o PNAIC tornou-se uma proposta para alunos que se encontram em uma faixa etária, garantindo o "direito" de ampliação da escolarização.

O direito à educação mobiliza processos de organização de políticas educacionais que suscitam processos formativos por meio de cursos, inserindo "conteúdos" sobre direitos humanos nas práticas pedagógicas locais. Conforme Candau (2008), uma formação em direitos humanos se caracteriza justamente por uma oportunidade de oferecer para os professores as bases conceituais e pedagógicas que "melhor lhe dotem de instrumentos para lidarem com as diversidades, a partir da compreensão de que o reconhecimento e o respeito ao pluralismo representam grandes oportunidades de aprendizado, numa perspectiva de emancipação" (p.293), transformando concepções, comportamentos e práticas cotidianas.

Tal posicionamento vem sendo debatido no PNAIC do estado do Rio de Janeiro. Para os professores, há necessidade de apresentação e apreciação das práticas pedagógicas, relacionando os aspectos políticos presentes nas propostas acadêmicas da Universidade pública com aspectos pedagógicos e didáticos constituídos na trajetória profissional dos professores da Escola Básica.

Esta perspectiva significa a constituição de novos paradigmas para formação continuada. Se antes era preciso evitar os significativos índices de retenção escolar, agora a formação traz o estudo coletivo das necessidades dos alunos, não se restringindo a assessorias ou consultorias pedagógicas, mas em espaço para autonomia e reflexões de professores. Estes reivindicam, como lugar da formação, um diálogo horizontal entre diferentes participantes.

Daí indagar o que se propõe para os professores: reinventar ou transformar? Vale atentar para os limites de uma política de formação continuada: Como auxiliar os municípios na estruturação e mobilização de políticas locais destinadas ao direito à educação, pois "criar uma política pública, não é simples", como sinalizou uma professora.

Os municípios brasileiros se tornaram entes federados em 1988, contudo a constituição de políticas locais para alfabetização escolar exige clareza sobre seus objetivos, finalidades e garantia do direito à educação. Tal processo demanda preocupação com uma

escola inclusiva e traz alguns desafios: Como mobilizar uma estrutura administrativa, financeira e pedagógica para desenvolver um "olhar inclusivo"? Qual é a percepção dos professores sobre direito à educação?

Conclui-se assim, a necessidade de instituir debates baseados na garantia do direito à educação, pois os professores mostram inquietação com as descontinuidades das políticas educacionais, porque a quebra precariza a constituição de uma política municipal inclusiva.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In BITTAR, Eduardo C. B. (Coord). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos.** São Paulo: Quartier, 2008.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.

PAIVA, Vanilda. A rua invade a escola: o ensino popular de massa e a profissão de professores. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Ministério da Justiça. **IV Conferência Mundial da Mulher**, 1995 p. 55-61. (mimeo)

PAIVA, Vanilda; GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth; DURÃO, Anna Violeta. "Revolução educacional e contradições na massificação do ensino". In: QUINTEIRO, Jucirema (org). A realidade nas escolas nas grandes metrópoles. **Revista Contemporaneidade e Educação.** Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). Rio de Janeiro: ano III, Nº 03, 1998, pp. 8-33.

SACAVINO, Suzana. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Suzana. **Educar em direitos humanos: construir democracia.** Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

- XIV -

A MEDIAÇÃO ENTRE PARES COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DA UTFPR

Eliane Martins Braga[12]
elianebraga@alunos.utfpr.edu.br.

Maria Sara de Lima Dias[13]
mariadias@utfpr.edu.br.

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

Novas demandas sociais surgem advindas da acedência de novos processos de inclusão social, políticas de cotas, Enem, SISU e de transformações tecnológicas. Estas demandas sociais tem posto em questão não somente o acesso mais os obstáculos de permanência no contexto universitário. De modo que o contexto social amplia as políticas públicas de educação e de formação profissional e por outro lado se acentua as dificuldades de implantação de tais políticas nacionais sobre as tramas institucionais locais geram desencontros entre os atores sociais envolvidos nestas políticas e conflitos na incidência de perfis sociais dos jovens alcançados.

Na perspectiva histórico cultural os conteúdos programáticos e sua sequencialidade devem estar ligados à percepção da heterogeneidade dos grupos sociais, bem como de suas aprendizagens prévias obtidas nas suas vivências anteriores ao contexto universitário. Tais considerações contra hegemônicas podem levar a um maior sucesso na aprendizagem e ao desenvolvimento de novos hábitos de estudo mais adequados à vida universitária.

---

[12] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná,

[13] Professora do Programa de Pós Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

No entanto, sabe-se das dificuldades dos sistemas educativos, estes apresentam muitos desafios para o discente e também para os docentes. Docentes consideram que os estudantes apresentam baixo interesse pelos estudos, dificuldades de relacionamento e falta de hábitos e organização das atividades. Uma profecia auto-realizadora, expectativas baixas dos professores, geram baixos resultados em termos de aprendizagens. Já por parte dos discentes estes consideram algumas dificuldades, como voltar a estudar depois muito tempo, desconhecer a aplicação prática dos saberes na vida cotidiana e uma percepção de que suas aprendizagens não são valorizadas pelo professor.

Estas situações de desencontros entre os atores sociais repercutem no desempenho e nas avaliações das disciplinas demonstrando, especificamente, no campo das exatas, um verdadeiro enigma para o entendimento conceitual do raciocínio matemático. A universidade não pode estar alheia ao fato de que as políticas de inclusão, enquanto texto legal são assertivas, porém ainda não se verificam em práticas efetivas tratando-se das salas de aula como um grupo homogêneo de pessoas.

DESENVOLVIMENTO

O presente artigo objetivou apresentar resultados parciais de uma pesquisa-intervenção de mestrado intitulada: "Mediação entre pares no estudo da física elementar". A partir do referencial histórico cultural e partindo do pressuposto de que a mediação entre pares pode estabelecer uma aproximação entre os estudantes e facilitar o aprendizado dos conceitos científicos, uma nova abordagem foi elaborada por uma docente do departamento de física, de uma instituição do ensino superior.

Vygotsky (1992) postula que a mediação das práticas são tornadas possíveis em função de um conjunto de aparatos materiais, ideacionais, de dispositivos e ferramentas disponíveis e apropriados pelos sujeitos (indivíduos) no patrimônio cultural ou meios sociais. A mediação é compreendida como um ponto de partida fecundo para a construção do conhecimento escolar. A medição entre estudantes e estudantes e entre professor e estudantes parece preencher as lacunas conceituais e as zonas de desenvolvimento proximal possibilitando alcançar novos conceitos. Sforni (2015, p.377) acrescenta que "o conceito é tratado aqui como forma da atividade mental mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que refletem em sua unidade a generalidade e a essência do movimento do objeto material".

A partir de uma perspectiva qualitativa realizou-se observações e registros diários desenvolvidos por um semestre nas aulas de física e também entrevistas semiestruturadas

com alguns estudantes que aceitaram participar da pesquisa, e após a transcrição das entrevistas foi realizada uma analise de conteúdo.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em umas das intervenções observou-se que após a explicação da atividade pela docente, os estudantes se organizavam e discutiam, já em pares, a estratégia mais adequada para o melhor aproveitamento de todos. Conforme relatos alguns grupos disseram: "vamos lendo uma a uma das questões em ordem e resolvemos a seguir", "vamos juntos resolvendo as dúvidas de cada questão", "vamos fazendo aleatoriamente as questões e as respostas vão fluindo entre nós", "discutimos as questões e o que for surgindo de dúvidas vamos consultando o livro, slides das aulas e os colegas", "tiramos fotos das questões e cada um resolve uma e depois compartilhamos as respostas para depois transcrever". Segundo Vygotsky (2000) o fato mais importante revelado pelo estudo é a relação entre o pensamento e a palavra, na medida em que as propostas dos estudantes são compartilhadas estes encontram formas alternativas para a solução dos problemas.

Já na entrevista foi questionado aos participantes o que se entendia por mediação e se a prática adotada nas atividades influenciava no seu desenvolvimento em sala de aula?

> "Eu acho que mediação é uma ajuda de alguém externo ao seu grupo, ela pode auxiliar e orientar em alguma coisa que você está falhando. Eu acho que sim, quanto mais você consegue absorver em sala de aula, não depende exclusivamente do que você está passando ali, é muito interessante quando você tem o engajamento fora de sala aula, ou alguém de fora para engajar o conteúdo ou novas formas de ensinar, porque tem pessoas que não conseguem ficar presas a este contexto e precisa de outras formas de aprendizado" (B.M, 17 anos).

Com este testemunho se verifica um dado objetivo no processo de mediação implantado na sala de aula, conforme Vygotsky (2000) as dificuldades para dominar a lógica da matemática exige um nível de abstração que pode ser superado com o aumento da motivação para estudar.

> "Eu acho seguinte "todo mundo ta no mesmo barco e se afundar afundam todos". Desses colegas tem muitos ou alguns que vieram de cursinho, escola privada que tiveram o conteúdo certinho e sistematizado. Nesta situação o

> trabalho em grupo ajuda e muito. A equilibrar isso. E dia a dia ir diminuindo as lacunas". (M. M, 72 anos)

A análise destes relatos demonstra a importância vital das mediações entre pares para fortalecer a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Para Vygotsky (2000) o conceito abre caminho para o desenvolvimento de uma avaliação não determinista e o individuo exerce a ação sobre os fatores sociais, culturais e históricos, concomitante a ação destes no curso da continua atividade humana. Dentre os resultados preliminares obtidos, evidenciou-se que as práticas coletivas e grupais nas atividades mediadas propostas pelo docente promoveram uma significativa melhora no processo ensino-aprendizagem.

CONCLUSÕES

Ressalta-se que as práticas de mediação coletiva e entre pares facilitam a construção dos conteúdos da física, reconhecendo as diferenças entre os sujeitos. Uma mediação não somente focalizada na figura do professor, mas que valorize as contribuições individuais e as vivências pregressas de aprendizagem.

Os conhecimentos coletivamente construídos configuram as aprendizagens entre os pares, de modo que a sala de aula modificada resulta em um ambiente mais colaborativo e participativo. Os atores responsáveis: docente, os estudantes e a própria universidade desempenham papéis fundamentais nesta construção do conhecimento, para além das políticas educativas e de acesso, são estes atores que garantem a efetividade do ensino e a permanência na universidade. A responsabilidade do docente, portanto, é transformada quando este se coloca na posição de mediador do saber, atuando seja diretamente na seleção dos conteúdos visando à aplicação de novas atividades, com propostas de problemas reais e próximos da vida dos estudantes.

A participação baseada em princípios da mútua ajuda em processos de interação social, este modelo de mediação que representa um contraponto para a universidade na aplicação das políticas educativas e inclusivas.

REFERENCIAS

VYGOTSKY, L. (1992). Obras escogidas II: Pensamiento y lenguaje. Madrid, ES: Visor.

VYGOTSKY, L.(1995). Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid, ES: Visor

VYGOTSKY, L. (2000). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKI, L. S.(1990). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. In: VYGOTSKI, Lev Semyonovich. Obras escogidas Tomo I – Problemas teóricos y metodológicos de la psicologia. Madrid, p. 1-14.

SFORNI, M. S.F.(2015). Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. Educ. Real, Porto Alegre , v. 40, n. 2, p. 375-397.

-XV -

DA CELA À SALA DE AULA: RESSOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DOS APENADOS PARTIR DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Fábio da Silva Santos
Universidade Salvador (Unifacs)
Centro Universitário Ruy Barbosa (UniRuy – Wyden Educacional)
fabiosantosdireito@gmail.com

Manoel Joaquim Fernandes de Barros
(Unifacs)
manoeljfb@gmail.com

INTRODUÇÃO

As prisões na sociedade moderna ao longo do tempo transformaram-se em alternativas de correção, de tentativa de manter um aparato no qual o criminoso passaria a refletir e se arrepender do crime cometido. Sendo assim, os presídios têm a função de simbolizar o local onde o indivíduo paga pelo crime que cometeu através da reclusão, do isolamento do considerado mundo "livre", ou seja, de um mundo socialmente construído por meio de valores benignos, com a finalidade de uma reinserção plausível.

Contudo, o que se percebe são os inúmeros fracassos sociais estampados na mídia e um sistema carcerário em tremendo colapso. A cadeia de modo geral, constitui-se como uma "escola do crime", já que o apenado fica exposto a uma realidade voltada para a manutenção da criminalidade, isto é, realidade esta que ocorre desrespeito aos direitos fundamentais, indo de encontro à sua dignidade e vivencia minimamente efetivas atividades de disciplina e reeducação dos detentos.

Ou seja, o que se percebe é uma total dicotomia entre a realidade apresentada pelo sistema carcerário de acordo com o que é preconizado no nosso ordenamento jurídico acerca da ressocialização e o direito à educação nos presídios brasileiros.

No entanto, o que deveria acontecer é o nominalmente chamado de processo de inclusão e reinserção social, pois é uma construção prática dentro do cotidiano do apenado, o desenvolvimento de uma rotina prescritiva normativa que contribua para o desenvolvimento dos aspectos sociais de comportamentos valorizados e almejados pela sociedade.

A resposta para a efetivação da ressocialização encontra amparo em políticas públicas que garantam a dignidade do indivíduo em todas as suas formas, entre elas, a educação, pois pode oportunizar aos alunos apenados sua reintegração à sociedade, utilizando o saber sistemático cujas experiências, crenças e objetivos são produtos da educação, os quais proporcionam caminhos para a ressocialização e realização de sair com outra visão além dos muros da cadeia através de um diálogo possível da cela à sala de aula.

Assim, torna-se imperioso um estudo sobre os indicadores da valorização dos direitos humanos no âmbito do sistema prisional, no tocante aos desafios e perspectivas do Direito à Educação em Direitos Humanos. Pois, a população carcerária, dia menos dia, irá retornar para a convivência em sociedade. Sendo necessaria a efetividade da ressocialização do presidiário condenado por meio da educação, visto que, é um direito previsto na legislação pátria.

A pesquisa se justifica diante da realidade educacional e o sistema prisional brasileiro, porque conforme o levantamento nacional Infopen, apenas 12% da população prisional no Brasil está envolvida em algum tipo de atividade educacional, entre aquelas de ensino escolar e atividades complementares Brasil. Esse é um dado alarmante, e merece um olhar diferenciado.

A lei garante ao apenado o direito à ressocialização, que tem como um dos pilares o direito à educação, com melhores indicadores na valorização dos direitos humanos, com vistas à inclusão social.

A RESSOCIALIZAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A garantia do processo de inclusão e reinserção social do detento baseia-se no aspecto moral da pena evidenciado pelo lado humano, com sua finalidade educativa. Isso graças ao comprometimento para com a recuperação do condenado mediante ação reintegradora do mesmo no meio social, fazendo-o experimentar um recomeço diante da sociedade. Outro ponto importante, que tem como foco os valores morais do processo

de ressocialização é a defesa da sociedade, uma vez que prepara o apenado para ser um membro produtivo e reeducado na convivência com seus semelhantes (FALCONI, 1998).

A ressocialização consiste na humanização do sujeito enquanto encarcerado pelo sistema prisional, buscando focalizá-lo de modo humanitário, tornando a ser apto para pertencer regularmente à sociedade defendendo assim o bem comum. Por meio do reconhecimento da necessidade da ressocialização da pessoa condenada, a pena de prisão passa a ter uma nova intenção além da simples supressão e detenção, passa a ter um desígnio de direção social e elaboração para o seu regresso à sociedade.

A ressocialização de apenados deriva de uma série de direitos adquiridos por meio da devida ação do Estado através da assistência. Uma delas é o direito à educação prevista na lei de execução penal nos artigos 17 a 21 e no artigo 41, incisoVII. A educação em direitos humanos nos presídios tem como fundamental intenção tornar o sujeito qualificado para que ele/ela possa procurar um futuro melhor ao cumprir sua pena, uma vez que o acesso aos bens intelectuais e a formação escolar são pressupostos básicos para adentrar ao mercado de trabalho, e a maior parte dos apenados não têm ensino fundamental completo (BRASIL, 1984).

Para estimular o interesse dos apenados e a chance de refazer o caminho para a inserção social após o cumprimento da pena, foi promulgado a exemplo do que ocorre com o trabalho, o artigo 126 que no parágrafo 1º, inciso I da LEP, que determina a remição da pena por estudo. Desse modo, a educação prisional além de impulsionar o detento a procurar novos rumos quando conseguir liberdade proporciona também a diminuição do tempo da pena, ou seja, é uma forma de reduzir a quantidade de dias a serem cumpridos na prisão. Desse modo, todos os participantes possuem o direito de remição da pena em um dia, a cada três dias de aulas realizadas, conforme prevê a Lei de Execução Penal.

Urge a necessidade de reflexão crítica no sentido de que a educação nas prisões não seja encarada apenas para redução da pena; e sim como um papel fundamental na transformação e inclusão do cidadão, de forma intrínseca, submetendo o indivíduo ao mundo do conhecimento e preparo para vida extramuros.

O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é direito de todo cidadão e tem amparo legal na seara internacional e nacional. Atualmente, percebe-se que existe grande discussão sobre a educação prisional,

uma vez que é evidente as peculiaridades para a sua efetiva realização na busca pelo retorno do cidadão encarcerado ao seio da sociedade. Não seria concebível entender o direito à educação como um privilégio ou como recompensa para o apenado porque ele se comportou bem durante o período do cumprimento da pena.

A função do Estado é garantir os direitos da população no que diz respeito à educação. Isso não é diferente quando se trata de uma parte da população que vive à margem, um grupo que no decorrer da história tem sido colocado de lado, excluído da chamada políticas públicas sociais.

Atualmente, o Estado da Bahia está construindo um Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional da Bahia, coordenado pela Secretaria da Administração Penitenciária – SEAP e a Secretaria da Educação – SEC. O texto teve como base as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias e a Lei nº 12.433/2011.

De acordo com Beccaria (2005, p. 70) que a mais de 200 anos já questionava sobre a majoração das punições e lutava contra a prática da tortura e sabiamente preceitua que "Afim, o meio mais seguro, mas ao mesmo tempo mais difícil de tornar os homens menos inclinados a praticar o mal, é aperfeiçoar a educação." Não importa onde o indivíduo esteja, se fora ou dentro da prisão, a educação é o caminho para a liberdade intelectual e transformação do indivíduo, e inclusão social.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia e Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional da Bahia.** Salvador, 31 de agosto de 2015. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/planoest-ed-emprises_itens 2015_emelaboraoba.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

BECCARIA, Cesare de. **Dos Delitos e das Penas.**Capítulo XLI. Edição RidendoCastigat Mores, 2005.

BRASIL. Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial [República Federativa do Brasil],** Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7210-11-julho- 1984-356938-normaatualizada->Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Levantamento nacional de informações penitenciárias:** INFOPEN Atualização – Junho de 2016 /– Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017. 65.p.: il. Color.

FALCONI, Romeu. **Sistema presidial**: reinserção social? São Paulo. Ícone, 1998.

GRECO, Rogério. **Sistema Prisional:** Colapso atual e soluções alternativas. 3. ed. Niterói: Impetus, 2016.

- XVI -

É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE NOS DIREITOS HUMANOS EM ESCOLAS SUBVENCIONADAS?

Flávia Camila Gomes
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
flavinhag4@gmail.com

Em pesquisa documental realizada para conclusão de curso de Pedagogia, produzimos inventário da legislação publicada de 2014 a 2017 em Diário Oficial de um município do interior paulista, verificando as indicações de políticas educacionais após o Plano Municipal de Educação. Identificada ênfase das políticas de subvenção e fomento, tomando como recorte a Educação Infantil, buscamos, nesse texto, problematizá-las a partir da perspectiva dos direitos, considerando as contradições a eles intrínsecas.

DESENVOLVIMENTO

Partindo da igualdade jurídica e a liberdade contratual, o Estado Moderno é o elemento terceiro na relação *Capital x Trabalho* e toma o arcabouço jurídico como um dos meios de reprodução da sociabilidade capitalista (MASCARO, 2013). Assim também, os direitos universais consolidados na Declaração Universal dos Direitos do Homem e dos Cidadãos são perpassados pela estrutura e reprodução do capitalismo, lançando garantias mínimas de sociabilidade que o amenizam juridicamente (MASCARO, 2017).

Na perspectiva dos Direitos Humanos defende-se uma Educação para o desenvolvimento pleno, fortalecimento de direitos e cultura da paz (ONU, 1948). O que é retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que apontam a criança como sujeito histórico e de direitos. As DCNEI indicam a promoção de igualdade de oportunidades educacionais e a indissociabilidade do educar e cuidar (BRASIL, 2009a).

O parecer 20/2009 define creches e pré-escolas responsáveis pelo educar e cuidar das crianças de zero a cinco anos com profissionais de formação específica, refutando o assistencialismo. Estabelece ainda as funções sociopolíticas e pedagógicas da Educação Infantil, o que implica responsabilidades do Estado na garantia dos direitos civis, humanos e sociais das crianças, como: infraestrutura, adequação e manutenção do espaço; proporcionalidade crianças/ professores e formação de professores (BRASIL, 2009b).

Porém, com a aplicação da agenda neoliberal no Brasil e a reforma do Estado pela Emenda Constitucional 19/1998, estabelece-se a *administração gerencial*, que enfatiza colaboração, eficiência, parceria e resultados. Passa a vigorar o princípio da subsidiariedade e ganha espaço o Estado em rede: de protagonismo e corresponsabilização dos destinatários das políticas públicas (MAZZA, 2016). Seu princípio é a descentralização, que inclui o mercado.

A Constituição de 1988 potencializa a descentralização, ao reconhecer os municípios como entes federativos e distribuir as responsabilidades educacionais, contudo, sem uma reorganização fiscal equitativa (SAVIANI, 2016), a Educação Infantil é atribuída competência dos municípios (BRASIL, 1996).

Sob o princípio da publicização, o terceiro setor passa, por meio das ONG e filantrópicas, a ter mecanismos de financiamento do próprio Estado, que se envolve "no custeio e na regulamentação dos serviços, mas não na sua prestação" (PERONI, 2013, p.240). Assim, negando a luta de classes, o terceiro setor avança nas lacunas de atuação do Estado, especialmente nas políticas sociais. Disposto institucionalizado pela Lei Federal nº 13.019/2014 (BRASIL, 2014).

Na legislação municipal pesquisada de 2014 a 2017, por meio do Diário Oficial, foram encontradas 280 leis referentes a políticas educacionais, das quais a legislação de colaboração e fomento representou 91%. Predominaram as subvenções ou sua regulamentação, sendo 37,5% delas referentes à Educação Infantil, mesmo com sistema de ensino próprio e diretrizes para organização curricular dessa etapa.

Em estudo sobre a mesma rede, Henriques (2015) identificou uma cisão na oferta de Educação Infantil, dada inclusão da pré-escola como etapa obrigatória da Educação Básica:

> [...] as creches estão mais a cargo da rede filantrópica e a pré-escola da rede municipal [...] pode-se colocar em discussão a qualidade dispensada no cuidar e educar das crianças de creche uma vez que foi identificado um percentual considerável de professoras dessa modalidade com sobrecarga de trabalho por conta da lotação das turmas nas quais elas trabalham (HENRIQUES, 2015, p.87).

Observa-se flexibilização do direito sob a racionalização de gastos. O município, na subvenção às conveniadas, utiliza o número de matrículas, não apresentando grande diferença da estimativa do valor anual por aluno da creche para o Estado de São Paulo para composição do FUNDEB. Todavia, na rede regular, a aplicação dos valores do fundo é restrita a atividades de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino definidas na LDBN (BRASIL, 2007) e há investimentos complementares para que se atinja a obrigatoriedade constitucional de aplicação no ensino. Nas conveniadas, os valores complementares são responsabilidade da entidade, que, entre as estratégias, apresenta diferentes planos de trabalho para captação de recursos junto ao próprio município.

No conjunto, identifica-se que, associada à desresponsabilização estatal e à descentralização para o mercado, a filantropia fortalece o crescimento do âmbito privado na construção das políticas e execução de serviços, esvaziando a perspectiva do direito social (PERONI, 2013; SAVIANI, 2016) e do direito humano de pleno desenvolvimento a ser garantido pela Educação.

CONCLUSÕES

Buscou-se problematizar as políticas de subvenção e fomento nas políticas educacionais de um município do interior paulista. Partimos da concepção dos direitos universais, considerando suas contradições, dado o papel dos próprios Direitos Humanos na reprodução da sociabilidade capitalista. Assim a legislação progressista é acompanhada da racionalidade da administração gerencial.

A questão que intitula o trabalho denota o impasse que a subsidiariedade (gerencialista e neoliberal) impõe. Isso nos leva a concordar com as indicações de Mascaro (2017) de que para desenvolvimento e realização plena do ser humano é necessário superar as condições de sociabilidade do capitalismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 abr 2018.

_____. **Lei 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de

dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> Acesso em: 12 nov 2018.

_____. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Brasília: Conselho Nacional de Educação/CBE, 2009a.

_____. **Parecer Nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília: Conselho Nacional de Educação/CBE, 2009b.

_____. **Lei 13.019, de 13 de julho de 2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm> Acesso em: 27 set 2018.

HENRIQUES, A. C**. Educação Infantil:** o retrato de uma rede municipal de ensino. São Carlos: UFSCar, 2015. 107fl. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. Direitos humanos: uma crítica marxista. **Lua Nova**, São Paulo, 101, p.109-137, 2017.

MAZZA, A. **Manual de Direito Administrativo**. 6ª Edição. São Paulo, Saraiva, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos do Homem e dos Cidadãos, 1948. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf Acesso em dez de 2018.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** Significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2ª ed., 2016.

- XVII -

A LEI FEDERAL 10.639/03 E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA/ES

Franciele Teixeira da Silva Polez
/IFES – polezfranciele@gmail.com

Eduardo Augusto Moscon Oliveira
/UFES - eduardo.moscon@ufes.br

INTRODUÇÃO

A História da Educação Brasileira aponta a exclusão do negro dos processos educativos. A lei 10.639/03 foi um marco histórico na política educacional brasileira, pois tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. Mas seu cumprimento ainda é desafiador. Eurocêntrica, a cultura brasileira carrega intolerâncias e discriminação racial. Visando equidade nas ações de implementação desta lei em todos os entes federativos, 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 foi criado.

Este trabalho é parte de pesquisa em andamento que tem por objetivo analisar o patrimônio cultural afro-brasileiro do município de Serra/ES e suas possibilidades educativas no contexto do Plano Municipal de educação e o conjunto da legislação educacional. O município da Serra/ES se manteve no topo dos últimos 10 anos com a maior taxa de homicídio do estado do Espírito Santo. Apesar da redução no número de homicídios nos últimos anos no estado, os negros morrem 4,5 vezes mais que amarelos, brancos e indígenas (IPEA, 2019).

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A LUTA DA POPULAÇÃO NEGRA

Na década de 1.980 o Movimento Social Negro juntamente com pesquisadores e intelectuais da área de educação debateram a relevância de abranger a diversidade étnico-racial brasileira no currículo escolar (MULLER; COELHO, 2013). Eles entenderam que a questão educacional era crucial na luta da população negra. Gonçalves e Silva (2006, p. 490) salienta que "a educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade", justificando que:

> (...) se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (GONÇALVES E SILVA, 2006, p.490)

Em 1988 a Constituição Federal, nomeada Constituição Cidadã, aprovou princípios fundamentais que refletiram no campo educacional, porém no processo de elaboração da LDB/1996 o Movimento Negro teve a sua participação restrita (MULLER; COELHO, 2013). Em 9 de janeiro de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, presidente da República, assinou a Lei Federal nº 10.639, que alterou a LDB/1996 incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

A LEI FEDERAL 10.639/03 E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA/ES

A questão racial foi prioridade na pauta de políticas públicas do país na primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em 2004 instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como o Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes. Este Plano tem como objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino da União cumpram de forma equânime a determinações legais da lei 10.639/03.

Analisando o Plano Municipal de Educação de Serra/ES (PMES) à luz do 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, verificamos que no PMES, 12 das 20 metas tem relação direta com a Lei 10.639/03 e com os eixos estratégicos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Destacamos, em especial:

> **Art.2º** São diretrizes do PMES
> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Município;
> X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental.
>
> **Art. 8º** Este PMES foi elaborado em consonância com as diretrizes, metas e estratégias do PNE e estabelece estratégias que:
> I - asseguram a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
> II - consideram as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades tradicionais, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;
> IV - promovem a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

As metas 2,3,5,7,8,11,12,13,14,15,18 e 19 do PME da Serra/ES contemplam o marco legal das relações Étnico-raciais e cumprem o que é estabelecido nos eixos estratégicos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Ressaltamos uma das estratégias da meta 7, pois aborda explicitamente a lei 10.639/03:

> **7.3)** implementar, nos currículos escolares e em todos os níveis e modalidades de ensino, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e das comunidades tradicionais, assim como ações educacionais, nos termos das Leis Federais n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como as prerrogativas da Lei Estadual nº 7.723/2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (Resolução 1, de 17/06/2004 – CNE/CP).

CONSIDERAÇÕES

Com esta análise, verificamos que o Plano Municipal de Educação de Serra/ES contempla em suas ações os eixos estratégicos que compõem a base do 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, cumprindo as determinações legais para promoção de uma sociedade justa e solidária.

"Escola que acolhe, escola que transforma" é a atual política de educação da secretaria municipal de educação de Serra/ES. Ela visa através da acolhida transformar realidades sociais, promover a educação inclusiva e o reconhecimento "do outro e do eu" como seres de direitos e afetos. Todavia, em um contexto político/social de segregação e extermínio da população negra e afrodescendente, é necessário resgatar as propostas e efetuá-las no conjunto das escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 9.934**, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 10. nov.2018

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm.> Acesso em: 10. nov. 2018.

BRASIL. **lei no 10.639,** de 9 de janeiro de 2003. 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 – 10 anos. Brasília, 2013. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA(IPEA). FBSP. **Atlas da violência 2018.** Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/8626-7457-2852-180604atlasdaviolencia2018.pdf >. Acesso em 20. jan. 2019.

MULLER, Tânia M. P.; COELHO, Wilma d. N. Z. A lei nº10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas**. Revista da ABPN**, v. 5, n. 11 • jul. – out. 2013.

SERRA (Município). **Lei nº 4.432 de 04 de novembro de 2015**. Aprova o plano municipal de educação da serra - PMES e dá outras providências. Serra, 2015.

SILVA, Petronilha B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download /2745/2092>. Acesso em: 12. out. 2018

- XVIII -

ALIENAÇÃO E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Geovani Roberto Kreling
UEPG – geovani_rk@hotmail.com

Carina Alves da Silva Darcoleto
UEPG - carinaasd@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa que estamos desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de Pesquisa de História e Políticas Educacionais. Foi realizado levantamento de teses e dissertações disponibilizadas no portal da CAPES, com o objetivo de verificar se e de que maneira é abordado o conceito de alienação em pesquisas de Programas de Pós-Graduação em Educação, tendo em vista o campo da Política Educacional. A compreensão da relação entre a alienação e a educação, assim como a crítica radical das alienações produzidas pela sociedade capitalista acabam adquirindo caráter de necessidade e urgência histórica, pois colocam em risco a educação enquanto um direito social, além da própria continuidade do gênero humano. O referencial teórico-metodológico adotado é o materialismo histórico e dialético.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir da teoria marxiana, compreendemos a alienação como um processo de perda de controle, que surge a partir da maneira específica em que a objetivação do trabalho se dá em cada momento histórico e que acaba sendo incorporada pelos indivíduos que produzem a riqueza material necessária à existência humana, de maneira a se tornar uma força hostil e potencialmente destruidora, que foge ao próprio controle racional dos sujeitos,

refletindo diretamente sobre todas as relações sociais e criando obstáculos ao desenvolvimento do gênero humano.

O trabalho é a atividade que permite aos seres humanos produzir os meios necessários à sua sobrevivência, a partir da transformação consciente da natureza, caracterizando-se como uma atividade essencial para existência da vida humana em sociedade. De acordo com Marx e Engels:

> [...] Mas da vida, fazem parte sobre tudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é esse é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos. (2009, p.40).

Ao longo da história, os seres humanos se organizaram e se organizam de diferentes modos para produzir trabalho, conferindo-se a cada forma de sociabilidade, em cada momento histórico, caraterísticas peculiares, mas que mantêm quase sempre um aspecto em comum: a exploração do homem pelo homem. Nesse contexto, a caraterística principal que difere a exploração do modo de produção capitalista dos anteriores (feudal e escravista) é o trabalho assalariado, que reduz a força de trabalho de quem realmente produz à mera mercadoria, o que constitui a essência das alienações capitalistas, pois é a força de trabalho que permitiu e permite aos seres humanos se desenvolver enquanto sujeito histórico e se relacionar com toda a história de seu próprio gênero. Dessa forma, na sociedade capitalista, as necessidades humanas não são postas em primeiro lugar, mas, ao contrário, são sempre submetidas às demandas produzidas pelo capital. Conforme Meszáros:

> O trabalho, que deveria ser uma propriedade interior, ativa, do ser humano, torna-se exterior ao trabalhador como resultado da alienação capitalista [...] Não é 'atividade vital', na qual o ser humano 'afirma a si mesmo', mas mero 'meio para sua existência individual', autonegação que mortifica sua *physis* e arruína seu espirito. A alienação transforma a atividade voluntária em 'trabalho obrigatório', em atividade que é mero meio para atingir fins essencialmente animais (comer, beber, procriar) e, consequentemente, 'o animal se torna humano e o humano, animal'. (2016, p. 145).

Nessas circunstâncias, ao tratar a força de trabalho como uma mercadoria, o caráter essencialmente humano desta atividade é negado e as necessidades humanas são deixadas de lado para que as necessidades do capital possam ser atendidas, o que acaba tornando as relações sociais cada vez mais desumanas. De acordo com Marx:

> O estranhamento aparece tanto no fato de meu meio de vida ser de um outro, no fato de aquilo que é meu desejo ser a posse inacessível de um outro, quanto no fato de que cada coisa mesma é um outro enquanto si mesma, quanto no fato de que minha atividade é um outro, quanto finalmente – isto vale também para os capitalistas – no fato de que, em geral, o poder não humano domina. (2010, p. 146).[14]

Das relações sociais cada vez mais desumanas, fruto das alienações da sociedade capitalista, resultam modos de pensar e agir que colocam as necessidades imediatas dos indivíduos a frente do desenvolvimento humano genérico, o que reflete significativamente na forma como são tratadas as políticas públicas em âmbito geral e, particularmente, aquelas voltadas para a educação. Isso acontece porque a educação está relacionada à totalidade social, influenciando diretamente ou indiretamente na maneira de agir e pensar dos sujeitos. Desse modo, a atividade educativa exerce papel político ativo quando se trata da formação dos indivíduos, caracterizando-se como um campo de intensas disputas ideológicas, mesmo quando isso ocorre inconscientemente ou de forma mascarada. No Brasil, por exemplo, tais disputas são objetivadas em movimentos como o Escola Sem Partido e em Reformas Educacionais, como a estabelecida pela Lei 13.415/2017 que reformulou o Ensino Médio tendo caráter sobretudo mercadológico e que visam atender apenas os interesses do capital.

DADOS DE PESQUISA

O levantamento dos dados foi realizado entre os meses de agosto e setembro de 2018 e se deu a partir da busca, no catálogo de teses e dissertações da CAPES, pelo termo alienação. Em seguida, a busca foi refinada a partir de trabalhos concluídos entre os anos de 2008 e 2018 e vinculados aos seguintes programas: Educação, Educação (Currículo), Educação (Psicologia da Educação), Educação – Campus Catalão, Educação e Contemporaneidade, Educação e Ensino, Educação Escolar e Educação: História, Política, Sociedade. A busca resultou em 203, sendo 136 dissertações e 67 teses; destes, 11 trabalhos

[14] O termo estranhamento, a partir de autores como Meszáros (2016), é utilizado como sinônimo de alienação, sendo esta perspectiva à adotada pelos autores.

não foram encontrados em meios eletrônicos, seja no portal da CAPES ou mesmo nas páginas dos Programas de Pós-Graduação.

A sistematização e análise prévia dos dados foi realizada a partir dos 192 trabalhos encontrados e aconteceu entre os meses de setembro e novembro de 2018, buscando categorizar os trabalhos a partir do uso do termo alienação nas palavras-chave e no resumo; do tema ou questão central do trabalho; do referencial teórico-metodológico e da metodologia utilizada; e da dedicação ou não de um capítulo à discussão do conceito de alienação.

Devido aos limites deste trabalho, apresentamos apenas alguns dados preliminares. O termo alienação aparece nas palavras-chave de 26 trabalhos, sendo 17 dissertações e 9 teses, totalizando 13,54% dos trabalhos analisados. Quanto ao resumo, 171 trabalhos apresentam o termo alienação, com 116 dissertações e 55 teses, perfazendo 89,06% do total. Do total de trabalhos, 60 dedicam um capítulo a discussão do conceito de alienação, sendo 40 dissertações e 20 teses, que totalizam 31,25% dos trabalhos examinados. Ao cruzar as buscas por trabalhos que utilizaram o termo alienação nas palavras-chave e resumos, além de dedicar um capítulo à alienação, obtivemos um total de 17, com 12 dissertações e 5 teses, totalizando 8,85% dos trabalhos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A reflexão sobre os dados levantados e sistematizados até o momento nos mostra que o número de trabalhos que se dedicam a compreender a relação entre a alienação e a educação ainda é pequeno frente aos problemas impostos pelas alienações produzidas na sociedade capitalista.

A importância dessa discussão está justamente na compreensão de que as relações sociais não se perpetuam e obtêm sucesso de modo automático em cada forma de sociabilidade, mas precisam de complexos sociais, como a educação, para que as maneiras de agir e pensar de um determinado modo de produção, em um determinado momento histórico, sejam incorporadas e aceitas pelos indivíduos como únicas possíveis. Essa questão configura-se como central na luta política pela garantia do direito à educação enquanto atividade essencial para o desenvolvimento do indivíduo, de forma singular, e do gênero humano, em um sentido amplo.

REFERÊNCIAS

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MESZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

- XIX -

AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE CULTURAL: O PAPEL DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO

Gesilaine Mucio Ferreira (UEM)
gesimf@gmail.com

Gislaine Aparecida Valadares de Godoy (DPD/UEM)
gi.valadares@hotmail.com

Jani Alves da Silva Moreira (PPE/UEM)
jasmoreira@uem.br

Lucilene Amarante (UEM)
lucileneamarante@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, no bojo da acumulação flexível e da redefinição do papel do Estado, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem defendido a educação para todos e o respeito à diversidade em documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, a Declaração de Nova Dheli, de 1993, e a Declaração de Dakar, de 2000, (FERREIRA; BOGATSCHOV, 2016). A bandeira da educação para a diversidade cultural ganhou destaque no Relatório Nossa diversidade criadora (Relatório Cuéllar), de 1995 (MOREIRA, 2015), bem como em outros documentos da UNESCO publicados pós anos 2000, cuja efetivação é proposta, dentre outras medidas, pela cooperação entre Estado, organismos a internacionais e sociedade civil (com e sem fins lucrativos).

Ao considerar que a UNESCO tem produzido recomendações para a educação e a diversidade cultural, o texto tem como objetivo analisar as recomendações propalada pela UNESCO quanto ao papel da relação público-privado para educação na perspectiva da diversidade cultural. Trata-se dos resultados de uma pesquisa documental que analisou

documentos da UNESCO produzidos e divulgados a partir dos anos 2000. Para isso, foram selecionados os seguintes documentos: a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2001, a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, de 2005, e o documento Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos[15], de 2015.

UNESCO - A VIABILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE POR MEIO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais e a Declaração de Incheon apregoam a educação como um elemento fundamental para a promoção da diversidade cultural, da tolerância, do diálogo e do respeito mútuo entre os diferentes povos e culturas e como condição essencial para a garantia da paz, da segurança e da coesão social (UNESCO, 2002; 2005; 2016). Por isso, recomendam que a conscientização social acerca da importância da diversidade cultural seja inserida nos programas educacionais/escolares e na formação de professores (UNESCO, 2002; 2005; 2016).

E a quem cabe a responsabilidade de promover a diversidade cultural? De acordo com a UNESCO, é necessário o engajamento ativo e responsável de toda a sociedade nessa empreitada, mediante o fortalecimento "[...] das políticas públicas, em parceria com o setor privado e a sociedade civil" (UNESCO, 2002). A recomendação quanto à parceria público-privado é proposta também na Convenção de 2005:

> As Partes incentivarão o desenvolvimento de parcerias entre o setor público, o setor privado e organizações de fins não-lucrativos, e também no interior dos mesmos, a fim de cooperar com os países em desenvolvimento no fortalecimento de suas capacidades de proteger e promover a diversidade das expressões culturais. [...]" (UNESCO, 2005, p. 12).

[15] A educação para a diversidade cultural é uma das temáticas abordadas na Declaração de Incheon, cujo meta principal é a promoção de uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos até 2030 (UNESCO, 2016).

Embora a Unesco conceba a educação como um bem público, defende que ela é uma tarefa social a ser compartilhada por toda a sociedade, sendo o papel do Estado "[...] essencial para estabelecer e regular normas e padrões" (UNESCO, 2016, p. 8).

Evidencia-se nessas orientações da UNESCO um alinhamento com o processo de reestruturação econômica e política do capitalismo, ocorrida a partir dos anos 1970, caracterizado pela expansão do toyotismo e pela minimização das funções do Estado, sobretudo em relação as políticas públicas sociais, como forma de superação da crise mundial. Crise que na concepção neoliberal e dos intelectuais da Terceira Via foi gestada pelo Estado do Bem Estar-Social. Nesse cenário de redefinição do papel do Estado, intensificou-se a parceria público-privada que se refere à "[...] capacidade de intervenção do setor privado na esfera pública mediante a coordenação total ou parcial das responsabilidades até então atribuídas ao poder público" (SANTOS; MOREIRA, 2018, p.335). O Estado mantém-se como normatizador e regulador, mas não como executor das políticas sociais. A execução é repassada para a sociedade civil, seja pela privatização (neoliberais), seja pela atuação do terceiro-setor (Terceira Via); ambas na perspectiva gerencial do mercado (PERONI, 2012).

Trata-se de uma nova sociabilidade pautada na reforma empresarial que também se denomina de "nova gestão pública" ou Movimento Global Empresarial (FREITAS, 2018). De acordo com o autor, as reformas advêm de uma natureza fluida e multifacetada, legitimada em receitas e ações isoladas, no qual o objetivo é retirar a educação do campo do direito social e promover a sua inserção como serviço no bojo do livre mercado. Nesse enfoque, acrescenta Carvalho (2010), os indivíduos se agrupam pelas diferenças (etnia, cultura, religião, gênero ...) para gerirem seus problemas, independentemente dos serviços públicos. As políticas públicas universais são substituídas por políticas focalizadas, cuja implementação é garantida pela parceria público-privada, principalmente pelo terceiro setor. Assim, o discurso de empoderamento social quanto à promoção da educação para a diversidade cultural da UNESCO não é neutro, mas expressão das relações sociais capitalistas contemporâneas, pois essa agência não apenas propõe a parceria público-privada, mas também afirma o papel regulador do Estado.

CONCLUSÃO

A formulação e a implementação de políticas públicas em prol da educação para a diversidade cultural, mesmo que focalizadas, é uma conquista social, sobretudo num momento internacional e nacional em que se ampliam as práticas preconceituosas, discriminatórias e xenofóbicas.

Todavia, é preciso evitar que tais políticas se convertam em instrumento reformistas para a obtenção de consenso e do equilíbrio social. Não se pode deslocar os problemas sociais para o âmbito cultural, como se as desigualdades e as guerras entre as nações fossem apenas de ordem cultural, passíveis de serem superadas por meio da educação para a diversidade cultural e da parceria público-privada. A raiz desses problemas está nas relações sociais capitalistas que ocasionam disputas nacionais e internacionais pelo acúmulo de capital e pelo poder hegemônico. Assim, o espaço aberto para o debate sobre educação e diversidade cultural deve ser de resistência e de luta por uma nova sociedade capaz de garantir a emancipação humana e social.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia. **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: Eduem, 2010. p. 17-54.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; BOGATSCHOV, Darlene Novacov. Análise da influência da UNESCO e do Banco Mundial na educação especial inclusiva brasileira. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 10, 2016, Marília, SP. **Anais...** Marília: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2016. Disponível em: < http://www.estudosdotrabalho.org/>. Acesso em: 03 fev. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010)**: os casos Brasil e Portugal. Maringá: EDUEM, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata; MOREIRA, Jani Alves da Silva. O financiamento e a gestão da EB: a relação entre o público e o privado. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 333-346, jul./out. 2018.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

UNESCO. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224>. Acesso em: 21 jan. 2019.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016.

- XX -

A EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB AS PERSPECTIVAS DE PAULO FREIRE: PEDAGOGIA BANCARIA X PEDAGOGIA CRÍTICA

Gessiedna Pereira de Souza Silva, UCP
gessiedna@hotmail.com

Marta Castro dos Santos, UCP
marta_santos55@hotmail.com

Este trabalho foi motivado pela disciplina de "Educação Brasileira: Questões Atuais", do curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis – Rio de Janeiro, com a professora Fabiana Eckhardt e a linha de pesquisa sobre a "Educação do Campo e Currículo", aonde identifiquei algumas ações teóricas e lutas sociais da Educação do Campo congruentes com os considerações pedagógicas da Educação Popular sob as influências dos conceitos de Paulo Freire com a subjetividade social e estruturas sociais dos sujeitos em constante afirmação contra o mal estar das desigualdades entre os espaços urbanos, espaço dominador e os espaços camponeses, espaço dominante.

Busco analisar as abordagens teóricas e práticas da Educação do Campo à partir das lutas sociais contra a hegemonia social dos espaços urbanos, pelos direitos da visibilidade subjetiva do espaço camponês sob as referências bibliográficas da Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo nas Escolas do Campo: Parecer CNE/CEB 2008 e o Decreto número 7.352, de 04 de novembro de 2010; Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002 e as contribuições teóricas e práticas de ensino de Paulo Freire com a pedagogia do oprimido e o contexto da emancipação do sujeito.

Utilizarei como método de trabalho as análises dos textos supracitados como referência.

Os camponeses cansados dos silenciamentos dos interlocutores que representavam e determinavam a educação brasileira, o movimento possibilitou a Educação do Campo a oportunidade pela sua voz e vez a todos que vivem e trabalham no campo, contra todos os

olhares preconceituosos e negativos daqueles que querem classificar como inferiores e arcaicos os sujeitos camponeses. Pois são participantes dessas diversidades de brasileiros que tem direitos sociais, culturais, éticos e políticos independente dos espaços que moram ou trabalham.

Consequentemente, a trajetória para com o movimento da Educação do Campo transcorreu também por algumas insatisfações ideológicas que desde o princípio ficou perceptível a exclusão dos povos das regiões rurais do Brasil no documento das diversidades territoriais não foram descritas e nem consideradas como em que da Educação, o Plano Nacional de Educação em 1962, sob o cumprimento do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases, de 1961.

Assim, a Educação do Campo demanda do conceito de oportunidades educacionais que garanta o sujeito campesino o direito do conhecimento, às ciências e a tecnologia dentro de seu espaço territorial respeitando as diversidades e valores culturais.

Que as diversidades entre os espaços urbanos e rurais não sejam itens para divergentes caminhos e perspectivas subjetivas que possa contrariar os valores culturais e sociais de ambos e sim o entendimento que os espaços são o complemento um do outro.

Atualmente a maioria das escolas campesinas estão optando como referencial teórico a Pedagogia Crítica. Visto que, o sujeito do campo na contemporaneidade busca a possibilidade da emancipação que é recorrente da Pedagogia Crítica, junto do referencial teórico de Paulo Freire e demais estudiosos.

Por fim, acredita-se que uma Pedagogia Crítica como fundamento da Educação do Campo, além de representar uma possibilidade de emancipação dos sujeitos, é o reconhecimento dos direitos de um grupo social específico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna (ORGS). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ, Vozes. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.** Educação do Campo: marcos normativos. Brasilia. SECADI. 2012. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE. P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez. 2009.

_____ (2001) **Pedagogia da Esperança** (8ª edição). São Paulo: Paz e Terra.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura.** In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo. Brasilia: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p. 83-111.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo. Cortez. 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2014.

- XXI -

EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, NA ESCOLA, NOS ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIAS DO ALUNO E NA SOCIEDADE.

Gláucia Amaral Braga
glauciaamaral_@hotmail.com

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

No dia 10 de dezembro de 2018 o documento que não tem força de lei, mas, que já inspirou a construção de várias constituições em muitos países no mundo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, completou 70 anos de sua promulgação, data importante, histórica, bastante divulgada e celebrada em rede mundial, mas, também trouxe consigo, inúmeras reflexões a cerca do documento e do cumprimento dos artigos deste, que é considerado o mais traduzido no mundo todo em mais de 500 idiomas.

Portanto, o presente trabalho vem fazer uma análise do desrespeito aos Direitos Humanos nas escolas, relatando situações que ocorrem no dia a dia das instituições de Educação Básica, objetivando, mudanças efetivas, efetivação dos direitos humanos e ganhos mais significativos ao desenvolvimento da Unidade Educativa, do aluno e da sociedade.

DESENVOLVIMENTO

Após o holocausto da segunda guerra mundial, devido ao grande número de pessoas que tiveram suas vidas ceifadas abruptamente, outras torturadas, física, emocional e psicologicamente com danos irreversíveis a serem reparados. É promulgada em Paris no dia 10 de dezembro de 1948 a DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos[16], que nos ajudará a trabalhar a igualdade de direitos, conforme está escrito em seu Artigo 1° Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Desta forma, 70 anos após sua promulgação, sente-se a falta da efetivação de atividades transdisciplinares, projetos, conscientização de toda a comunidade escolar do papel importante dos direitos humanos na vida do homem. Enquanto professora da Educação Básica, mais precisamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vivencio no cotidiano da instituição inúmeras situações que demonstram a ausência dos direitos humanos, a citar: Agressividade, desmotivação, bullying, introspecção, discriminação, preconceito, mudança de comportamento devido a problemas vivenciados em casa, etc.

Tais situações demonstram que a escola deve estar atenta e preparada para tais demandas, observando seu aluno, as mudanças por ele proferidas ao longo do período letivo, a alteração de seu comportamento, o isolamento que ele se propõe a exerce dos demais, a forma como está criança, adolescente ou jovem trata os outros, a forma como eles são tratados nos espaços que vivem e convivem, para que assim possa intervir proporcionando os direitos a que eles tem.

Para tanto o professor deve olhar para seu aluno com humanidade, solidariedade, fraternidade, empatia, amor ao próximo, cidadão de direitos e deveres. Perceber o momento de fazer o encaminhamento correto para que o discente não tenha seus direitos violados, trabalhando de maneira multidisciplinar, envolvendo toda a escola e se necessário órgãos deliberativos, como o conselho tutelar. A escola tem papel primordial na socialização de seus discentes, para tanto precisa cuidar para que estas relações sejam respeitosas, afetuosas, justas, tranquilas e continuadas.

Muito se espera da escola, que ela olhe o aluno e perceba que sua indisciplina se dá por ele não saber ler e não se sinta à vontade para admitir isso e pedir a ajuda que precisa, ao contrário, tenta chamar a atenção e obter rótulos que afastem as pessoas dele, mas, se abster não é papel da escola, um ser humano precisa ter seu direito a educação efetivado, então, que se deixe de lado os vícios de fingir que não se ouve o grito de socorro do próximo. Assim, uma escola que se centra tão somente no desenvolvimento da intelectualidade,

---

[16]Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf

desconsiderando o ser integral, não surpreende quando permanece com um discurso vazio a cerca dos direitos humanos. É por isso que desponta a necessidade de viver os direitos humanos. Para tanto, é imperioso considerar emoções, sentimentos e sobretudo, a vontade, aliados ao pensar. Falar em e para os direitos humanos significa acessar a pessoa na sua inteireza, e um dos melhores caminhos do que dispomos neste sentido é o da atividade artística. (Stoltz; Weger, 2012)

O desrespeito aos diretos humanos é latente nas unidades educativas. Quando percebemos a intolerância do alunos ao lidar com o que lhes ocorre banalmente, como uma simples aproximação de um colega para estabelecer vínculo de convivência e amizade e por outro lado a negação de aceitar o outro porque este tem uma cor de pele diferente da sua, demonstra em suas ações não ser o padrão de homem ou mulher tradicional e é tratado com homofobia, não tem amigos na escola, esta sempre só, pelos cantos, querendo ser invisível a todos, se isolando do convívio social, é constantemente vítima de momentos de hedonismos dos outros, que riem, apelidam ou maltratam o colega por ele ser gordo, baixo, ter uma característica física que o faça ser visto como diferente pelos demais. Ameaçar, chantagear e agredir os outros, por ter mais força física, por querer coisas que não são suas e buscar consegui-las na força, no braço, longe dos olhos dos adultos que com ele convivem, seja na escola, seja em casa. Basta! Todo tem suas responsabilidades no processo de desenvolvimento, de sujeito de direito, que é igual a todas independente de sua cor, opção de gênero, aquele que convive em situações conflituosas ou está submerso em uma realidade de vida que o estimula na formação de sua personalidade.

A tríade: Escola, família e aluno é indispensável para o desenvolvimento de todos e de resultados positivos que objetivam alcances totais e não somente parciais.

Desta forma, vale considerar que a escola chame as famílias e as abrace, seja cortês, humilde, demonstre a elas que está presente, vigilante e perseverante em prol de ajudar, não é desejável afastar a família da escola, essa aliança só tende a beneficiar a todos, mas, entenda que ao perceber que essa parceria não está sendo cumprida e o aluno está sendo objeto de prejuízo, desrespeito, sofrendo ausência de direitos, é necessário, avançar, como já foi dito anteriormente, para as instâncias seguintes, Conselho Tutelar, ministério público e demais órgãos ou instituições deliberativos. Não se pode negligenciar, caso isso ocorra, a instituição e seus colaboradores não estão fazendo sua parte, juntamente com a família e quem sofre com o desrespeito aos direitos humanos é o discente.

> "A Escola inclusiva respeita e valoriza todos os alunos, cada um com a sua característica individual e é a base da sociedade para todos, que

> acolhe todos os cidadãos e se modifica, para garantir que os direitos de todos sejam respeitados[17]".
> "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[18]".

CONCLUSÕES:

Contudo, vale ressaltar que a sociedade é um espaço onde há muita diversidade, na escola não é diferente, a diversidade presente em todos os espaços precisa ser comtemplada e tratada com igualdade, propondo atividades que retratem a realidade, em prol do respeito a si próprio e ao outro, prevenindo situações de violência, discriminação, bullying, etc...

A escola deve ser lugar de proteção e acolhimento do aluno, pensar no desenvolvimento da pessoa humana como inerente a direitos e deveres, no adulto que ele será amanhã e no papel da instituição na formação deste homem. A união fará a diferença, para que se possa criar planos e implementa-los, em prol da valorização de nossas crianças, adolescentes e jovens que terão seus direitos atendidos e efetivados. Para tanto, deve-se trabalhar avaliando, admitindo, animando e agindo, pensando no cotidiano da escola, aliados a literatura cientifica em prol de respeito e de garantia dos direitos do homem.

REFERÊNCIAS

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf. Acesso em 18 nov. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?** Ed.USP. São Paulo, 2005.

STOLTZ, T.; WEGER, U. Piaget and Steiner: Scienci and art in the process of formation. Research ou Steiner Education (Rose), 3 (1), 134-145, 2012. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf.> Acesso em 15 fev. 2019.

---

[17] GIL, Marta. **Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?** Ed.USP. São Paulo, 2005, p.13.

[18] BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.

- XXII

A INFLUÊNCIA DOS (DES)ENTENDIMENTOS SOBRE GÊNERO NA CONSECUÇÃO DA DESIGUALDADE ESCOLAR

Igor Leite Sousa[19]
Secretaria Estadual de Educação – SP, Brasil
igorllsousa@gmail.com

INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa nasceu a partir da minha curiosidade sobre como se dão as relações de gênero em sala de aula. Assim, focar-se-á no ensino médio em uma escola pública da rede estadual de São Paulo, onde atuo como membro do corpo docente. Sou também estudante no programa de pós-graduação stricto-sensu em Educação da UNICID, e um dos motivos de ter-me interessado pelo mestrado é a vontade de ser um profissional melhor.

Com o decorrer dos dias letivos, percebo que os entendimentos sobre questões de gênero partilhados pelos professores são os mais variados. Esses entendimentos se evidenciam em conversas paralelas nos momentos de intervalo ou nas falas individuais durante as horas de aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), momento que compõe a formação continuada da equipe.

Desta forma, objetivo investigar quais são as compreensões que meus colegas de trabalho têm referente ao termo gênero, e como estas compreensões incorrem na prática pedagógica, discutindo sua possível incidência sobre a desigualdade escolar.

Ao falar sobre desigualdades, é importante resgatar a pesquisa de Alves, Soares e Xavier (2016), que relata haver desigualdades de aprendizado entre grupos de alunos do

[19]Mestrando em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Professor de inglês nas três séries do ensino médio, na Secretaria Estadual de Educação – SP.

ensino fundamental nível II, definidos pelo sexo, cor e nível socioeconômico, com base nos dados da Prova Brasil de 2005 a 2013. No tocante as diferenças de gênero, percebe-se que o aprendizado delas tende a ser maior em leitura, enquanto que em matemática a diferença entre eles e elas é menos perceptível.

Averiguar as representações de gênero dos professores sobre seus alunos e se há relação entre os (des)entendimentos dos professores em relação às características de gênero do alunado e seus níveis de aprendizado alcançado é o objetivo deste trabalho. Para tanto, me baseio em escritos de Louro (2001), Carvalho (2011), Soares (2016), Crahay (2013), dentre outros reconhecidos pesquisadores nas áreas de gênero e de desigualdades.

DESENVOLVIMENTO

Amorim (1997), ao problematizar o termo gênero, explica que "embora se fale de diferenças de sexo ao nos referirmos a determinados traços de personalidade, estamos, na verdade, utilizando um construto simbólico de caráter social, cuja base são os valores do grupo" (p. 1). Carvalho (2011) reuniu num único artigo os conceitos sobre gênero que mais apareceram no grupo de trabalho de sociologia da educação da ANPED, dentro de um período de 10 anos (1999 a 2009), e uma das conclusões alcançadas pela pesquisadora é a compreensão de que gênero é uma construção social, e que falar sobre o termo não significa apenas discutir diferenças biológicas, e sim abordar processos históricos e sociais de construção de significados sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Ao escrever sobre desigualdades educacionais no ensino fundamental entre 2005 a 2013, aqui entendendo desigualdade educacional como o fato de um grupo de alunos não conseguir aprender o que foi traçado como necessário, Alves, Soares e Xavier (2016) explicam que as "expectativas de papéis relacionadas ao gênero influenciam as práticas de sala de aula" (p. 58). Continuando no mesmo texto, é possível perceber uma disparidade no desempenho em português e matemática entre meninos e meninas, tendo elas mais facilidade com a língua e eles sendo melhor em matemática

Ainda de acordo com Carvalho, da Faculdade de Educação da USP, que em 2003 publicou um artigo intitulado *Sucesso e fracasso escolar - uma questão de gênero*, há apresentação de dados sobre os anos médios de estudo, as taxas de analfabetismo e o índice de defasagem entre série e idade adequada, de meninos e meninas no Brasil. Embora ela mesma argumente que este dados são muito abrangentes e que para de fato serem entendidos precisaria haver

uma divisão por "regiões do país, por área urbana e rural, por classe, raça/cor e etnia dos alunos e alunas" (CARVALHO, 2003, p. 187), a autora usa-os para enfatizar que

> estamos todos imersos numa sociedade que tem profundas desigualdades de raça, classe e gênero, estamos marcados por essas desigualdades e, à medida que não encontramos espaços coletivos para rever nossos conceitos, é claro que a tendência será lançar mão, na avaliação de nossos alunos e alunas, daquilo que aprendemos em nossa própria socialização. (CARVALHO, 2003, p. 188).

Neste cenário não muito animador, cabe o questionamento sobre como a escola se posiciona ante às desigualdades, afinal, trata-se de um espaço estratégico para a emancipação social, cujo acesso é garantido pela Constituição.

Também pretendendo contribuir com a luta pela redução das desigualdades, apresento o presente projeto, que vem sendo desenvolvido a partir do levantamento de base teórica sobre gênero e desigualdade escolar. Mais adiante, serão coletados dados por meio de entrevistas e observação de sala de aula. Para a análise, serão utilizadas referências acerca da hermenêutica-dialética, aqui entendida como a arte da compreensão e interpretação de textos e discursos (SCHLEIERMACHER, 1999). A opção pela hermenêutica me será útil na coleta e interpretação dos entendimentos dos professores sobre questões de gênero, pois esta perspectiva metodológica visa a apreensão do sentido do discurso dos sujeitos da pesquisa e, ao mesmo tempo, sua análise com base no entendimento do autor, pautado em referências teóricas sobre o assunto. Investigar a influência do entendimento dos docentes sobre gênero e se há relação entre a maneira como o professor conduz as aulas ou como ele interage com os alunos e com as alunas, na construção das discrepâncias de aprendizado, é objetivo principal deste projeto, cuja finalização espera-se ocorrer em meados de 2020.

CONCLUSÃO

Conforme dito, a pesquisa está em fase inicial. Portanto, ainda não foi possível chegar a conclusões e/ou resultados. Espera-se que no término do curso de mestrado haja uma compreensão sobre os entendimentos dos professores acerca da questão de gênero, e uma discussão sobre a possíveis maneiras como estes entendimentos podem influenciar na produção da desigualdade escolar, gerando subsídios para se pensar políticas educacionais de formação continuada desses profissionais.

REFERÊNCIAS

ALVES Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. Revista Brasileira de Sociologia, [S.1.], v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/ articulo/589608 1.pdf>.Acesso em: 22 jan. 2019.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.

CARVALHO Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação. Revista Brasileira de Educação, [S.I.], v. 16, n. 46, p. 99-117, abr. 2011. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbeduM6n46/v 16n46a06.pdf>. Acesso em:22 jan. 2019.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? Cadernos Cenpec, São Paulo, v.3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013. Disponível em: <http://cademos.cenpec.org.br/cademos/index.php/cademos/article/viewFile/202/2>. Acesso em: 22 jan. 2019.

D'AMORIM, Maria Alice. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 121-134, dez. 1997. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/sdelo.php?script=sciarttext&pid=S1413389X199700030001O &lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jan .2019.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. Estudos Feministas, [S.1.], v. 9, n. 2, p. 541-553, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SCHLEIERMARCHER, F. Hermenêutica: arte e técnica da interpretação. Petrópolis: Vozes, 2000.

- XXIII -

A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS

Jemina de Araújo M. Andrade
(IFAP) – jemina.andrade@ifap.edu.br

Helena Cristina G. Q. Simões
(UNIFAP) - hcsimoes@unifap.br

INTRODUÇÃO

A Universidade situa-se como um espaço de (re)construção e socialização do saber, e não pode estar dissociada da sociedade, uma vez que vinculado à produção desse conhecimento está o bem comum para todos e todas.

Para Dias (2008) a educação, de um modo geral, visa proporcionar condições de acesso e ampliação de cidadania por meio de práticas educativas de sistematização dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade, e nessa direção, deve-se assumir uma cultura em Direitos Humanos com a capacidade de constituir sujeitos na expectativa de se tornarem agentes de defesa e de proteção das pessoas, indistintamente.

Assim, apresentamos como questionamentos orientadores deste trabalho: qual a relação existente entre direitos humanos e universidade e por quais meios a academia pode tornar-se espaço de promoção do respeito à pessoa humana.

OS DIREITOS HUMANOS E A UNIVERSIDADE

A discussão sobre os direitos humanos assim como a instituição da universidade surgiu tardiamente na sociedade brasileira. A educação superior limitava-se apenas a cursos isolados e elitizados para atender as exigências das classes hegemônicas da época, e somente anos depois, as universidades foram instituídas com compromisso de realizar o desenvolvimento e a integração social (VIOLA, 2013).

A inserção dos direitos humanos não era questão central e tampouco partiu das universidades iniciar este debate. De acordo com Zenaide (2010), os direitos humanos só

chegaram às universidades por intermédio da resistência dos diversos movimentos sociais e sociedade civil, e que por meio de experiências de educação popular entre as décadas de 1970 a 1980..

A partir desse cenário, as discussões e políticas afirmativas foram se fortalecendo e aos poucos sendo implementadas no ordenamento jurídico brasileiro, ao passo que atualmente, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) prevê que a universidade, no âmbito de sua atuação, possa contribuir para a realização de ações educativas que visem fomentar, estimular e promover a cultura dos direitos humanos mediante o exercício de práticas de sua promoção e fortalecimento (DIAS, 2008; BRASIL/PNEDH, 2009).

A esse respeito, segundo Viola (2013), a proposta do Plano ao inserir o eixo da educação superior é fazer com que as universidades possam contribuir com a construção de uma forma de pensamento voltada para a autonomia da própria instituição, de seus(as) educadores(as), pesquisadores(as) e dirigentes,

O esforço necessário para ultrapassar um ciclo histórico de desigualdades é caminhar em direção às mudanças qualitativas que promovam um desenvolvimento global e local, evidenciando a exclusão social que forjou as relações de produção, comercialização e de convivência social entre as elites. Assim, no caso das universidades, devem assumir um compromisso ético e cientifico, vinculando ao mesmo tempo as dimensões históricas e contemporâneas (VIOLA, 2013, p. 45).

Desse modo, a universidade não é uma instituição dissociada da sociedade que a produz, pois enquanto instituição se constitui como um ambiente a exigir reflexão sobre as relações humanas, cuja responsabilidade de promover a igualdade lhe é inerente.

A UNIVERSIDADE COMO UM ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS

A universidade, enquanto espaço de socialização da cultura, se constitui como um *locus* privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma continuada e sistemática, responde pela formação de sujeitos, devendo-lhes permitir posicionar-se com criticidade e atitudes propositivas de mudanças.

De acordo com os estudos de Geertz (2014) muitas são as concepções que podem ser atribuídas ao que vem a ser cultura, podendo ser considerada como o legado que um individuo adquire do seu povo, amarrado de teias de significados que ele mesmo teceu.

Assim, acredita-se que a universidade pode se constituir como importante espaço para uma cultura em direitos humanos, no sentido de questionar certos significados a fim de reconstruí-lo a partir de relações sociais mais reflexivas.

Para Candau (2012) somos conscientes de que o contexto atual internacional, marcado por uma globalização excludente, políticas neoliberais, militarização de conflitos estão reforçando fenômenos socioculturais de verdadeiro *apartheid,* intolerância e negação do outro, que assume diferentes formas e manifestações.

Trazendo para o viés da Educação em Direitos Humanos – EDH acredita-se que, quando inserida de forma adequada nos ambientes acadêmicos, proporciona, além da construção do conhecimento, um canal para a emancipação, assegurando nas pessoas o exercício da cidadania, posto que também deve corroborar para desvelar dicotomias e paradoxos, conduzindo os sujeitos a uma nova consciência, não esquecendo a sua missão crítica de desconstrução de discursos considerados desumanos.

A tarefa de educar em direitos humanos impõe à universidade ações específicas para este fim. Ela deve ter como foco a qualificação de seu corpo docente na perspectiva humanística, o maior engajamento discente e a responsabilidade da/na gestão.

Portanto, a EDH se constitui como um instrumento na universidade, de promoção da cultura da paz e superação de todas as formas de discriminação e intolerância social. Assim, no âmbito do tripé ensino, pesquisa e extensão é possível, por exemplo: ampliar suas linhas de pesquisa; criar disciplinas específicas; e incentivar ações extensionistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história revela que tanto a universidade quanto os direitos humanos nasceram tardiamente no contexto brasileiro, mas ainda assim, ambos possuem um poder social transformador. A universidade liga-se aos direitos humanos por se constituir como espaço para a construção da cultura de respeito a dignidade das pessoas por meio da formação ética, política, profissional e de educação para a cidadania, devendo implementar ações voltadas para a Educação em Direitos Humanos no tripé ensino, pesquisa e extensão, a qual devem estar envolvidos e comprometidos todos os atores da comunidade acadêmica.

Assim, os desafios para sua efetivação exigem o encorajamento de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Fortalecer a universidade enquanto *locus* para a construção e reconstrução do conhecimento, para o despertar da capacidade crítica e de ações propositivas

de mudanças que interajam reflexivamente sobre valores e virtudes vinculados a justiça e ao respeito, devem ser estimulados no espaço da educação superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos-CNEDH, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República: MEC, MJ, UNESCO, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DIAS. Adelaide Alve. **A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos**. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, *et al.* Direitos Humanos: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. 2.V.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1 ed. [Reimp.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Desafios dos movimentos sociais hoje no Brasil.** SER social, Brasília, v. 15, n. 33, p. 261-384, jul/dez. 2013.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **A educação superior:** compromisso com os direitos humanos. *In*: SILVA, Ainda Maria Monteiro. (org.). Educação superior: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, (coleção em direitos humanos), 2013.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. In: SILVA, Ainda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (org.). **Políticas e Fundamentos da Educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

- XXIV -

OS PERCURSOS E PERCALÇOS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O PNAES COMO REFLEXO DA EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Jéssica Regina Teixeira Melo[20]
jessica.rtmelo@outlook.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva demonstrar a relevância histórico-política e socioeconômica, enquanto percurso na construção das políticas públicas, em especial no Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES (Decreto Federal nº 7.234/2010). Tomando como referência a literatura crítica dos fenômenos sociais marcados pelos movimentos contraditórios das relações sociais e econômicas e o papel do Estado nesse contexto de tensões.

O estudo tem como referencial teórico-metodológico a pesquisa documental, que favoreceu a identificação de elementos para analisar a trajetória e a formação de um Programa que objetiva a redução das desigualdades e a inclusão social pela educação, mas que ainda necessita de reformulações, para superar os percalços vivenciados

Toma-se tais afirmações com base nas análises realizadas por Marx na obra *Crítica do Programa de Gotha*, identificando a dominação burguesas na construção da concepção de direitos e suas expressões de poder e espaços de disputa, que é o Estado. Segundo Gramsci (1934), assume-se, nesse processo, o Estado como sujeito de um bloco histórico regido pela hegemonia da classe dominante, realçando o domínio ideológico dos valores e das normas burguesas sobre as classes subalternas em uma via de aceitação ou consentimento, o que Mèszáros (2015) considera como parte integrante do sistema de controle e poder, sendo o Estado um espaço de manutenção da ordem sociometabólica de exploração capitalista.

[20] Assistente Social da Universidade Federal Rural da Amazônia
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará(UFPA)

Este estudo trouxe três eixos de reflexão. O primeiro tratou sobre a compreensão das marcas históricas para se entender como nascem as políticas públicas. O segundo, como esse percurso influenciou a concepção da política de Assistência Estudantil e a criação do PNAES e a formulação de seus objetivos e público alvo. Já o terceiro, as considerações finais, entrelaçando as informações agregadas ao desafio de uma análise crítica deste programa e de suas proposições.

BREVE REFLEXÃO SOBRE O ESTADO E OS FENÔMENOS SOCIAIS NO BRASIL E A GÊNESE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O período colonial e imperial, deixou marcas permanentes na essência da formação da sociedade brasileira. A ordem capitalista atual e seus fenômenos são frutos dessas expressões de desigualdade e de interesses, cuja classe dominante, conforme Fernandes (1960), espraia uma "inflação da cegueira", no sentido de se propor políticas sociais, embasadas em retóricas e com limitações, somente para aliviar tensões.

> [...] os principais líderes das camadas dominantes obstinam-se em voltar as costas para a realidade, apegando-se àquelas fórmulas consagradas, que constituem algo parecido com o sucedâneo moral do ópio. Elas atestam nossa capacidade de ação e criam ilusões mais ou menos caras aos que teimam em acreditar que as palavras testemunham por si mesmas, que os problemas por elas descritos se acham resolvidos. (FERNANDES, 1960, p. 121).

Prado Jr. (2011) também traz uma análise sobre essas influências do período colonial para a formação do Brasil e o legado dessa trajetória. Portanto, compreender a gênese das política é mergulhar em um emaranhado histórico e dialético das relações de produção e de poder. O Estado está inserido nesse processo, conforme Mèszáros (2015).

> O Estado é *parte integral* das determinações estruturais do sistema do capital, e suas necessárias funções corretivas/solucionadoras só podem ser *internas* a ele. Assim o Estado não pode *eximir-se* da *crise estrutural* em desdobramento do sistema do capital como um todo (MÈSZÁROS, 2015, p. 94).

Dowbor (2017) apresenta, diante dessa reconfiguração do Estado, o debate da *era do capital improdutivo*, que dilacera a economia, via intermediação financeira, juros e tarifas, precarizando o investimento em políticas sociais.

> O poder corporativo tornou-se sistêmico, capturando uma a uma as diversas dimensões de expansão e exercício de poder, e gerando uma nova dinâmica, ou uma nova arquitetura do poder realmente existente (DOWBOR, 2017, p. 115).

Nesses moldes da hegemonia neoliberal, também Coutinho (2010), discorre sobre a dominância da pequena política e da fragilidade na busca pela grande política. A primeira, correspondente às demandas "particulares e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe" (p. 29). Já segunda, voltada para os pontos ligados à "fundação de novos Estados, a luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais" (p. 29).

O modelo social foi mudado, mas a essência colonial é visível, a seletividade e a focalização acentuam a fragilidade das camadas populares ainda condicionadas à subalternidade com programas de atenção básica, mínimos sociais e medidas paliativas no sentido de camuflar a verdadeira realidade, uma sociedade gerida por interesses de acumulação. A educação, enquanto política, não é alheia a estes dinamismos. E face ao seu importante papel para o desenvolvimento social, tem sido alvo de inúmeras mudanças, o que materializa estas reconfigurações.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O PNAES NO BRASIL, QUESTÕES DE UMA POLÍTICA HÍBRIDA

Vários fenômenos foram decisivos e fundamentais para se analisar a configuração das políticas sociais no Brasil, em especial na educação, dada sua relevância e papel social econômico e cultural. Orso (2013) realça isso:

> [...], muitos, em vez de analisá-la e compreendê-la de acordo com a categoria da totalidade, caem na perspectiva positivista e simplesmente deslocam-na do conjunto das relações sociais de produção, embrenham-se pelo idealismo e apresentam-na como se fosse capaz de promover o desenvolvimento econômico, garantir o bem-estar social e conduzir a todos à felicidade; fazem dela a responsável pelo sucesso ou fracasso de cada um. Analisando de forma abstrata, deslocada das contradições e dos antagonismos de classes, atribuem a ela um caráter redentor (ORSO, 2013, p. 49-50).

Muller (2002) afirma que uma situação e sua compreensão estão vinculadas, intimamente, a uma análise dos sujeitos envolvidos, das causas possíveis e das circunstâncias

vivenciadas. Também Perez (2010) apresenta esses pontos subdivididos por meio da definição do seu desenho, objetivos e metas, instrumentos e população.

Compondo esse organismo dialético e contraditório de formação da políticas públicas, está a assistência estudantil universitária, o Plano Nacional de Assistência Estudantil e o PNAES cuja proposição é a redução das desigualdades socioeconômicas para a democratização da educação (acesso e permanência na educação superior). O PNAES se fundamenta em quatro fortes princípios legais, são eles: A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (1996), a Lei que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- Sinaes (2004) e o Decreto que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- Reuni (2007).

O público alvo do PNAES é, prioritariamente, estudantes vindos da rede pública ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Quanto aos critérios de seleção, eles não ficam detalhados no decreto, cabendo as IFES defini-los e executá-los conforme suas próprias metodologias.

O programa foi instituído em 2007, via Portaria nº 39 do Ministério da Educação (BRASIL, 2007). Posteriormente, virou Decreto Federal, tendo como objetivo central a inclusão social por meio de ações que visem condições de permanência aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e a redução das taxas de retenção e de evasão. Contempla as modalidades de: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Ele transcende para uma demanda também da política de assistência social, Imperatori (2017) afirma que isso amplia o reconhecimento da assistência estudantil como um direito social.

O Estado propõe esta configuração de política, objetivando democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais; reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

As ações da assistência estudantil também devem se questionar sobre a igualdade de oportunidades e as condições para a melhoria do desempenho acadêmico. Vargas (2008) fala sobre os capitais econômico, social e cultural, interferindo na trajetória acadêmica de muitos estudantes. Desta maneira, evidencia-se que a assistência estudantil, conforme Vasconcelos (2010), tem contribuído para a superação de alguns entraves nessas condições,

principalmente as de teor econômicos, minimizando situações de evasão e de trancamento de matrículas.

Assim, também Finatti et al. (2007) concluem:

> para que o aluno possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, é necessário associar, à qualidade do ensino ministrado, uma política efetiva de assistência, em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer, entre outras condições. (FINATTI et al. (2007, p. 248)

Neste mesmo sentido, Barbosa (2009) acentua que as políticas envoltas a este objetivo, dão origem a programas de promoção, assistência e apoio, que atenuam obstáculos provenientes das desigualdades e dificuldades vivenciadas no ensino superior, buscando, portanto, contribuir com condições para a melhoria da qualidade de vida acadêmica e cidadã.

Assim, o desenho do PNAES, vem apresentando características para a inclusão social, mas acaba tendo alguns percalços para a sua concretude, como exemplo, tem-se a seletividade, perdendo a universalidade como princípio, já que amarra o acesso aos auxílios ao critério de renda como preponderante. Não são estabelecidas variáveis que sirvam de indicadores de análise para as diversas possibilidades de vivências de vulnerabilidade social. Tal fato pode favorecer interpretações clientelistas e ações assistenciais, quebrando a concepção de direto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo da formação das políticas públicas e a concepção de direitos em uma conjuntura histórico-política e socioeconômica marcada por determinantes de uma estrutura social acentuada divisão de classes deu as bases para as relações sociais atuais no Brasil e suas demandas. O caráter contraditório predominante nas ações do Estado está configurado em uma estrutura complexa, na qual as políticas vêm sendo moldadas por meio de conflitantes interesses, que confundem os sentidos de inclusão social, assumindo o foco da situação econômica dos indivíduos como requisito primordial de atenção, como tem sido o caso da assistência estudantil, em que o social é tímida e superficialmente visto.

Assim, para a superação de certos percalços nesta política, deve-se ir além da renda como indicador e instrumento para a resolução dos problemas e desigualdades sociais, exploração e vulnerabilidades. O PNAES, por meio da assistência estudantil, visa a democratização do acesso e permanência na educação por meio da inclusão social, buscando reduzir as disparidades adquiridas ao longo dos anos com o processo de opressão e

desvalorização da população. Contudo, tem atribuído às suas ações um viés seletivo e focalizador, o que compromete a finalidade do Programa.

O PNAES, portanto, vem assumindo uma roupagem que não se direciona para a transformação social da realidade de seu público alvo, pois vem sendo mais um movimento de conservação/manutenção da ordem estabelecida. Isso porque o programa não tem dado a atenção necessária a alguns aspectos da vida dos indivíduos, considerados imprescindíveis para o seu processo de formação e desenvolvimento, a exemplo da cultura e do lazer.

É fundamental, então, a quebra das correntes colonizadoras de um capitalismo improdutivo de direitos, e produtor de desigualdades, para se construir ferramentas que, de fato, favoreçam a todos, no sentido da universalidade e da dignidade humana, para uma educação de qualidade, deixando de reproduzir uma ideologia do consumo e do lucro individualista e de dominação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. de A. **A assistência ao estudante da residência universitária da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB 2009.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n° 39, de 12 de dezembro de 2007. **Programa Nacional de Assistência Estudantil** - PNAES.

COUTINHO, C.N. A hegemonia da pequena política. *In*: OLIVEIRA, C. BRAGA, R. RIZEK, C. (Org.) **Hegemonia às avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo: a nova arquitetura do poder-dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta**. São Paulo:Autonomia literária, 2017.

FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil**, São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.

FINATTI, B. E.; ALVES, J. de M.; SILVEIRA, R. de J. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina-UEL —** Indicadores para

Implantação de uma Política de Assistência Estudantil. Juiz de Fora:Libertas v. 6 e 7, nº. 1 e 2, p. 246-264, jan.-dez./2006, jan.-dez. 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere 22 (1934). Americanismo e Fordismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

IMPERATORI, T. K. A **trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. São Paulo: Serv. Soc., nº. 129, p. 285-303, maio-ago./2017.

MARX, K.**Crítica do Programa de Gotha**.Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo. Boitempo, 2012.

MÈSZÁROS, I.**A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MULLER, P.; SUREL Y.**A análise das Políticas Públicas**. Tradução: AgemirBavaresco e Alceu R. F. Pelotas: Educat, 2002.

ORSO, P. J. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. 2ª ed.*In*: Orso, J.P.Gonçalves, S. R.Mattos, V. M.(Orgs.). **Educação e lutas de classe**. São Paulo: Expressão Popular, p. 49-63, 2013.

PEREZ, J. R. R. **Por que pesquisarimplementação de políticas educacionais atualmente?,**Campinas: Educação e Sociedade, v.31, nº 113, p.1179-1193, 2010.

PERONI, V.M.V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. PERONI, V. M. V. (Org.). *In:* **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e privado na educação**. São Leopoldo, RGS: Oikos, 2015.

PRADO, Jr. C. **Formação do Brasil Contemporâneo:** Colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

VASCONCELOS, N. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil**. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

- XXV -

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO IFBA - *CAMPUS* JACOBINA

Jociane Marta da Silva Correia – IFBA/Jacobina
jocianemscorreia@hotmail.com

Maria Couto Cunha – UFBA
mariacoutocunha@gmail.com

Gilvanice Barbosa da Silva Musial – UFBA
gilvanicemusial@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O artigo refere-se a resultados de uma pesquisa sobre a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA centrada no Programa de Assistência e Apoio ao Estudante – PAAE do *Campus* de Jacobina. Estudou a percepção dos alunos dos cursos do ensino médio integrado, sobre as contribuições do PAAE para seu desempenho acadêmico e perspectivas futuras. Neste texto focalizamos as percepções da contribuição dos auxílios e das bolsas para a permanência no curso.

A pesquisa dialogou com autores que analisam a pobreza e desigualdade no Brasil, a permanência de jovens pobres na escola, a concomitância entre trabalho e estudo para estudantes e o debate em torno da focalização das políticas de Assistência Estudantil. O debate político que cerca a adoção dessas políticas é urgente e necessário. No entanto não foi possível nele se deter neste trabalho dadas as normas de sua elaboração.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa realizada no IFBA/*Campus* de Jacobina, que oferta cursos técnicos profissionais de nível médio integrado à Educação

Profissional. A coleta de dados, referentes ao ano de 2017, foi feita com oito alunos dos cursos de Mineração, Eletromecânica e Informática, utilizando entrevista e grupo focal.

DESIGUALDADE SOCIAL E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL

A pobreza e a desigualdade são grandes desafios da sociedade brasileira no século XXI, cujas raízes remontam ao passado. Suas causas encontram-se nas limitações do processo de desenvolvimento conduzido pelo Estado na contemporaneidade. Grande parcela da população confronta-se diariamente com situação de extrema pobreza nos diversos espaços da sociedade, dentre eles o educacional, no qual se destaca a fragilidade socioeconômica vivenciada por estudantes da educação básica e educação superior.

É de grande importância a implementação de políticas públicas que venham ampliar as oportunidades para um maior número de indivíduos, estendendo tais benefícios para o setor educacional de forma a garantir o direito da população a uma educação de qualidade. Na Constituição Federal do Brasil de 1988, a educação passa a ser um direito público subjetivo, devendo, o Estado, proporcionar condições para que todos a ele tenham acesso. (BRASIL, 1988).

As taxas de desigualdade social do Brasil são retratadas dentro das instituições escolares públicas. Vários alunos vencem as barreiras do acesso, mas chegam à escola em situação desfavorável. Estas dificuldades têm levado os governos a criarem programas com maior visibilidade na Educação Superior. Mas políticas mais recentes abrangem a rede dos Institutos Federais, ampliada nas últimas décadas. Neles observam-se estudantes advindos de famílias de baixa renda.

Em 2007 o governo federal instituiu pela Portaria Normativa/MEC nº 39/2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2007) que, em 19 de julho de 2010, foi consolidado como programa de Estado através do Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010). O PNAES refere-se aos cursos de nível superior, mas mostra a extensão da assistência para os Institutos Federais (BRASIL, 2010). Assim, as ações se estendem para o alunado do ensino médio desses institutos. Pensando nestas dificuldades o IFBA adotou os objetivos do PNAES.

O PAAE PARA OS ESTUDANTES

Sobre a contribuição dos auxílios e bolsas para a permanência do aluno na instituição, a pesquisa constatou que a maioria dos alunos alvo do programa é proveniente da zona rural ou de cidades circunvizinhas, o que torna seus custos bastante dispendiosos. Muitos frequentam a instituição compartilhando a moradia com colegas ou parentes, pagando aluguel ou dependem de transporte para realizar os deslocamentos, além dos custos com alimentação. As despesas com transporte e alimentação foram apontadas pelos alunos como os principais entraves à sua permanência na escola. Para eles os recursos recebidos ajudavam a superar essas dificuldades: "Com o valor mesmo, eu pago o transporte pra vir todos os dias. E, com o que sobra eu acabo ajudando também na alimentação aqui" (Higor).

Fernando ressalta que o auxílio que recebe impacta de maneira positiva em sua realidade e o considera de grande importância para mantê-lo na instituição. "Ah sim, no meu caso, até de uma forma boa e direta. Porque meu deslocamento de Serrolândia para aqui tem um custo e esse custo, graças a esse programa, ajuda bastante na nossa aprendizagem."

João, morador de um povoado da área rural de um município fala da importância da bolsa de estudo. Para ele, as dificuldades financeiras poderiam interromper a sua trajetória no ensino médio.

> Muitas pessoas que vêm pra cá têm famílias humildes. Outros moram muito longe da cidade. Então o apoio acaba fazendo com que muitos alunos permaneçam aqui, porque sem isso, vários desistiriam, porque não teriam condições de manter (João).

Jacó também faz referência ao impacto dos recursos recebidos para a sua aprendizagem e o seu estado emocional, dadas as dificuldades financeiras da sua família.

> No meu caso, particularmente, ajuda totalmente. Completamente! Plenamente! É algo que sinceramente eu não viveria sem, aqui dentro do IFBA. Porque se caso eu não fosse contemplado, eu teria que enfrentar as mesmas dificuldades da escola do Ensino Fundamental e isso afetaria, também a minha produtividade e o meu psicológico. O nosso psicológico afetado vai dificultar a nossa forma de produzir, a nossa forma de aprender (Jacó).

Além das dificuldades enfrentadas por estes alunos em suas rotinas escolares, alguns deles vivenciam carências de recursos em seu cotidiano familiar. Nos relatos é priorizado o

uso do recurso da assistência estudantil para custear as despesas escolares, mas alguns bolsistas utilizam o recurso financeiro para ajudar a família

> ...como eu sou de uma zona rural bem afastada da instituição, ele [o Programa] me ajudou muito economicamente, principalmente pra alimentação, pra pagar a passagem e ajudar minha família... ajudar na economia da família. (Raquel)

Os auxílios e as bolsas para esses estudantes são, por vezes, a única alternativa para a permanência e conclusão de seus cursos. Ainda que suas necessidades estejam além do alcance de um recurso financeiro, os relatos apontam que este apoio é muito importante.

> É muito bom porque além de manter a gente aqui com a quantia que é oferecida, dá para a gente comprar materiais de estudo... como por exemplo: livros...fardas, essas coisas. Coisas que podem ajudar no colégio... ajuda comprar uma tecnologia que pode ajudar como um notebook...que possa ajudar pra fazer os trabalhos fora do colégio.... (João)

Quando questionados se, com o recebimento do recurso financeiro, concluiriam os seus cursos, todos os entrevistados responderam que "Sim". Jacó expressando o seu compromisso com um bom desempenho, fez o seguinte relato:

> Sim, porque desde o primeiro ano em que eu comecei a receber o auxílio, eu me vejo na obrigação de dar o meu melhor. Por que a ideia do programa é justamente essa, incentivar o estudo. Então não adianta a gente receber o auxílio e a gente não tá dando um retorno positivo... Então a gente tem que fazer a nossa parte, também.

À guisa de conclusão, podemos constatar que o PAAE tem sido indispensável para que os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica na região estudada permaneçam na Instituição. Eles consideram o auxílio recebido como meio que contribui para seu desempenho escolar e proporciona a sua permanência na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 05 out.1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Portaria normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007b. **Portal Ministério da Educação,** Brasília, 12 dez. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 19 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 14 fev. 2017.

- XXVI -

EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A CONCEPÇÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM DOCUMENTOS NACIONAIS (1857-2019)

Jordana Lorena Nogueira de Sousa - UERN-
jordanalorena28@gmail.com

Dr. ª Francisca Maria Gomes Cabral Soares - UERN
fcacabral@yahoo.com.br

Priscila Figueiredo Brito de Azevedo - UERN
personalpriscilabrito@gmail.com.

Ma Eugênia Morais de Albuquerque - UERN
eugeniama1@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida pela Lei nº 10.436/2002, está mais evidente no Brasil. Nem sempre essa língua teve notoriedade, pelo contrário, todo o processo histórico dos surdos, revelam lutas de mobilização por direitos. Quando nos referimos às crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), não se trata apenas do direito à educação e acesso aos bens culturais, mas aos modos de participação e sociabilidade. A educação inclusiva é um movimento mundial propondo que a escola assuma o compromisso de educar com equidade, promova aprendizagem, universalização e participação. A constituição histórica, tanto da concepção de educação como do direito educacional dos surdos, é um processo não linear, havendo momentos de progresso, estagnação e/ou novos avanços.

Nesse direcionamento, avaliamos ser relevante este estudo, objetivando refletir brevemente acerca das políticas públicas que promovem o direito à educação de surdos. Com metodologia de natureza qualitativa e levantamento dos dados por meio de estudo

bibliográfico e análise de documentos nacionais. A intenção acadêmico-científica é entendermos como aconteceu a conquista ao direito educacional e as relações sócio-históricas travadas em toda a trajetória. Apresentamos algumas reflexões sobre a inclusão social do surdo e as políticas públicas educacionais do Brasil em prol da comunidade surda. Queremos dar ênfase no alicerce das políticas públicas inclusivas e na concepção de educação e inclusão que vai sendo explicitada num discurso totalizante, estreito e fechado, com prejuízos linguísticos, identitários e socioculturais.

ANÁLISE SOBRE A CONCEPÇÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM DOCUMENTOS NACIONAIS (1857-2019)

A vinda da família real para o Brasil desencadeia, na época, uma inquietação pela educação de surdos. Daí, surge a primeira escola voltada para a inclusão de surdos.

Em 26 setembro de 1857, o professor francês Hernest Huet, surdo, inaugura o Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro, atualmente conhecido como Instituto de Educação de Surdos (INES). Nesse período, o processo educacional acontecia com a prática da datilologia, pela linguagem oral e sinalizada. As oportunidades eram para poucos e somente a elite tinha acesso a escola (MAZZOTA, 2001).

Em 1911, o Instituto proibiu o uso da Língua de Sinais na educação dos surdos, determinando a supremacia dos métodos orais puros, visto as determinações do Congresso de Milão (ROCHA, 2009). A decisão não fez com que os surdos parassem de se comunicar por sinais, mas atrasou a difusão da língua no nosso país. Atualmente, por decreto imperial, nº 3.198, de 6 de julho, o "Imperial Instituto Nacional de Surdos" passou a chamar-se "Instituto de Educação de Surdos" (INES), considerado um centro de referência nacional na educação de surdos.

O Instituto de Santa Terezinha, tornou-se um marco na educação dos surdos no Brasil. Fundado em 1929, funcionou inicialmente como um internato para crianças surdas, do sexo feminino. Em 1954, surge o Instituto Educacional São Paulo (IESP), posteriormente fora doada para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que até hoje continua contribuindo na educação de pessoas com surdez (ROCHA, 2009).

Em 1980, o INES intensificou o trabalho de pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais e sobre a educação de surdos, criando o primeiro curso de especialização para

professores na área da surdez. A partir desse avanço, o bilinguismo passou a ser difundido. Anos mais tarde, a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 208, bem como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nos artigos 4º, 58, 59 e 60, define a concepção de educação especial, numa perspectiva ampla, com atendimento a todos os cidadãos, propondo às pessoas surdas o direito de igualdade de oportunidade.

Laplane (2006) afirma que a educação especial e a inclusão escolar, como direito oficializado na Constituição Federal de 1988, são hoje inquestionáveis, entretanto o direito ainda está distante de ser alcançado efetivamente, devido a um conjunto de fatores que delineiam um quadro complexo de grande exclusão social e econômico no país.

Nesta mesma percepção, Saviani (2013) constata que a política educacional brasileira, historicamente, está acentuada por "[...] uma equação perversa assim caracterizada: Filantropia + Protelação + Fragmentação + Improvisação = Precarização Geral do Ensino no País" (p. 754). Precarização da escola comum, bem como para o atendimento aos sujeitos com deficiência. Uma nova batalha se inicia no ano de 1993, com um projeto de lei que se pauta em regulamentar o idioma do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) coloca que os "[...] educandos portadores de necessidades especiais" sejam incluídos preferencialmente na rede regular do ensino. Dispõe sobre a oferta de apoio especializado, reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (FERREIRA, 1998). A Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais para a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A Língua Brasileira de Sinais foi finalmente reconhecida como língua pela Lei nº 10.436/2002, regulamentada, tornou-se obrigatória pelo decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, disciplina curricular em todos os cursos de licenciatura (formação de professores), e no curso de fonoaudiologia. Esse decreto compreende a educação bilíngue como uma questão social, que envolve a Libras (L1) e a língua portuguesa (L2).

A partir do decreto de 2005, muitas outras ações começaram a ser articuladas a fim de fornecer avanços aos sujeitos surdos, nos mais diversos contextos. Dentre essas ações, destacamos a lei nº 12.319, datada em 1º de setembro de 2010, a qual regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Tornando-se sem dúvidas, um grande avanço para a comunidade surda. A legislação brasileira evidencia os direitos dos surdos por uma educação com acompanhamento qualificado, porém

percebemos a ausência do profissional facilitador deste processo, o intérprete educacional, nos espaços escolares.

Lacerda (2006) menciona a luta da Associação Brasileira de Tradutores pela regulamentação da profissão de tradutor e intérprete com o projeto de lei que tramitou no Congresso Nacional, sob a portaria 3.264 de setembro de 1988. Porém, somente 22 anos depois foi aprovada a lei da regulamentação da profissão de tradutor intérprete de LIBRAS. Isto demonstra a delonga do processo de reconhecimento da profissão de tradutor e intérprete no Brasil. Outra comemoração foi a aprovação da Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que trata da acessibilidade em educação, saúde, lazer, cultura, trabalho.

Vale destacar o decreto nº 9.465, de 2 de janeiro 2019, no art. 35 que define à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, apoiando ações que visem: planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino para pessoas surdas, com deficiência auditiva ou surdo cegueira, incluindo ainda as instituições representativas desse público, a implementação de políticas de educação bilíngue, que considerem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, Língua Portuguesa Escrita, como segunda língua. Atualmente, no que se refere aos direitos dos alunos surdos à educação bilíngue, permanece a tendência à normalização da perspectiva ouvinte, que desconsidera as singularidades, a identidade, a cultura dos sujeitos surdos.

CONCLUSÃO

Apesar do Brasil ter legislação em constante avanço, apenas essas leis não asseguram a inclusão dos surdos, na prática há prejuízos linguísticos, identitários e socioculturais. Os documentos analisados, sinalizam que os surdos sejam tratados, politicamente, como sujeitos linguísticos e culturais, visto que não cabem nas questões das deficiências sensoriais. A CF/88, nos artigos analisados, deixa claro a função do Estado em prestar serviços e garantir direitos a uma educação de qualidade, aberta, atualizada, articulada para efetiva aprendizagem de qualidade.

A Lei nº 9.394/96, nos artigos estudados, apresenta o direito à educação para todos, propõe que a sociedade e as políticas públicas caminhem em direção às lutas pelos direitos dos surdos. Por fim, mesmo com os avanços legais acerca da educação de surdos,

a luta contínua pela qualidade e acessibilidade linguística, a Libras como língua de instrução, a valorização da cultura surda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Regulamenta às Leis nº 10.048 de 8 de novembro de 2000 e nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019. **Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos** .1B. ed. Brasília, 02 jan. 2019.

_____. Lei nº 9394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB.

_____. Lei n° 10.098, de 23 de março de 1994. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf >. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. Lei n° 10.098, de 23 de março de 1994. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf >. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_ 03/Leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 09 ago. de 2018.

_____. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Brasília, 2010. 189º da Independência e 122º da República: Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso 07 de ago. de 2018.

_____. Lei nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm > . Acesso em : 04 ago. 2018.

LACERDA, C.B.F **A Inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Campinas, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669. Acesso em: 15 set. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

ROCHA, S. M. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editor, 2001.

LAPLANE, Adriana L. F. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Educação e Sociedade, São Paulo, v. 27, p. 689-715, 2006a.

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil**: abordagem histórica e situação atual. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 754, jul.-set. 2013. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Consultado em 02 de novembro de 2018.

FERREIRA, J. R**. A nova LDB e as necessidades educativas especiais.** cad. CEDES v.19 n.46. Campinas, 1998.

- XXVII -

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO ELEMENTO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS DIVERSIDADES CULTURAIS.

José Lucas de Omena Gusmão[21]
professor_lucas@hotmail.com

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro[22]
carlapriscilla.bsc@gmail.com.

Lana Lisiêr de Lima Palmeira[23].
lanallpalmeira@outlook.com.

INTRODUÇÃO

Nas searas sociais, de forma geral, as resistências ainda são muito acentuadas em relação às chamadas minorias ou, em outras palavras, àquelas parcelas da população tidas como hipossuficientes, a saber: afrodescendentes, deficientes, mulheres, idosos, crianças, homossexuais, transexuais, dentre outros.

Por outro lado, acredita-se que há consciência acerca da urgência de se pensar estratégias de resistência a tais paradigmas preconceituosos, os quais desrespeitam a liberdade daqueles que apresentam posições que divergem do modelo implantado pelos que dominam o cenário social e que, assim sendo, tentam impor estereótipos para atender seus interesses.

Inúmeros documentos normativos, de caráter nacional e internacional, vêm sendo editados, na busca de demonstrar a relevância do tratamento igualitário a todos, assim como de se ter na educação um mecanismo em prol da efetivação dessas garantias. Todavia, para tanto, é necessário romper-se com o que se chama de educação bancária e verticalizada, lançando-se mão dos pilares da Educação em Direitos Humanos, como forma de se construir

[21] Doutorando em Educação, Professor do Instituto Federal de Alagoas
[22] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Professora do Cesmac e da Fama.
[23] Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal de Alagoas.

renovações no modo de se pensar o homem como ser acima de tudo humano, com vistas à alteridade, à ética e à formação de relações inclusivas e verdadeiramente cidadãs.

Neste trabalho, procurar-se-á enfatizar tais ideias, dando especial atenção à questão da interculturalidade, e sua vinculação com os Direitos Humanos, como meio de se garantir laços educacionais que minimizem alguns dos problemas que se encontram impregnados na conjuntura social hodierna.

O objetivo central do estudo é despertar a atenção para a necessidade de se buscar, por meio da educação, a efetivação de postulados que contribuam para a verdadeira formação humana, ressaltando-se, por oportuno, que esse processo envolve todos os atores sociais que se articulam no contexto educacional, com vistas a uma educação emancipadora e inclusiva, apta a tornar as pessoas verdadeiros agentes de transformação social.

EVOLUÇÃO NORMATIVA DOS DIREITOS HUMANOS

Buscando melhor sedimentar as ideias que serão aqui esboçadas, fundamental se torna analisar de forma mais pormenorizada o modo pelo qual os direitos humanos surgiram dentro de uma ordem social, política, cultural e educacional.

Observa-se, assim, que um marco na consolidação normativa desses direitos teve sua origem histórica ligada à Idade Média, com o surgimento, em 1215, na Inglaterra, da *Magna Charta Libertatum*, que visava primordialmente limitar o exercício do poder absoluto existente em consequência do modelo imperial então vigente.

Todavia, só mais tarde, no início da chamada Idade Moderna, surgem quatro diretrizes essenciais no tocante à matéria, a saber: *Petition of Rights* de 1628, *Habeas Corpus Act* de 1679, *Bill of Rights* de 1689 e a Declaração de Virgínia de 1776.

Em termos de embasamento filosófico, não se pode deixar de considerar que foi com os ideais de Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau que as proclamações de direito inglesas ganharam maior amplitude.

Dando continuidade aos registros históricos que assinalam a luta pela implantação dos Direitos Humanos, tem-se na Declaração de Virgínia (1776) um importante documento de natureza iluminista e também contratualista.

Também não se pode deixar de fazer referência à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, surgida em 1789, que reproduzia os ideais do iluminismo e apresentava como marco a Revolução Francesa, assim como à Constituição Mexicana de

1917, que foi a primeira carta constitucional a consagrar em âmbito interno os direitos sociais, conhecidos como direitos de 2ª geração.

Nesse segmento de ideias, chega-se a uma grande conquista no ano de 1945, que foi a criação da ONU (Organização das Nações Unidas), fruto das conferências de paz realizadas no final da Segunda Guerra Mundial, dando assim início ao surgimento da proteção internacional mais acurada dos Direitos Humanos.

Três anos após a criação da ONU, foi aprovada unanimemente, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que desenvolveu de forma global os direitos humanos, inaugurando a concepção de dignidade da pessoa humana e outros vetores difundidos até os dias atuais.

Com esse intuito, em 1993, foi realizada em Viena, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, sob o comando da ONU, oportunidade em que mais de 180 dos Estados-membros reafirmaram os termos universais da Declaração dos Direitos do Homem. (FACHIN, 2009).

Feito esse breve retrospecto, passar-se-á a analisar como os direitos humanos se coadunam à vertente intercultural, buscando avaliar como é possível contemplar os mesmos colocados em prol de uma educação emancipatória.

OS DIREITOS HUMANOS E SUA VERTENTE INTERCULTURAL

Inicialmente, não se torna excessivo trazer à cena o que se busca trabalhar com "interculturalidade", ressaltando que se observa nessa terminologia não apenas um conceito revestido de simbolismo sócio-antropológico, mas um elemento que vise extrapolar as diferenças culturais, por meio da interação de problemas que são presumidamente universais.

Nas palavras de Candau (2005), a interculturalidade tem como pressuposto o reconhecimento do direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social, buscando a concretização de relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que fazem parte de universos culturais diferentes, minimizando os conflitos inerentes a esta realidade. Não se ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Ao contrário, reconhecem-se e assumem-se os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Em face disso, é preciso pensar formas de se contrapor a tal realidade, eis que os conflitos étnicos, os indicadores que apontam elevados níveis de violência, o desequilíbrio

político-institucional do país, dentre outros fatores refletem as nítidas refutações das camadas identitárias a tudo que se constata no cotidiano.

Todavia, imperioso destacar o pensamento de Habermas, em sua obra "A inclusão do outro", quando o filósofo revela que a diversidade cultural não colide necessariamente com a ideia de universalidade dos direitos humanos. Ao contrário, é a possibilidade particular de uma cultura reivindicar reconhecimento com base nesses mesmos direitos.

Tais reclames são uma maneira das culturas lançarem seus gritos reagindo às "diferenças" que são ignoradas, buscando resguardar suas particularidades dentro de uma lógica de pertencimento, de inclusão.

Ao se falar em inclusão e exclusão, toma-se como referência a ideia de Santos (1995), quando ele preceitua que as sociedades apresentam como característica sistemas de pertença social, com base na desigualdade e na exclusão, ressaltando que:

> [...] no sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão se assenta num sistema igualmente hierárquico mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está abaixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas. [...] Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso, cria o interdito e o rejeita. (SANTOS, 1995, p.02).

Em um contexto como o brasileiro, com toda essa carga histórico-política que fora ressaltada, parece natural ou naturalizado que as diferenças culturais se exponham de forma significativa, delineando até mesmo possíveis convergências e distanciamentos culturais.

Tais diferenças só acentuam o incremento das discrepâncias aqui discutidas, em todos os momentos nos quais as peculiaridades culturais, nacionais, étnicas, religiosas colidem entre si, buscando seus respectivos reconhecimentos dentro dos sistemas de inclusão e pertencimento. Se não houver respeito às diferenças, reconhecendo-se a igualdade na diferença restará dificultada a universalidade dos direitos humanos.

Como afirmava Arendt (2016), só se pode conceber um humanismo libertário onde a condição da pluralidade humana seja constituída por valores éticos que respeitem a dignidade humana simplesmente pelo impacto da pessoa existir, respeitando suas faculdades

inteligíveis e sensitivas. Segundo a filósofa, a pluralidade é a condição da ação humana porque todos são iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá. Todos são iguais porque, antes de tudo, são diferentes.

Conforme propugnado por Dussel (1995, p.18), em sua obra "A Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão", a Filosofia da Libertação repousa na descoberta do fato opressivo da dominação, em que os sujeitos se colocam como "senhores" de outros sujeitos. E prossegue afirmando que:

> Esta "experiência" inicial vivenciada por todo latino-americano, até mesmo nas aulas universitárias europeias de filosofia – se expressaria melhor dentro da categoria "Autrui" (outra pessoa tratada como outro), como *pauper*(pobre). O pobre, o dominado, o índio massacrado, o negro escravo, o asiático das guerras do ópio, o judeu nos campos de concentração, a mulher objeto sexual, a criança sujeita a manipulações ideológicas (também a juventude, a cultura popular e o mercado subjugados pela publicidade) não conseguirão tomar como ponto de partida, pura e simplesmente, a "estima de si mesmo". O oprimido, o torturado, o que vê ser destruída a sua carne sofredora, todos eles simplesmente gritam, clamando por justiça: Tenho fome! Não me mates! Tem compaixão de mim!

Tudo isso faz a consequente correlação com outro fator já mencionado e também de preponderante relevância no tocante à necessidade de se pensar a Educação em Direitos Humanos como instrumento de concretização de respeito à dignidade humana de forma ampla, a saber: a construção de valores éticos que fomentem novas reflexões teóricas e práticas dentro da sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa breve reflexão em torno das questões fundamentais que perpassaram os problemas das mais inúmeras diversidades, bem como da ligação do contexto intercultural aos postulados dos Direitos Humanos e, mais especificamente da Educação em direitos Humanos, pode-se sustentar que a ideia de uma ética universal a todos os homens se tornou um objetivo subterrâneo na sociedade atual, já que, como afirma Jean-François, vive-se um contexto em que a verdade, inclusive moral, se recusa a narrativas longas, vive-se em uma era em que a deontologia e o formalismo encontraram o ápice da sua ruína.

Assim, faz-se indispensável a necessidade de se (re)pensar um outro pensar, isto é, de tutelar a ideia de que a verdade não é procedimento de condução, mas desvelamento do ser. Isso implica em um olhar para o humano que exige um ponto de partida na alteridade, o que pode ser algo concretizável se a educação for alicerçada com bases fortes nos pilares dos Direitos Humanos, preparando as pessoas para conceber, refletir e colocar em prática os valores que permeiam uma visão cidadã verdadeiramente humana, atendendo assim às necessidades reais da conjuntura social.

A evolução humana precisa se vincular a uma práxis educacional significativamente envolvida com a formação de novos cidadãos, sendo este um dos caminhos mais viáveis para a criação de um mundo mais justo e igualitário no contexto da cidadania e da inclusão.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade multicultural e educação:** tensões e desafios.In: CANDAU, Vera Maria (Org.).Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos:** principais desafios. Rio de Janeiro: 2005.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação** : crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

FACHIN, Melina Girardi. **Fundamentos dos direitos humanos:** teoria e práxis na culturada tolerância. Rio de Janeiro: Renovar, 2009. p. 36.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia.** Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1968.

SANTOS, Boaventura de Sousa**. Por uma revolução democrática da justiça**.3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença.** Palestra Proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 4 a 6 de setembro de 1995.

- XXIII -

POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS NO BRASIL

Juliana Guimarães Faria
Universidade Federal de Goiás
julianagf@ufg.br

INTRODUÇÃO

A finalidade dessa comunicação é apresentar a resultados parciais de uma pesquisa em andamento sobre a formação de tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais (Libras) – língua portuguesa no Brasil, visando atender, sobretudo, as pessoas surdas em diferentes espaços, inclusive educacional. A pesquisa tem como objetivo geral identificar, compreender e analisar a formação de tradutores e intérpretes de Libras - português e compará-la à formação de tradutores e intérpretes de línguas orais a partir da sua política, estado do conhecimento, estratégias de ensino-aprendizagem, materiais didáticos, perfil do docente e visão do tradutor-intérprete e do próprio surdo. O seu desenvolvimento ocorre dentro de um grupo de pesquisa denominado FORTRAD – Formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais.

A proposta de pesquisa se justifica pela demanda crescente por formação de profissionais da tradução e da interpretação de Libras - português. O Brasil possui 5,1% (IBGE, 2010) da sua população com algum tipo de surdez ou deficiência auditiva, o que significa quase onze milhões de pessoas. Fruto das novas políticas afirmativas e linguísticas no Brasil, que foram induzidas pelas conquistas sociais da comunidade surda na última década, houve um aumento das demandas de postos de trabalho para profissionais da tradução e da interpretação que tenham formação superior. Esta demanda, centra-se especialmente na educação básica, educação superior, nas repartições públicas, nos processos judiciais etc. Apesar da grande demanda de profissionais, no Brasil há apenas 8 cursos de graduação em tradução e interpretação de língua de sinais.

Nesse contexto, especificamente para essa comunicação, estabelecemos um recorte: apresentar estudos em andamento, dentro da nossa pesquisa maior, com foco nas políticas de formação desses profissionais. Assim, o objetivo geral da comunicação é apresentar a proposta de estudo em andamento sobre as políticas de formação de tradutores e intérpretes de Libras – português numa perspectiva que tangencia a política de educação de surdos no Brasil. A formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais ainda é um campo novo, considerado emergente, com escassas publicações e pesquisas (FARIA, GALÁN-MAÑAS, 2018).

DESENVOLVIMENTO

Não é possível tratar a política de educação de surdos no Brasil sem os tradutores e intérpretes de Libras, independente da discussão da abordagem educacional (ANATER; PASSOS, 2010). Em 2016, um instrumento de ação afirmativa, a Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016), foi aprovada e possibilitará a ampliação da quantidade de estudantes com algum tipo de deficiência matriculados na educação superior pública. Dos quase 11 milhões de surdos no Brasil, há um milhão com idade de até 19 anos (IBGE, 2010) sendo estes potenciais candidatos às novas vagas de cotas para acesso ao ensino superior. Dados do censo de 2016 (INEP, 2017) demonstram que há apenas 6.885 surdos, surdo-cegos ou deficientes auditivos matriculados no ensino superior no Brasil, correspondendo a apenas 0,08% do total de matriculados. Os dados permitem projetar, assim, uma demanda reprimida de alunos surdos para o ensino superior, com possibilidades reais de ingresso e que necessitarão de profissionais tradutores e intérpretes com formação também em nível superior, conforme determina o artigo 14 do Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005).

Essa realidade mostra a demanda e a urgência de estudos sobre a formação de profissionais tradutores e intérpretes para a educação de surdos. Assim, a metodologia utilizada para esse estudo é qualitativa do tipo exploratória (GIL, 1999). Está sendo desenvolvida por meio de fases (ESTEBAN, 2010). Na primeira fase foram realizados estudos teóricos sobre educação de surdos, políticas públicas, políticas linguísticas e políticas de formação de tradutores e intérpretes. Em seguida, procedemos o que Esteban (2010) denominou de entrada no cenário da pesquisa. Foram definidas as fontes de dados dos documentos, como diário oficial, leis, decretos e sites de comissões especiais e outros. A fase atual do estudo é de identificar como a formação é tratada e quais as perspectivas presentes nesses documentos.

Os documentos selecionados e analisados pela pesquisa foram:

- Lei 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2002).
- Decreto 5626, que regulamenta a Lei da Libras (BRASIL, 2005).
- Lei 12.139, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2010).
- Decreto 7612, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011).
- Documento da Câmara dos Deputados que apresenta um balanço de atividades da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL/CPD, 2017).
- Relatório Final da Subcomissão Especial Câmara dos Deputados para Discutir e propor regulamentação o exercício profissional dos Intérpretes, Guia-Intérpretes e Tradutores da Língua Brasileira de Sinais (BRASIL/SubLibras, 2017).

CONCLUSÃO

Em análise preliminar, a formação é algo fundamental (PACTE, 2011) para uma boa atuação e as políticas brasileiras valorizam, desde 2005, a formação em nível superior de profissionais tradutores e intérpretes de Libras. Porém, desde 2010, percebe-se um retrocesso com a permissão de formação em nível médio. Identificou-se que as discussões na Câmara dos Deputados, na SubLibras (BRASIL/SUBLIBRAS, 2017), não visam mudar essa realidade, visto que propõem permitir a atuação de profissionais sem formação, desde que comprovada experiência prática de cinco anos. O estudo permite identificar que ainda há lacunas em diferentes frentes sobre o tema, tanto na falta de pesquisas sobre os cursos superiores em andamento (apenas 8 no Brasil), quanto na falta de estudos sobre a política para tradutores e intérpretes.

REFERÊNCIAS

ANATER, G. I. P.; PASSOS, G. C. R. dos. Tradutor e intérprete de língua de sinais: história, experiências e caminhos de formação. *Cad. de Trad.*, Florianópolis, v. 2, n. 26, 2010.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. DOU, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, 2002.

BRASIL. Decreto 5626, 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. DOU, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, 2005.

BRASIL. Lei 12.139, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. DOU, Poder Legislativo, Brasília, DF, 02 set. 2010. Seção 1, 2010.

BRASIL. Decreto 7612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. DOU, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, 2011.

BRASIL. Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. DOU, Poder Executivo, Brasília, DF, 29dez. 2016.

BRASIL/CPD - Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. 2017: mais um ano de luta pela efetivação de direitos. Balanço de Atividades da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoespermanentes/cpd/documentos/relatorio-de-atividades-cpd-2017> Acesso em 02 mar. 2018.

BRASIL/SubLibras - Subcomissão especial de Libras - Relatório Final da Subcomissão Especial para Discutir e propor regulamentação e outras providências afetas ao exercício profissional dos Intérpretes, Guia-Intérpretes e Tradutores da Língua Brasileira de Sinais - Libras. 2017. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesweb/fichadetramitacao?idProposicao=2164670> Acesso em 02 mar. 2018.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação*: fundamentos e tradições. Porto Alegre: ArtMed; Mc Graw Hill, 2010.

FARIA, Juliana Guimarães; GALÁN-MAÑAS, Anabel. Um estudo sobre a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. Trab. linguist. Apl., vol.57, n.1, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010*: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. 2010. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em 20 ago. 2013.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PACTE. La competencia traductora y su adquisición. Quaderns - Revista de traducció, Barcelona, v. 1, n. 6, 2011.

- XXIX -

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Kenny Bastos [24]
Kennybastos1982@gmail.com

Vanda Mendes Ribeiro[25]
vandaribeiro2@gmail.com

INTRODUÇÃO:

Este trabalho trata do papel da gestão escolar na ampliação da equidade racial nas escolas públicas brasileiras. Para sua realizado, foram usadas referências estudadas em disciplinas realizadas no Mestrado em Educação da Unicid em 2018. A sociedade brasileira é marcada pelas diferenças sociais entre brancos e negros. Mais de três séculos de escravidão de populações africanas migradas de forma involuntária fizeram do país um lugar onde as diferenças raciais são muito profundas

Mantém-se como desafio no Brasil "a ampliação da participação justa e igualitária para negros e indígenas, em todos os campos de atuação entre os quais destaca-se a educação" (BENTO et al 2010, p. 149). Agregam-se aí duas necessidades: o desenvolvimento de um sistema público de educação de qualidade e a redução da desigualdade racial. De acordo com Ribeiro (2014, p.1096) "dentre os conteúdos do conceito de qualidade da educação, estão os resultados, incluindo a aprendizagem dos alunos e a equidade". As políticas públicas educacionais devem garantir que estudantes com trajetórias diferentes tenham as mesmas condições de obter um "nível de aprendizagem abaixo do qual ninguém poderia estar" (RIBEIRO 2014, p.1101).

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2001 a 2014 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016), a escolaridade média da população brasileira

[24] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicid
[25] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicid

branca entre 18 e 29 anos é de 10,7 anos de escolaridade enquanto a da população negra na mesma faixa etária é de 9,4 de escolaridade.

DESENVOLVIMENTO:

O Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 13005/2014, instrumento que pauta o planejamento da educação em âmbito nacional, traz 10 diretrizes educacionais para o período. Algumas delas amparam a ideia de uma gestão escolar voltada para a melhoria da qualidade da educação com ampliação da equidade, inclusive racial. Essas diretrizes se desdobram em 20 metas para o período, dentre as quais a meta 8 que visa igualar a escolaridade média entre negros e brancos.

Produzir um ambiente equitativo nas escolas é um desafio para gestores escolares. Lück (2006) salienta que

> A equidade é representada pelo reconhecimento de que pessoas e grupos em situações diferenciadas ou desfavoráveis necessitam de atenção e condições especiais, a fim de que possam colocar-se em paridade com os seus semelhantes no processo de desenvolvimento. (LÜCK, 2006, p. 50 e 51)

Considerando o papel fundamental da gestão escolar na gestão de pessoas e dos recursos disponíveis na escola (LIBÂNEO, 2013) é possível concluir que, na articulação da atuação de diferentes atores da comunidade escolar, essa gestão possa pautar, a ampliação da equidade racial, na proposta pedagógica da escola, na distribuição de recursos materiais, humanos e financeiros. Conforme aponta a literatura (RIBEIRO, 2014; CRAHAY, 2000), o alcance da equidade depende, dentre outros fatores, de práticas de gestão intencionalmente direcionadas para as diminuições das desigualdades, inclusive raciais.

CONCLUSÕES:

Refletindo como a escola (e a gestão escolar) estão enfrentando a desigualdade racial e trabalhando a favor da equidade de raças estamos discutindo também o posicionamento de políticas públicas de educação e seu direcionamento a favor da justiça social. A sociedade brasileira se acostumou a não discutir temas relacionados às relações étnico-raciais e, consequentemente, na escola, esta lacuna permanece necessitando de adequada para o sucesso educacional de alunas e alunos negros.

A gestão escolar atenta ao seu papel de socialização deve propiciar na escola a discussão sobre equidade racial, efetivando esforços para diminuir as diferenças de aprendizagem que mantém a distância entre alunos negros e brancos.

REFERÊNCIAS:

BENTO, M. A. et al. Experiências na área de políticas educacionais. In: SILVA JR, H.; BENTO, M. A.; Silva, M. R. (orgs). **Políticas públicas de Promoção de Equidade Racial**, São Paulo: CEERT / Ford Foundation, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014/2024.** Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 2014.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz. In: **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.2, n.1, p.9-40, jun.2013.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira : desafios, políticas e práticas. In : **RBPAE**, Goiânia, v.27, n.1, p.109-121. jan-abril 2011
LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola, Teoria e Prática. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 10 ed. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

RIBEIRO, V. M.. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 154, out. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Desigualdades na Educação Brasileira.** São Paulo, 2016.

- XXX -

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS JURÍDICOS: UM ESTUDO DE CASO NO ESTADO DE ALAGOAS

Lana Lisiêr de Lima Palmeira[26]
lanallpalmeira@outlook.com.

José Lucas de Omena Gusmão[27]**.**
professor_lucas@hotmail.com

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro[28]carlapriscilla.bsc@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A ideia que norteia o presente estudo surgiu da percepção de que os cursos de Direito em Alagoas apresentam uma formação baseada em currículos voltados, quase predominante, para o ensinamento de disciplinas direcionadas à formação técnico-profissional de meros aplicadores da lei, deixando como uma espécie de subformação a preparação humanística e, consequentemente, a sensibilização e o envolvimento do futuro profissional com a realidade concreta.

Assim, entendeu-se oportuno concentrar uma pesquisa voltada à criação e difusão do saber jurídico sistematizado nos currículos de graduação em Direito do Estado de Alagoas, examinando suas referenciações aos Direitos Humanos e à Educação em Direitos Humanos.

Assumindo o presente estudo a natureza qualitativa, optou-se por utilizar a Análise de Conteúdo como método de análise que objetiva a inferência de conhecimentos

[26] Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal de Alagoas.
[27] Doutorando em Educação, Professor do Instituto Federal de Alagoas.
[28] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Professora do Cesmac e da Fama.

pertinentes às condições de produção e recepção das mensagens enunciadas. Não se pode deslembrar que, durante a interpretação dos dados, foi necessário olhar com atenção os marcos teóricos ligados à investigação, o que foi feito ao trabalhar os conceitos de currículo à luz de autores como Michael Apple, Henry Giroux, Antônio Flávio Barbosa Moreira, assegurando sentido à interpretação do estudo, permitindo as inferências.

Dessa forma, foi seguindo esse rastro de ideias que o presente estudo se desenvolveu, resultando no trabalho aqui apresentado, com o qual se espera poder, de alguma forma, contribuir para os meandros não só acadêmicos, mas também de todas as esferas que se entrelaçam na busca de uma sociedade verdadeiramente cidadã.

UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DOS CONCEITOS DE CURRÍCULO

Como muito bem ensina Apple (1989), currículo é poder, ideologia e cultura. Currículo é, antes de tudo, um substrato ideológico e político. E, ratificando tal raciocínio, Moreira e Silva (1999) asseveram que o currículo não é visto apenas como elemento implicado na produção de relações assimétricas de poder no ambiente interno da instituição educacional e da sociedade, mas como uma área contestada, "uma arena política" (p.27).

Ao trazer à cena a ideia de relações de poder, estabelecida fica nitidamente a posição estratégica que os currículos assumem no presente trabalho, já que, ao se defender a formação dos profissionais do Direito sob a perspectiva de um currículo embasado nos ideais dos Direitos Humanos, desconstrói-se, de certa forma, a ideia homogeneizadora que impera na atualidade de se ter uma formação altamente tecnicista, engessando os conhecimentos dentro de uma incubadora que reproduz algo que parece já estar culturalmente naturalizado, que é uma educação voltada a atender os anseios das classes dominantes, deixando-se em segundo plano a formação cidadã que tanto se julga necessária e urgente.

Nessa necessidade acima apontada, qual seja, de se formar alunos com responsabilidade social e espírito crítico, repousa uma reflexão imediata e improtelável diante da concepção vislumbrada nesse estudo, em que se entende necessário preparar estudantes do Direito voltados à cidadania e não de simplesmente se lançar no mercado meros "operadores do Direito", eis que, guiados muitas vezes por um viés preponderantemente tecnicista e reducionista, esses profissionais se limitarão a "operar" o Direito, quando, na verdade, mais do que "operar" o Direito, é preciso "pensar" o Direito.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO NO ENSINO JURÍDICO

Tendo por base teórica o que fora esboçado anteriormente, deve-se fazer menção ao que é disposto pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, propugnado pela Organização das Nações Unidas, quando enfatiza que a educação em direitos humanos promove uma abordagem à educação em direitos e deve ser compreendida como um processo, que abarca:

> (a)'Direitos humanos através da educação': assegurando que todos os componentes e processos de aprendizagem, incluindo currículos, materiais, métodos e treinamento, conduzam ao aprendizado dos direitos humanos;
> (b) 'Direitos humanos em educação': assegurando o respeito aos direitos humanos de todos os agentes e a prática dos direitos dentro do sistema educacional. (2005, p.7).

Assim, dentro dessa conjuntura, a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em matéria de Direitos Humanos[29], conceitua, em seu artigo 2º, a educação em direitos humanos como:

> La educación y la formación em materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y lãs libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos. (2011, p.11).

Nesta visão, metodologia em Direitos Humanos deve partir da realidade dos alunos, ensiná-los a investiga-la, a problematiza-la de modo crítico, mas também com afeto, com solidariedade, envolvendo todos os atores nessa educação.

[29] A referida Declaração foi devidamente aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 23 de março de 2011.

Para tanto, o currículo volta a ser o grande desafio a ser vencido, ao se fazer tal afirmação tem-se por base tudo que fora discorrido sobre as relações que o circundam, tais como poder, força, ideologia etc...

Nesse prisma, os currículos para o os cursos de Direito devem apresentar a sensibilidade de conseguir contemplar as especificidades de cada área, sem deixar de dar conta dos conhecimentos imprescindíveis àqueles que terão em mãos, muitas vezes, o poder de decidir futuros e de julgar vidas.

AS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO DO ESTADO DE ALAGOAS

Ao se estudar pormenorizadamente os currículos dos cursos de Direito do Estado de Alagoas, chegou-se aos seguintes dados: dos 18 (dezoito) currículos estudados, constatou-se a presença da disciplina Direitos Humanos em 10 (dez), assim como se verificou a presença da disciplina como eletiva em 01 (um) currículo, chegando-se, ainda, a 07 currículos que não apresentam, nem em caráter obrigatório nem eletivo, a disciplina Direitos Humanos.

Os dados revelam que há um percentual alto de instituições que não incluíram a disciplina Direitos Humanos em seus currículos formais. Dentre as que contemplam a disciplina nos seus currículos, indispensável se torna avaliar qual a proporção da carga horária destinada à mesma quando comparada ao montante da carga horária total do curso.

Nesse sentido, constatou-se que há uma ínfima destinação de horas, para não dizer desprezível, à disciplina Direitos Humanos por parte das instituições de ensino superior que ofertam o curso de Direito em Alagoas. Os currículos mostraram que a instituição que mais dimensiona a disciplina o faz em uma proporção de apenas 1,85% de seu currículo global. Há, inclusive, instituições que não atingem sequer 1% desse montante.

Partindo para um olhar mais amplo e buscando analisar também a forma como se dá a configuração da vertente humanística nesses currículos, percebeu-se que das 18 (dezoito) instituições estudadas, apenas 06 (seis) apresentam número igual ou maior a 05% de sua carga total destinadas às disciplinas propedêuticas. Assim, diante do alto quantitativo de disciplinas técnico-jurídicas encontradas em todos os currículos, pode-se inferir que a proporção que dedicam à formação humanística é insuficiente ao perfil profissional que se defende neste trabalho.

CONCLUSÃO

Após tudo que fora declinado, levando em conta o referencial teórico esboçado no presente estudo, tanto em relação à Educação em Direitos Humanos como no tocante especificamente ao currículo, e tendo ainda por base os dados levantados nos 18 (dezoito) currículos dos cursos de Direito de Alagoas, pode-se, a partir do que Bardin(2016) chama de triangulação dos dados, inferir que o ensino jurídico alagoano caminha em descompasso aos ditames da Educação em Direitos Humanos, encontrando-se na contramão de uma formação verdadeiramente cidadã.

Tem-se assim uma verdadeira banalização curricular no ensino jurídico. Como já fora acentuado, o transcurso do ensino jurídico no Brasil é consequência de um modelo atrelado ao Estado e, consequentemente, o Estado, por sua vez, é reflexo dos modelos políticos advindos das investidas modernas, o que acarreta um perfil curricular positivista que, de forma geral, plasmou e plasma a maioria das instituições de ensino superior, fazendo com que os direitos humanos se apresentam nos currículos como um subtema da ciência jurídica, ou, um tema "banal". E por ser banalizado, o currículo se depara com o problema da justiça, compreendida aqui como legitimidade dos direitos humanos.

Diante da referida "banalização", os direitos humanos são apenas normas e a Educação a transmissão de normas e conceitos. Assim, o educar não passa de uma equação de fatos aplicados ao trivial mundo de papel, um discurso que pensa o papel e não o mundo, é só um discurso pelo discurso, um esquecimento do ser que se perde no papel.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: MOREIRA, Antonio F.;SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo:Cortez, 1999.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

_____ .**Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.**2ª tiragem, atualizada. Secretária Especialdos Direitos

Humanos. Presidência da República. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO, 2007.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Escola Crítica e Política Cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

MAGENDZO, Abraham. **Educación em derechos humanos** – um desafio para losdocentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MAGENDZO, Abraham. **La educación em derechos humanos: reflexiones y retos para enfrentar um nuevosiglo.** Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acessado em 17de junho de 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) **Currículo: políticas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

PÉREZ-LUÑO, Antonio Enrique. **La universidad de los derechos humanos y el Estado Constitucional.** Bogotá: Universidad Externado de Colômbia, 2002. p. 23.

- XXXI -

VIDA, TRAJETÓRIA ESCOLAR E OFÍCIO DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA: NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA

Leonor Paniago Rocha
Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí
Leonorpaniago.ufg@hotmail.com

Marlene Barbosa de Freitas Reis
Universidade Estadual de Goiás
marlenebfreis@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Pensar educação neste século é pensar em inclusão. Por mais que vivenciemos os mais diversos tipos de exclusões no Brasil e em todo o mundo, para nós, brasileiros, está posto, desde os anos de 1990, um modelo de educação intitulado inclusivo e é a partir dele que a educação está sendo efetivada.

Nesse sentido, essa pesquisa que ainda se encontra em andamento, visa conhecer, por meio das narrativas de docentes com deficiência do ensino superior, sua vida, trajetória escolar e oficio.

A fim de alcançar o objetivo dessa pesquisa, esse projeto vincula-se a linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás, onde a autora se encontra realizando pós doutoramento.

AS NARRATIVAS COMO CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Temos estudado os processos de inclusão/exclusão e mais especificamente a inclusão escolar das pessoas com deficiência, sob os mais diferentes vieses. O das políticas, das práticas, dos lugares... A cada pesquisa desenvolvida um desses aspectos é contemplado.

Todos esses carecem de leitura, de interpretação e análise. Assim, esse projeto de pesquisa visa compreender as políticas, as práticas e os lugares da inclusão, principalmente a escola, todos ao mesmo tempo, sob a ótica exclusiva da pessoa com deficiência.

Assim, o que se pretende com essa pesquisa é percorrer o caminho trilhado pela pessoa com deficiência, como um todo, sem priorizar um aspecto ou outro dessa caminhada e apresentar, para além do caminho, os processos vividos, os sentimentos que se teve a cada inclusão ou exclusão experimentada.

Por mais que o Brasil possua um vasto conjunto de leis que tratam da inclusão da pessoa com deficiência, elas não impedem que situações de exclusões sejam experimentadas por eles e que todas essas situações ocorram.

Para, além disso,

> a visão de mundo de pessoas com deficiência raramente é levada em conta na formulação de estudos e teorias sobre a deficiência, nem tão pouco no planejamento de políticas e programas de atendimento a eles. Na área educacional, são relativamente poucas as pesquisas que têm como foco o próprio aluno com deficiência. Gestores, professores e os familiares são quem discutem a sua inclusão. (ANTUNES e GLAT, 2013, p.1)

Nesse sentido, de acordo com Glat, et. al, (2004, p. 248,249)

> Não há dúvidas de que para o desenvolvimento de qualquer trabalho clínico ou educacional, seja a nível específico ou nível de políticas públicas, faz-se necessário ouvir aqueles que diretamente estão enfrentando o problema, os familiares, os profissionais e, sobretudo, as próprias pessoas portadoras de necessidades especiais.

Assim, pretendemos fazer uso das narrativas como construção de sentidos de um evento e das experiências do vivido, ousando, para além desse projeto de pós doutoramento, a elaboração de um texto que apresentará ao leitor a educação de um sujeito reconhecido socialmente, há décadas, como incapaz.

O QUE SE OBJETIVA

Esta pesquisa tem como objetivo levantar as memórias do percurso educativo de docentes do ensino superior com deficiência. Pretende relatar a trajetória acadêmica e profissional desses sujeitos, destacando o caminho que trilharam no processo de formação e trabalho docente no ensino superior.

Acreditamos que por meio de narrativas (auto)biográficas, será possível compreender as nuances dos processos formativos implicados na história de vida e formação desses sujeitos. Acreditamos que o conteúdo dessas narrativas, enquanto epistemologia se apresentará como um instrumento de auto formação rico, uma vez que levará a reflexão do que seja verdadeiramente discriminação, preconceito e exclusão, temas de difícil compreensão por parte dos não-deficientes.

Além disso, conhecer aspectos do percurso da vida pessoal e profissional desses professores será uma experiência, além de singular, rica em possibilidades de formação para o professor que o faz, visto que este terá a oportunidade de refletir sobre o tema a partir de experiências vividas.

Será convidado para participação na pesquisa um sujeito que possui deficiência desde que ingressou na escola. Possua entre 50 e 60 anos de idade, pois assim terão frequentado a escola, como alunos, no final do período de segregação e durante o período de integração e inclusão, e atualmente sejam professores no ensino superior.

METODOLOGIA

A fim de alcançar os objetivos, o presente estudo será realizado utilizando a pesquisa qualitativa norteada pela abordagem biográfica, coletando as narrativas de história de vida de professores com deficiência, entendendo desta forma que:

> a abordagem biográfica tanto é método, porque logrou no seu processo histórico vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, porque também gozou de conflitos, consensos e implicações teórico-metodológicas sobre a sua utilização (SOUZA, 2006, p. 29).

Essa metodologia nos auxiliará a desvendar a forma como os serviços e profissionais foram destinados (ou não) aos sujeitos com deficiência, bem como as suas necessidades e expectativas, pois as Pesquisas de História de Vida possui em si um impacto propositivo que

permite, ao sujeito, relatar suas experiências de vida, analisar sua experiência cotidiana e também refletir e assinalar suas necessidades e estratégias de adaptação ou superação das restrições impostas pela sua condição estigmatizada..

Visando um melhor entendimento e embasamento teórico para subsidiar essa pesquisa, utilizaremos autores tais como Bergson, apresentando suas reflexões acerca da memória. Apresentaremos a reflexão a respeito da memória em si que marca sua relação com a vida social e para isto utilizaremos, Henri Bergson, que descreve o fenômeno da lembrança em sua obra intitulada Matière et Mémoire, O autor discorre acerca da percepção e como a mesma define ações e reações do sujeito, uma representação simbólica descrita de forma detalhada de como funciona este fenômeno. O pensador narra-nos que "na realidade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças" (BERGSON, 1959 apud BOSI, 2007, p. 46). A lembrança está impregnada pelas representações.

O segundo capítulo tratará da importância da pesquisa narrativa como recurso de reconstrução do passado. Desse modo este estudo pretende apresentar as narrativas de histórias orais como procedimento metodológico importante em uma pesquisa cujo tema abordado carece de entendimento prático e empírico os fatos ocorridos com pessoas em épocas passadas.

O luto será o tema do terceiro capítulo dessa pesquisa devido ao fato de que o sujeito desta viveu seis anos de luto com a perda da visão do último olho bom.

O quarto capítulo trará a análise das narrativas do sujeito com deficiência compreendendo "que uma memória individual é, igualmente, uma memória social" (MEIHY e HOLANDA, 2007). Desta maneira, produzir a narrativa oral de um sujeito, é produzir uma história social. (HAAS,2012).

Assim procuraremos compreender as consequências das mudanças políticas da educação especial na história de vida escolar dos sujeitos com deficiência e as mudanças provocadas por essas na sociedade. Numa tentativa de reconstrução do passado, procuraremos conhecer o que ele tem para contar sobre sua vida, suas experiências, seus sentimentos, sua luta, vitórias, fracassos e conquistas, seus anseios; as lembranças das escolas que frequentou, do relacionamento com os professores, com os colegas, para que possamos com esses, aprender e ensinar um pouco mais sobre inclusão, afinal "as histórias vividas e contas educam a nós mesmos e aos outros" (CLANDININ; CONNELLY, 1994, p.27).

Assim, almejo que este trabalho resulte em uma obra que seja ao mesmo tempo científica e literária em que defenderei a metodologia de história oral como caminho teórico-

metodológico importante para o desenvolvimento de pesquisas em Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo, conforme apontamos na introdução é registrar a vida e o pensamento de um sujeito com deficiência que se dedicou a superação dos obstáculos trazidos por essa. Abrangerá uma memória pessoal, familiar e profissional, apresentando o modo de ser do sujeito e da cultura a qual está inserido. O foco central será as suas lembranças, a sua história de vida. O recurso utilizado como método de abordagem ocorrerá pelo vínculo de amizade e confiança com o recordador e da empatia que a autora possui com a vida revelada por esse sujeito, cujas memórias serão contadas oralmente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, K. C. Vargas; GLAT. R. História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito. VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Londrina de 05 a 07 novembro de 2013.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos. 14.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CLANDININ, D.J; CONNELLY, F.M. Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: ILLEEL/UFU. Uberlândia, EDUFU, 1994

GLAT, R. Somos Iguais a Vocês: Depoimentos de Mulheres com Deficiência Mental. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1989.

GLAT, R.; SANTOS, R. da S.; PLETSCH, M. D.; NOGUEIRA, M. L. de L.; DUQUE, M. A. F. T. O método de história de vida na pesquisa em Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 10, n. 2, p. 235- 250, 2004.

HAAS, Clarissa. História Oral como Itinerário de Pesquisa na Educação Especial: Construindo Narrativas de "aceitação do outro como legítimo outro". IX Anped/Sul, 2012.

MEIHY, J.C.S.B.; HOLANDA, Fabiana. História oral: como fazer e como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUSA, S. N; ASSIS. J, H. D. P; NOGUEIRA, E. G. D. Questões Teórico-Metodológicas da Abordagem (Auto)Biográfica no VI CIPA. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 46-60, jan./abr. 2016.

- XXXII -

A TECNOLOGIA ASSISTIVA EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O APLICATIVO BRAILLEÉCRAN COMO MEDIADOR NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS CEGOS NO CONTEXTO ACADÊMICO

Lilian Cristina dos Santos
(Universidade Estadual de Goiás – UEG/Brasil)
lilianpsi2012@gmail.com

Marlene Barbosa de Freitas Reis
(Universidade Estadual de Goiás – UEG/Brasil)
marlenebfreis@hotmail.com

Carla Salomé Margarida de Sousa
(Universidade Estadual de Goiás – UEG/Brasil)
c.salome@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Ao vincular-se ao projeto de pesquisa científica "As políticas de diversidade e inclusão no ensino superior: educação especial e letramento digital numa perspectiva inclusiva", da Universidade Estadual de Goiás – UEG, o presente trabalho tem como objetivo propor a utilização do aplicativo BrailleÉcran no contexto acadêmico, visando contribuir na aprendizagem de estudantes cegos.

O aplicativo BrailleÉcran trata-se de uma tecnologia assistiva projetada para atender exclusivamente às necessidades de interação de pessoas cegas no que tange a entrada de texto em smartphones utilizando o Sistema Braille para digitação (SIQUEIRA, 2017).

Diante da constante ampliação e valorização das práticas educacionais inclusivas e ainda, da necessidade da criação e expansão de recursos de tecnologia assistiva, os quais permitam com que alunos cegos tenham acesso à igualdade de oportunidades para a realização de seus estudos, a possibilidade apresentada torna-se relevante, visto que esta otimiza a utilização do smartphone por este público, aproximando-o da condição de agente do próprio conhecimento.

Segundo Galvão Filho (2004), a tecnologia assistiva compreende desde recursos simples até os mais sofisticados, com adaptações ao uso do computador, softwares e programas especiais que promovam acessibilidade e independência às pessoas com necessidades especiais.

REFLEXÕES A PARTIR DE PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Diante de observações em torno da utilização dos diversos recursos tecnológicos na vida cotidiana, torna-se inegável que estes vem ocupando lugar de destaque, seja em atividades educacionais, pessoais ou profissionais. Nesse sentido, faz-se necessário e até urgente, que tais recursos sejam criteriosamente adequados às necessidades específicas de cada deficiência, a fim de que, ainda que por meios diferentes dos convencionais, todos disponham igualmente das devidas condições para o convívio em sociedade de forma genuinamente inclusiva."A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea."(ABRAMOWICZ, 1997, p. 89).

A utilização do smartphone no ambiente acadêmico, por meio da proposição de atividades interativas e colaborativas, vem de encontro à nova realidade que se apresenta, considerando que a sociedade atual, vem se mostrando cada vez mais conectada.Conforme apontado nas Diretrizes de Políticas da UNESCO (2013) "pela primeira vez na história, o número de aparelhos móveis com internet – sendo a grande maioria telefones celulares – irá superar a população mundial".

A partir de uma perspectiva educacional inclusiva, a fim de contribuir para que alunos cegos utilizem o smartphone para o desenvolvimento de atividades propostas no âmbito acadêmico de forma otimizada, abordaremos a seguir, características relativas ao aplicativo BrailleÉcran, bem como suas possíveis alternativas para promoção da autonomia do indivíduo cego.

O BrailleÉcran corresponde a um método desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás, no programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, o qual visa a digitação de texto em smartphones com tela sensível ao toque utilizando o Sistema Braille. Segundo Siqueira (2017), o BrailleÉcran combina um aplicativo Android a uma película tátil, modelada para impressão 3D, que sobrepõe a tela. O aplicativo conta também com o Painel de Configuração, que permite adaptação às preferências do usuário e a Central de Ajuda, que disponibiliza um tutorial falado.

No objetivo de propiciarmos uma clara compreensão por parte dos leitores, vale ressaltar que o Braille, refere-se ao sistema oficial de leitura e escrita destinado à indivíduos cegos. Desenvolvido pelo francês Louis Braille, este corresponde a "um código baseado em 64 símbolos em relevo, resultantes da combinação de até seis pontos organizados em duas colunas de três pontos cada. Por esse sistema, é possível representar todas as letras do alfabeto, os algarismos, os sinais de pontuação, as notas musicais, entre outros."(ZANETTE E TONIAZZO, 2017).

Ao Considerarmos que esse público específico, em razão da ausência da visão, utiliza-se primordialmente das experiências táteis para a realização de diversas tarefas, o fato de o design dos smartphones atualmente, possuir uma tela totalmente plana, em substituição ao teclado QWERTY disponibilizado em versões anteriores, pode inviabilizar, pela ausência de relevo, a orientação do indivíduo cego, ao tentar circular pelos itens dispostos na tela (SIQUEIRA, 2017).

Uma alternativa, a qual pode exercer função paliativa para tentar minimizar dificuldades nesse sentido, mostra-se por meio do emprego de soluções de acessibilidade, como o Voiceover, para ioS e o Talkback, para Android, as quais oferecem retorno falado à todas as funções disponibilizadas pelos smartphones, além de também responderem à comandos de voz indicados pelo usuário (SIQUEIRA, 2017).

Dessa forma, ainda que, pelo fato de contribuir significativamente no acesso de indivíduos cegos, esta possa ser considerada uma alternativa valorosa, por vezes, também poderá inviabilizar esse acesso em diversas situações, visto que, em lugares com expressiva presença de ruídos, a execução desses comandos torna-se inviável, já que, para que estes ofereçam um retorno satisfatório ao usuário, não poderão sofrer qualquer tipo de interferência externa ao serem executados (SIQUEIRA, 2017)

Nesse sentido, a junção do aplicativo BrailleÉcran aos demais recursos de acessibilidade disponibilizados pelo smartphone, pode representar um significativo avanço na acessibilidade de indivíduos cegos, visto que, o fato de o BrailleÉcran propiciar a digitação do usuário por meio do sistema Braille, além de uma clara veiculação em torno da tela por meio de uma película tátil, poderá promover a seus usuários, expressiva autonomia (SIQUEIRA, 2017).

A fim de verificar a relevância da utilização do aplicativo BrailleÉcran no ambiente acadêmico, realizaremos entre os meses de fevereiro e junho de 2019, experimentos com discentes cegos letrados em Braille, preferencialmente, no âmbito da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Na possível ausência de público suficiente para a obtenção de dados

satisfatórios, estes serão também realizados em outras Instituições, sendo estas públicas e/ou privadas.

Os experimentos serão baseados na realização de atividades desenvolvidas em sala de aula, podendo estas partirem de variadas propostas, a depender do professor (propositor da atividade).

Dessa forma, durante a realização dos experimentos, serão observados: o desempenho do aluno cego, atentando-se à detalhes, tais como: velocidade ao acessar a atividade; velocidade na digitação; clareza em relação à atividade proposta.

Ao finalizar o experimento, cada estudante responderá a uma pesquisa de satisfação quanto à usabilidade do aplicativo BrailleÉcran e sobre sua experiência e aproveitamento nas atividades propostas. A pesquisa se baseará na aplicação de questionário, o qual será composto em média, por 20 questões objetivas, utilizando a escala Likert, com gradação de 1 a 5, sendo 1 considerado ruim e 5 excelente. Ao concluir o questionário, o aluno terá a opção de acrescentar alguma informação adicional referente à proposta apresentada, caso julgue necessário.

Diante das reflexões propostas, conceber a participação ativa de alunos cegos nas atividades desenvolvidas no âmbito acadêmico por meio do aplicativo BrailleÉcran, torna-se uma alternativa viável, visto que, os recursos disponibilizados para tal ação, poderão permitir com que docentes, alunos cegos e alunos videntes, interajam entre si de forma dinâmica e organizada, sem qualquer prejuízo a nenhuma das partes envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa proposta, esperamos contribuir significativamente para que o estudante cego seja de fato incluído no meio acadêmico, dispondo das devidas condições para o desenvolvimento das atividades sugeridas de forma genuinamente inclusiva.

Diante do exposto, podemos concluir que os recursos de Tecnologia Assistiva representam um salto significativo rumo à ascensão social e educacional dos indivíduos com deficiências, visto que estes viabilizam a execução de tarefas antes inimagináveis de serem desempenhadas, o que sem dúvida, eleva consideravelmente o nível de confiança desses indivíduos, quanto ao reconhecimento e valorização de suas próprias habilidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Jaqueline. *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *Ambientes Computacionais e Telemáticos no Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com Alunos com Paralisia Cerebral*. 2004. 146 f. Universidade Federal da Bahia, 2004. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/368512.PDF>. Acesso em: 26 dez 2018.

SIQUEIRA, J. *BrailleÉcran*: uma abordagem para entrada de texto em Braille para smartphones. [s.l.] Universidade Federal de Goiás, 2017.

UNESCO, O. das N. U. *Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel*. Disponível em:<www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbyncnd-por>. Acesso em 10 dez 2018.

ZANETTE, Carla Roberta Sasset e TONIAZZO, Fernanda Riveiro. Algumas reflexões sobre a aprendizagem de leitura e escrita no sistema Braille sob a ótica da linguística em Saussure - *Revista Brasileira de Educação Básica*. 2017. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/algumas-reflexoes-sobre-a-aprendizagem-de-leitura-e-escrita-no-sistema-braille-sob-a-otica-da-linguistica-em-saussure/>. Acesso em: 26 dez 2018.

- XXXIII -

ADOLESCÊNCIA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: PELA TRANSVERSALIDADE EDUCACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

Luzia Cristina Nogueira de Araújo
. Universidade Veiga de Almeida (UVA)
luzia.araujo@uva.br

Katia Cristian Puente Muniz
. Universidade Veiga de Almeida (UVA)
Katia.muniz@uva.br

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

Vivemos sob a égide da enunciação da inclusão e respeito às diversidades humanas, tanto nas políticas públicas educacionais, quanto na sociedade civil. Nesse contexto, adolescentes, ouvintes e surdos, convivem juntos as vicissitudes do mesmo espaço escolar que se constrói a partir das e nas inter-relações estabelecidas entre aqueles que constituem o cotidiano da sala de aula. É interessante observar que, mesmo com suas diferenças linguísticas, alunos ouvintes e surdos estabelecem laços sociais que os unem pelo traço da identificação - a adolescência.

O Brasil vem preconizando, através de Políticas Públicas, compromissos para com uma ampliação de oportunidades de educação qualitativa para estudantes adolescentes, independentemente de diferenças e condições especiais. Na prática, contudo, muitas de tais oportunidades ainda continuam encontrando sérios obstáculos. Por mais que programas do governo venham tentando superar a questão do analfabetismo, a implantação da universalização do ensino, a democratização do acesso ao ensino, que possibilitem esses sujeitos de sentirem incluídos no espaço escolar de forma efetiva, ainda não foi encontrada uma proposta que solucionasse o déficit entre os adolescentes que entram na escola e aqueles que progridam nos bancos escolares.

Este estudo, baseado nas experiências profissionais das autoras em duas escolas públicas regulares do estado do Rio de Janeiro, cujo resultado das trocas dialógicas sobre adolescentes ouvintes e surdos, resultou reflexões sobre como as escolas se mostram distanciadas de quem são esses sujeitos e de como eles se constroem a partir das práticas pedagógicas disponibilizadas à sua formação. Nessa perspectiva, o estudo pretende apresentar uma reflexão sobre o quanto práticas escolares indissociáveis do respeito às formas de como os adolescentes constroem conhecimentos podem afetar a construção desses estudantes na sua constituição enquanto sujeitos sociais e emocionais.

DESENVOLVIMENTO

Nossa escola brasileira, socialmente reconhecida como agência de inclusão social, parece tornar-se o epicentro de um processo social de produção de excluídos. Assim, o aumento de conflitos interpessoais nos espaços escolares e a dificuldade de acesso dos estudantes adolescentes à uma aprendizagem significativa são fatores que afetam o ambiente educacional e, por esse motivo, exige-se dos agentes envolvidos conhecer as condições que podem circundar esse fenômeno.

Nessa perspectiva, a escola como um dos espaços representativos na formação de adolescentes deve acolher e viabilizar um processo educacional que atenda a esses sujeitos, considerando, nos seus lugares e modos de realização, as diferenças linguísticas, as diferenças culturais, as diferenças nas maneiras de acessar os espaços e recursos didáticos, de fazer leituras de mundo e de construir conhecimento. Deve ainda, por definição, formar adolescentes que possam estabelecer relações de interdependência – e possibilitar a mobilidade social.

Entretanto, nossas escolas brasileiras ainda entendem o adolescente como alguém que se distingue por não se encaixar em um padrão estabelecido pelo grupo dominante cultural. O universo dos adolescentes na condição escolar é retratado pela transversalidades educacionais inerentes ao campos dos saber a partir de temas clássicos como o desempenho escolar, conflitos no espaço escolar, relação professor-aluno, projeto de vida, práticas disciplinadoras, violência simbólica e institucional. Ao serem identificados a partir desses recortes, os estudantes têm como interlocutor nas escolas essas interpretações de sua realidade. Isso porque elas alimentam os modelos de gestão e práticas de sala de aula que constituem boa parte da vida escolar. Tais entendimentos acabam por ignorar a própria singularidade na construção desses sujeitos sociais e potencializam a realização de uma

inclusão excludente, furtando-se da aceitabilidade de suas diferenças enquanto seres concretos, que almejam alcançar uma inclusão que aceite e valorize as diferenças individuais e aprenda a conviver com as adversidades da condição humana.

Os adolescentes ouvintes e surdos estabelecem laços afetivos, por estarem em uma fase conhecida pela sua complexidade física, emocional, mental, sexual e social, bem como almejam sentir-se pertencentes nos inúmeros e diferenciados espaços sociais pelos quais transitam cotidianamente. É válido ressaltar que as diferenças linguísticas entre os sujeito ouvintes e surdos estão relacionadas com a estrutura das suas línguas em que os estudantes ouvintes utilizam canal oral-auditivo, e os estudantes surdos podem utilizar-se da Libras (Língua Brasileira de Sinais) que utilizam canal gestual-visual ou da própria oralização, nesse último caso, são os surdos oralizados que utilizam a leitura labial, portanto, o canal visual. Essas diferenças não os impedem de se identificarem pelo fato de que ambos estão inseridos no mesmo espaço escolar, com suas diferenças linguísticas, mas que são constituídos e constituintes do mesmo processo educacional que não os atendem nas suas singularidades, bem como se identificam em suas características específicas do Ser adolescente. Não se pode minimizar o processo de identificação entre os sujeitos pela presença ou pela falta da "voz". As pessoas quando se identificam entre si, estão se identificando com um outro, cujos alguns traços lembram a si próprios (FREUD,1921/1992).

Resguardados tais posicionamentos, a escola como espaço privilegiado de formação para o exercício da cidadania, como um direito humano, deve viabilizar práticas pedagógicas que melhor respondam à heterogeneidade e à pluralidade das condições, interesses e aspirações dos adolescentes. Nessa perspectiva, a educação deve fornecer condições à esses estudantes de permanência na escola para progredirem no trabalho e nos estudos posteriores, como assegura o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Judith Butler (2016) ao destacar os direitos humanos circunscreve algumas questões sobre "se e como os sujeitos podem ser representados na legislação e sobre o que poderia ser considerado como um reconhecimento cultural e institucional suficientes para tais sujeitos"(p.198).

> Fazer uma solicitação para tornar-se cidadão não é tarefa fácil, mas debater os termos mediante os quais essa cidadania é conferida é, sem dúvida, ainda mais difícil. Nessa perspectiva, o cidadão*, é ele mesmo* um intercâmbio de coligações; (...) um sujeito que não está apenas em marcha, mas que é constituído e reconstituído no decorrer do intercâmbio social.(2016,p.200)

Encontrar um adolescente no corredor da escola, ou na sala de aula com o olhar vazio, distraído e perdido é lugar comum. Muitos, e com evidente expressão, aceitam a violência simbólica, ressaltada por Foucault (2000), que as instituições ainda praticam ao impor um arbítrio cultural sem conhecer o contexto sociocultural dos alunos, acarretando, assim, uma concepção educacional inócua de produções de significados para entendimentos de si e do mundo.

Diante dos conflitos em sala de aula representados por situações de rejeição das características dos adolescentes e a angústia destes em não estarem conseguindo "acompanhar" os conteúdos disponibilizados, podem consolidar a permanência/evasão na educação básica, o baixo desempenho escolar, a rejeição à qualquer orientação para o devir e na pouca ou ausente projeção de futuro.

CONCLUSÃO

Percebe-se que adolescentes ouvintes e surdos incluídos no ambiente educacional se identificam em suas singularidades, apesar de se diferenciarem em seus modos de comunicação. São igualmente caracterizados pela fase da adolescência e dividem o mesmo espaço educacional que ainda se encontra obsoleto e distante da preconizada e almejada educação qualitativa apregoada nos documentos oficiais.

Esse quadro pode acarretar angústias e frustrações nos adolescentes por não se sentirem capazes de atender as imposições das transversalidades acadêmicas que caracterizam os campos do saberes e fazeres pedagógicos. Como consequência, surgem a falta de interesse e evasão escolar. Desse modo esse estudo, ainda em continuidade, pretendeu apontar a necessidade de viabilizar possíveis práticas pedagógicas significativas, das quais os adolescentes possam perceber a escola como um *locus* de formação, acolhimento e humanização, como forma de dar sentido a sua existência.

REFERÊNCIAS

BRASIL.Lei **de Diretrizes e Bases da educação Brasileira**, Lei nº 9.394/96.LDB. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 02/02/2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**.: quando a vida é passível de luto?.2ªed.Tradução Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de janeiro:Civilização Brasileira,2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio Janeiro: Graal, 2000.

FREUD. Sigmund. **Psicologia de las massas y analisis del yo** (1921). Em: Obras Completas. Volumen XVIII. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1992.

- XXXIV -

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lyanny Araújo Francês
PPEB/NEB/UFPA lyanny.araujo@gmail.com

Maria Mônica Ferreira Mendes
PPEB/NEB/UFPA monica_breves@yahoo.com.br

Amélia Maria Araújo Mesquita
PPEB/NEB/UFPA amelia.mesquita05@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto teve como objeto de estudo a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil, e como objetivo empreender uma discussão a respeito da infância e da criança e, deste modo, reflexionar a respeito da inclusão na Educação Infantil. A partir de uma abordagem qualitativa, realizou-se a revisão de literatura e análise de conteúdos concernentes aos documentos legais e científicos que abordam as temáticas inclusão e infância.

Primeiramente, faz-se uma elucidação a respeito das concepções de infância e de criança a partir da abordagem Sociológica da Infância que reconhece a criança como produtora de saberes e culturas infantis próprias; em seguida, assinala-se o crescimento de estudos sobre a infância e o seu reconhecimento que cooperou para a inserção da Educação Infantil no Sistema Educacional Brasileiro e, por fim, discorre-se acerca da importância em ouvir o que a criança com deficiência tem a dizer e à necessidade de se pensar em práticas mais harmoniosas às especificidades dessa etapa da educação.

INFÂNCIA E CRIANÇA À LUZ DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

O desenvolvimento de teorias que percebem as crianças como atores sociais impulsionam discussões acerca da participação das crianças enquanto produtoras de culturas

próprias. Em meio aos vários olhares lançados sobre as crianças e a infância, adotamos como referência para o desenvolvimento desse estudo os princípios da Sociologia da Infância, por ser uma ciência que busca entender a sociedade por meio do estudo da criança com a criança e não sobre ela.

James e Prout (1997, p. 8-9) trouxeram contribuições importantes no âmbito dos estudos sociológicos da infância ao apresentarem a proposta de reconceitulizar as crianças e a infância, salientando-as como "atores sociais" e a infância como "categoria socialmente construída", o que representou uma contribuição substancial no que tange à infância a à criança. Ainda de acordo com os autores, o substrato da investigação sociológica da infância é o fato da infância ser uma forma particular e distinta dentro de uma estrutura social da sociedade, e ser, sociologicamente falando, não uma fase transitiva mas uma categoria social permanente (apud VOLTARELLI, 2017, p. 322).

Corsaro (2011) evidencia o conceito de criança como ator social que se apropria, reinventa, reproduz, compartilha, negocia, num processo de criação de culturas tanto com os adultos como com seus pares, de forma ativa na sociedade e não como seres passivos, que apenas recebem informações do mundo adulto, como receptáculos que internalizam conhecimentos do mundo adulto para reproduzir. O autor, ao apresentar o fenômeno da reprodução interpretativa, afirma ser um processo de "apropriação criativa e coletiva em que a criança vive sua infância de forma criativa, produzindo novas culturas, saberes e regras da cultura adulta, como um ser dinâmico e criativo que contribui dentro do seu grupo para (re)produção da cultura do universo adulto.

Nessa contextura, a reprodução interpretativa fornece uma nova visão para a sociologia da infância, pois evidencia a criança como membro ativo na sociedade, sujeito de produção e reformulação de culturas próprias de suas infâncias e de culturas do mundo adulto e, portanto, como um ser que deve ser ouvido e respeitado como protagonista de sua história.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No paradigma atua, ampliou-se a importância e a atenção direcionadas à Educação Infantil, outrora entendida apenas como uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização. A incorporação da Educação Infantil ao conjunto da Educação Básica representou mais um importante passo no processo histórico de sua integração, pois, até a

década de 1980, situava-se fora da educação formal que iniciava no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Drago (2011) traz um recorte dos marcos legais e políticos concernentes às áreas da Educação Infantil e da Inclusão Escolar, os quais garantiram direitos essenciais à criança com deficiência para usufruir de ambientes escolares e de práticas pedagógicas inclusivas, assegurando a elas o compartilhamento de espaços comuns para interação, brincadeiras, troca de ideias e conhecimentos, de forma a impulsionar seu desenvolvimento integral.

Subsequentemente, o autor menciona Resolução nº 5/2009 (DCNEI, Resolução CNE/CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) que aderindo aos pressupostos da educação inclusiva, pressupôs em seu Art. 08º, § 1º, inciso VII "a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (BRASIL, 2009, p. 3). E juntamente a Lei nº 13.146 de 2015, que em seu Art. 27 prescreve sobre o direto da pessoa com deficiência à educação assegurando "sistema educacional inclusivo em todos os níveis [...], de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais" (BRASIL, 2015, p. 7).

Indiscutivelmente, os novos marcos legais, políticos e pedagógicos da Educação Infantil, a mudança da concepção de deficiência, a consolidação do direito da pessoa com deficiência à educação e a redefinição da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, constituem-se como os principais fatores que impulsionaram importantes transformações nas práticas pedagógicas para as crianças com deficiência, assegurando o direito à educação desde a Educação Infantil – primeira via de acesso das crianças na escola.

Por fim, a despeito dos avanços e conquistas legais, muito ainda se tem que discutir no que diz respeito a inclusão da criança com deficiência na escola, como por exemplo, formação inicial e continuada de professores que atuam tanto na sala regular quanto na Sala de Recurso Multifuncional, bem como, mais investimento em educação, cujo intuito é diminuir as barreiras arquitetônicas e atitudinais que a acessibilidade ainda precisa transpor e, assim, garantir a inclusão e permanência da criança com deficiência na escola regular, reconhecendo-a como partícipe do processo educativo, ou seja, como sujeito de conhecimento que têm voz legítima e que pode se expressar altivamente para a construção de práticas pedagógicas que a respeite ao ponto de valorizar as intenções da criança com deficiência nas ações educativas dirigidas a ela.

CONCLUSÃO

Conclui-se com o estudo acerca da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil pela iminente necessidade de considerar as premências dessa categoria social, reconhecendo-a como sujeito social e criador de cultura própria, a partir do seu próprio olhar e não sob a ótica do adulto e, acima de tudo, reconhecer a necessidade de dar voz às crianças. O estudo permitiu depreender como as construções teóricas concernentes ao reconhecimento da infância e da criança como sujeito ativo e com peculiaridades corroboraram para a inserção da Educação Infantil no Sistema Educacional Brasileiro. Pretendeu-se, assim, lançar luz às questões que rondam a inclusão da criança com deficiência a fim de deslindar qual o melhor caminho a trilhar nas práticas pedagógicas de forma que as respeitem enquanto categoria geracional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso: 26 abril 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] União. Brasília, DF, n. 127, p. 2, 07 de jul de 2015. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 06 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 junho 2017.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. JAMES, Allison; PROUT, Alan. (Eds.) (1997). Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study

of Childhood. 1997. **Sociedad e Infancias**, Norteamérica, v. 1, p. 321-325, Ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/55730/51621>. Acesso em: 27 dezembro 2018.

- XXXV -

PERSPECTIVAS SOBRE AS CLASSES RACIAIS NO BRASIL EM DIÁLOGO COM A DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Mara Beatriz Nunes Gomes
UFPel, mbng.adv@gmail.com

Tainá Melo Silveira
UFPel, tainamelosilveira@gmail.com

Ana Gabriela da Silva Vieira
UFPel, ags.21@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O início dos anos 2000 inseriu o Brasil no processo de democratização do ensino universitário, em uma articulação histórica de Movimento Negro, Constituição Cidadã/1988 e ascensão progressista na política partidária (GUIMARÃES, 2003). De acordo com Guarnieri e Melo-Silva (2017), essa abertura foi consolidada pela Lei Federal n.º 12.711/2012, que instituiu a reserva de vagas para a rede pública nas universidades federais, mediante clivagem econômica e étnico-racial. A eleição da escola pública como critério principal informa uma preponderância do caráter social na implementação das cotas universitárias, traduzindo a opção do Estado brasileiro de redimensionar para outro plano a discussão sobre o impacto das relações étnico-raciais no ensino superior.

Mesmo sublimado, é contundente o fato que a sociedade brasileira foi forjada e ainda se constitui em classes raciais, monopolizada pelo ideal da branquitude como categoria universal e hegemônica que dita as regras do jogo a partir de um senso civilizatório que se pretende europeu (GONÇALVES E SILVA, 2007). Essa noção hierarquizada, embora oficialmente rechaçada pela narrativa oficial, que durante décadas adotou a política de "não política", continua irradiando efeitos sobre os grupos étnico-raciais, especialmente no que se refere ao campo do ensino (GUIMARÃES, 2003).

Na atualidade experimenta-se um momento ímpar em que a diversidade e o multiculturalismo ganharam destaque na agenda nacional, especialmente pela expansão das

políticas afirmativas na área da educação. Entretanto, esse avanço ainda parece demandar que [...] a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas [...] (GOMES, 2005).

Assim emerge o objeto deste trabalho, que a partir de pesquisa bibliográfica, busca examinar sob o fenômeno de formação das classes raciais e do preconceito vigente no Brasil, a necessidade de ampliação da discussão étnico-racial no processo de aprendizagem do ensino superior, na perspectiva de sedimentar a democratização da universidade.

DESENVOLVIMENTO

A dinâmica das relações raciais brasileiras, segundo aponta Guimarães (2016), impõe uma releitura dos processos de racialização e formação racial nas Américas. A partir dos olhares de Marx e Weber sobre de luta de classes, Guimarães (2016) propõe que o processo de racialização não ficou no passado, sendo, na verdade, permanente, do mesmo modo que acontece com a formação racial.

O exame da estrutura da sociedade brasileira revela contornos específicos sobre a opressão racial que vigora no país. Para Nogueira (2007), o preconceito racial no Brasil é subreptício, traduzindo-se em uma preterição sociorracial que se exerce em razão da aparência. O autor sustenta que esse preconceito de marca (ou de cor), tende a negar ou a subestimar o modelo aqui existente, numa expectativa de desaparecimento das demais categorias raciais, frente a um padrão de branquitude a ser alcançado mediante o cruzamento das raças. Assim, a miscigenação apresenta-se como a ideologia que fundamenta a situação racial no país (GOMES, 2008), condicionando a possibilidade de ascensão social do indivíduo de forma inversamente proporcional à presença e densidade de características físicas preteridas pelo arquétipo discriminador (NOGUEIRA, 2007).

Embora na atualidade a noção sobre raça esteja centrada no campo sociopolítico e cultural (BERNARDINO-COSTA, et al., 2009), debater essa questão no bojo da formação cidadã que se instrumentaliza no processo de ensino-aprendizagem ainda não é tarefa fácil nos espaços destinados à educação. Porém, diante da arquitetura de formação racial brasileira, esse diálogo torna-se inescapável para o desenvolvimento e a estruturação das políticas públicas destinadas ao combate da desigualdade racial.Quando se compreende que o suposto ambiente pacífico e hegemônico inscrito no mito da democracia racial (GOMES, 2008) não reflete a densidade da estratificação sociorracial do país, ingressa-se na discussão sobre a conduta adotada pelo Estado brasileiro.

A longa duração de postura estatal omissiva, pautada no antirracialismo, contribuiu para o agravamento do abismo entre as classes sociais ocupadas pelos grupos étnico-raciais (BERNARDINO-COSTA, et al., 2009). E é nessa inércia que se pauta e justifica a adoção de políticas afirmativas voltadas à inserção desses sujeitos nos locais de prestígio que podem ser alcançados através do acesso ao ensino superior. Porém, além do caráter imanente de reparação, a efetivação de políticas afirmativas de recorte étnico-racial necessita aprofundar o debate sobre a estrutura sociorracial hierarquizada ainda vigente, buscando novas conformações que permitam a construção de um ensinar-aprender menos universalista e segregatório.

CONCLUSÕES

Em linha com o entendimento de Guimarães (2016), infere-se que "[...] não se pode entender a formação nacional brasileira sem ter plena consciência da centralidade […] das classes sociais como um ideal de justiça social e de comportamento […]". Essa observação desdobra efeitos sobre a constatação de que no Brasil o racialismo identifica-se com a noção de preconceito de marca, orientada por uma ideologia de miscigenação que estratifica os sujeitos e condiciona a mobilidade social dos mesmos ao grau de assimilação do padrão da branquitude (NOGUEIRA, 2007).

Contudo, deve-se reconhecer que a noção de democracia racial perdeu força frente aos novos contornos que o reconhecimento da heterogeneidade sociocultural e racial está inserindo na sociedade brasileira, exatamente porque "[...] a formação de classe também ganhou contornos de antagonismo no plano político [...]" (GUIMARÃES, 2016).

Nesse contexto, propõe-se que a partir do campo de educação, especialmente o ensino superior, que já experimenta políticas específicas, poderá ser instrumentalizada uma nova concepção da identidade nacional. Esse construto seria forjado na troca de experiências que se desenlaça dentro de um processo de ensino-aprendizagem mais plural e diverso (GONÇALVES E SILVA, 2007), conferindo, assim, efetividade às medidas de enfrentamento e combate ao racismo (BERNARDINO-COSTA, et al., 2009).

REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze; SANTOS, Sales Augusto dos.; SILVÉRIO, Valter Roberto. Relações raciais em perspectiva. **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n.

2, p. 215-222, jul./dez. 2009. Online. Acessado em 14 jul. 2018. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/download/9110/6269.

GOMES, Mariana Selister. A construção da democracia racial brasileira: o nordeste de Gilberto Freyre e o Rio Grande do sul de Dante Laytano. In: **Anais do IX Encontro Estadual de História da ANPUH/RS**, Porto Alegre, 2008 (B). Disponível em: http://www.eeh2008.anpuh-rs.org.br/site/anaiseletronicos. Acesso em 14 de julho de 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabenguele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez, 2007.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 183-193, 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Acesso de negros às universidades públicas**. Cad. Pesqui. [online]. 2003, n.118, pp.247-268. ISSN 0100-1574. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100010>. Acesso em 14 de junho de 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Formações nacionais de classe e raça. **Tempo soc.**, São Paulo , v. 28, n. 2, p. 161-182, Aug. 2016 . Online. Acesso em 04 Mai. 2018. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702016000200161&lng=en&nrm=iso

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo soc.**, São Paulo , v. 19, n. 1, p. 287-308, June 2007. Online. Acesso em 04 Out. 2018. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702007000100015&lng=en&nrm=iso

RIOS, Roger Raupp; SILVA, Rodrigo da. Discriminação múltipla e discriminação interseccional: aportes do feminismo negro e do direito da antidiscriminação. **Rev. Bras. Ciênc. Polít**., Brasília , n. 16, p. 11-37, Apr. 2015. Online. Acesso em 08 Jun. 2018. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200011&lng=en&nrm=iso

- XXXVI

-

COLETIVO DE LEITURAS E INVESTIGAÇÕES EM PEDAGOGIA SOCIAL: UM ESPAÇO DE PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO (PARA O) SOCIAL

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Castelo Branco (UCB)
pedagogomarcio@gmail.com

Patricia Flavia Mota
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
patriciafmota@hotmail.com

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
arthuruerjffp@gmail.com

Este presente trabalho tem como objetivo socializar o processo de construção do *Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social* (CLIPS), grupo de estudos, pesquisas e extensão da Universidade Castelo Branco (UCB) – criado neste ano de 2019 a fim de oportunizar um espaço formativo sobre a temática da Educação Não Escolar e Pedagogia Social.

Convém sinalizarmos que a construção deste Coletivo se articula com a busca por se estabelecer uma relação mais democrática dentro da universidade e, ainda, contribuir para a materialização de uma justiça social – levando em consideração a profunda desigualdade imposta à nossa sociedade.

Por esta percepção, afirmamos a importância deste grupo de estudos, pesquisas e extensão focalizando a discussão sobre Pedagogia Social uma vez que, segundo Paiva (2015), "A Pedagogia Social tem se voltado prioritariamente para os indivíduos fora do espaço escolar e em situação de conflito social" (p. 51).

Sendo assim, na perspectiva do relato de experiência, entendemos se inserir esta produção no Eixo 7- "*Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social*" deste *XXIX Seminário Brasileiro de Política e Administração da Educação da ANPAE*, que tem como tema,

neste ano de 2019, "*ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: resistência ativa por para uma agenda democrática com justiça social*" – por compreendermos que a Pedagogia Social – aporte teórico que sustenta as discussões de nosso grupo – traz contribuições para o reconhecimento de processos educativos que acontecem em diferentes espaços sociais em busca da materialização de uma educação em direitos humanos, mais plural e que minimize os processos de exclusão social.

Neste sentido, em diferentes espaços sociais – e que potencializem uma outra visão de educação, faz-se necessário evidenciarmos que as Diretrizes Curriculares para formação docente inicial e continuada, de 2006 e 2015, se articulam no sentido de mostrar a importância de uma formação que contemple a ação docente para além dos currículos postos pelos Parâmetros Curriculares, como podemos encontrar no DCN de 2006 sobre formação docente inicial (cf. BRASIL, 2006; BRASIL, 2015).

A ideia, proposta por esse dispositivo de lei, encontra-se em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), ao afirmar sobre a abrangência dos processos formativos e seu reconhecimento como parte da prática educativa a ser organizada pelos profissionais encarregados da formação docente inicial e continuada no país.

Essa compreensão de educação – para além dos muros escolares e, ainda, inserida em todos os espaços sociais – contribui para o entendimento de que os professores possuem um vasto campo de atuação na sociedade e, não apenas, nas Unidades Escolares. Isso exige, portanto, processos formativos mais ampliados, que contemplem as demandas e necessidades dos diferentes espaços pelos quais os pedagogos e/ou licenciados irão constituir sua identidade profissional docente.

Sendo assim, a iniciativa de socialização desta experiência, em construção, na Universidade Castelo Branco, se pauta no entendimento da necessidade de ampliarmos a discussão, nos eventos da área da educação, sobre a Pedagogia Social e, ainda, evidenciarmos a potência que esta temática possui para contribuir na formação dos educadores, para atuarem em espaços escolares e/ou não escolares, tendo em vista o compromisso com os "processos de libertação e de transformação social nos quais vivem ou sofrem as pessoas" (SOUZA NETO, 2010, p. 32).

REFERÊNCIAS

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**. Vitória. V.16-N.32, jul./dez. 2010.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do educador social no Brasil**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE 2/2015 do Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 de jul. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1/2006 do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006.

- XXXVII -

ALIANÇA CONSERVADORA NO BRASIL E QUESTÕES DE GÊNERO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LEI 7.595/2018 DO MUNICÍPIO DE JARAGUÁ DO SUL - SC

Maria Angela Nolli
UNIVILLE – maria.angelanolli@yahoo.com.br

Iana Gomes de Lima
UFRGS – iana_glima@yahoo.com.br

O presente trabalho tem como objetivo analisar, à luz dos discursos conservadores, a Lei 7.595/2018 do Município de Jaraguá do Sul – SC. Esta Lei instituiu a proibição de lecionar qualquer temática relacionada à ideologia de gênero no âmbito educacional, privado ou público, no Município. Nos últimos anos, temos percebido, no Brasil, uma série de projetos e leis que proíbem a discussão de gênero das escolas, materiais didáticos e em textos legais, como os planos de educação. Estes projetos e leis são incentivados por movimentos que tomaram força no país, como o Escola Sem Partido e respaldados pela atual configuração do cenário político de direita que se instaurou no contexto brasileiro.

Importante destacar que o movimento conservador no Brasil não é um movimento isolado. Conforme aponta Lowy (2015), na Europa, também há uma guinada à direita, que trouxe à cena um conservadorismo mais reacionário. Nos Estados Unidos, este movimento conservador também está presente há algumas décadas, sendo reforçado, atualmente, com a chegada de Donald Trump ao poder.

Em relação ao contexto estadunidense, Apple (2003) estudou, nos anos de 1980, o que ele chama de aliança conservadora: um movimento social e político de direita liderado pelos neoliberais (grupos com preocupação político-econômica com ênfase no capital e mercado, que defendem um Estado fraco quanto às políticas públicas), e que inclui os neoconservadores (restauradores dos valores morais), os populistas autoritários (ativistas religiosos que defendem a homogeneidade sob as leis de Deus) e a nova classe média de

gerentes e profissionais qualificados (grupo preocupado com a eficiência para implementação de políticas neoliberais ou neoconservadoras). Esta aliança tem atuado, desde então, com êxito no contexto político, social e econômico (APPLE, 2003).

Entendemos que muitas das características dos grupos que compõem esta aliança podem ser vistas no contexto brasileiro. Na sequência, apresentamos características dos neoconservadores e dos populistas autoritários, pois, tendo em vista que, neste trabalho, nos centramos na análise de uma lei que se refere a questões de gênero, julgamos que tais grupos são aqueles que fazem um ataque mais contundente ao que se chama de "ideologia de gênero" e, por isso, é importante compreendê-los.

De acordo com Apple (2003, p. 57), os neoconservadores baseiam-se "numa visão romântica do passado, um passado em que o 'verdadeiro saber' e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas 'conheciam o seu lugar' e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam-nos dos estragos da sociedade". Ademais, este grupo realiza ataques ao multiculturalismo, entendendo o "outro" como um perigo para os "valores tradicionais" (APPLE, 2003). Uma das exigências dos neoconservadores tem sido um Estado cada vez mais forte no sentido de regular a ação dos professores, passando de uma "[...] 'autonomia permitida' para uma 'autonomia regulamentada' à medida que o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e 'policiado'" (APPLE, 2003, p. 62). Os populistas autoritários, por sua vez, baseiam suas posições sobre educação e política social em certas visões da autoridade bíblica, como a "moralidade cristã", os papéis de gênero e a família (APPLE, 2003). Apple (2003, p. 67) afirma que a plataforma dos populistas autoritários inclui questões relativas a gênero, sexualidade, família e sobre o que deve ser o saber legítimo nas escolas.

Especificamente em relação ao contexto brasileiro, no que tange o gênero, a partir de 2014, uma série de projetos de lei tem sido apresentada, tendo como principal foco o veto a qualquer questionamento relacionado aos papéis convencionais atribuídos aos homens e às mulheres, tachado sob o rótulo de "ideologia de gênero" (MIGUEL, 2016). Para Miguel (2016), estes discursos reacionários provêm de uma junção entre o libertarianismo (escola proveniente dos EUA que prega a menor interferência do Estado, o que se assemelharia ao grupo dos neoliberais mencionado por Apple), o fundamentalismo religioso (percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate, que tem semelhança ao discurso dos populistas autoritários e dos neoconservadores) e o anticomunismo (ameaça esquerdista). O fortalecimento desses discursos promoveu a ascensão da aliança conservadora no Brasil, sendo composta pelos fundamentalistas

integrados pela bancada evangélica, católica conservadora e toda sua ramificação religiosa de apoiadores da sociedade civil, bem como pelos neoliberais, grupos de empresários com ou sem fins lucrativos, organismos internacionais e setor governamental. Tal aliança vem articulando-se com êxito no contexto nacional contra a ameaça de uma decadência moral e de decomposição cultural (MIGUEL, 2016).

Tendo em vista o que foi acima arrolado, é possível perceber que há, no Brasil, assim como em outras partes do mundo, um contexto conservador em ascensão. É neste contexto que se insere a Lei 7.595/2018 do Município de Jaraguá do Sul, que coibiu a utilização de qualquer meio pedagógico que possa conduzir a concepções ideológicas condizentes a gêneros e orientação sexual. A referida Lei é de autoria do vereador Jackson José de Ávila (MDB), e o Projeto de Lei foi aprovado, em segunda votação, em fevereiro de 2018, por nove votos favoráveis e uma abstenção. Em um vídeo da primeira sessão de votação da Câmara de Vereadores[30], a fala de dois vereadores evidenciou um discurso a favor da defesa da família e ao que é considerado correto – o que estaria atrelado a discussões políticas e convicções religiosas. Um dos vereadores que defendeu a Lei se manifestou afirmando que cabe à escola o papel de ensinar e à família cabe a moralidade; que criança não nasce sem sexo definido a não ser que tenha algum "distúrbio" e que "nós", como cristãos, temos princípios e não podemos aceitar isso.

Diante das defesas dos vereadores, é possível depreender que seus discursos estavam alicerçados em princípios semelhantes aos estudados por Apple (2003) no contexto estadunidense e, também, a pressupostos do movimento "Escola Sem Partido" que abraçou a pauta da agenda conservadora quanto ao combate à "ideologia de gênero", transferindo a discussão sobre gênero para um terreno aparentemente "moral" em contraposição a "político", o que passou a se moldar nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família (MIGUEL, 2016). Em relação à fala de que há algo "correto", podemos perceber a premissa da existência de algo considerando natural e imutável, decorrente de um discurso religioso que exacerba a biologia divina e natural das crianças. Cabe destacar que, no Brasil, nas últimas décadas, se tem presenciado um salto significativo essencialmente em sua versão pentecostal (movimento cristão protestante de origem estadunidense), o que fortaleceu sua inserção na agenda pública por meio dos partidos evangélicos ou associações com viés moralizador em nome da família tradicional (VILLAZÓN, 2015).

---

30 Disponível em: https://www.dropbox.com/s/pbciilmzrbw3sm7/PROJETO%20VER%20JACKSON.mp4?dl=0 Acesso em: 18 de junho de 2018.

Conclui-se que é possível perceber, por meio da Lei 7.595/2018, a atuação de um movimento conservador muito consistente que vem interferindo sobremaneira na política educacional do nosso país. Este movimento ainda precisa ser mais bem estudado para compreender suas características e identificar pautas e atores, mas já é possível afirmar que o mesmo é caracterizado por um novo arranjo político-social composto por discursos fundamentalistas e neoliberais. Cabe salientar que, embora esses grupos apresentem contradições entre seus interesses, estão unidos pelo manto conservador da censura.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrão, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direira na Europa e no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 124, p. 652-664, out/dez. 2015.

MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" – Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, 2016, p. 590-621.

VILLAZÓN. Julio Córdova. Velhas e novas direitas religiosas na América Latina: os evangélicos como fator político. In: VELASCO E CRUZ, Sebastião; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (orgs.). **Direita, Volver!**: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

- XXXVIII –

DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO NA ESCOLA: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS E DE CIDADANIA

Maria Eugênia Brêttas Veiga[31]
brettasveiga@bol.com.br

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira tem sofrido profundos ataques quanto aos direitos humanos e sociais, que afetam os princípios fundamentais da cidadania, deixam marcas na democracia e, por consequência, atingem o processo educacional. Nesse contexto, afloram discriminações e preconceitos em relação às pessoas que têm uma orientação sexual considerada diferente, contra aquelas(es) que não se enquadram na heteronormalidade.

Escolheu-se abordar as discussões de gênero, pertinentes à sexualidade, na perspectiva fundamentada em direitos humanos, pelo desejo de preservar a cidadania do diferente, em que se prioriza uma abordagem pedagógica dos conteúdos desprovida de preconceitos, discriminações e crenças pessoais.

Dessa forma, objetivou-se promover uma discussão crítica sobre diversidade sexual e questões de gênero na escola, no intuito de possibilitar o debate sobre práticas pedagógicas, embasadas em uma cultura de respeito em relação às manifestações da sexualidade, para tornar visível a violência desferida contra o diferente, contra o que não se adequam aos padrões da heteronormatividade.

METODOLOGIA

Para este estudo, examinaram-se livros, revistas e trabalhos de instituições nacionais e internacionais.

---

[31] Doutoranda em Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo da história, a escola não só transmite ou constrói conhecimento como também reproduz padrões sociais. De acordo com distintas disposições de capitais sociais, Bourdieu percebe que "[...] a instituição escolar pode funcionar como uma imensa máquina cognitiva operando classificações que reproduzem as classificações sociais preexistentes" (BOURDIEU, 2001, p. 80).

Ao se propor, neste trabalho, pensar em direitos humanos, comprometeu-se em refletir na constituição de preceitos e concepções que permitam compreender que, independentemente de origem, credo, cor da pele, orientação sexual, faixa etária e classe social, todos os sujeitos – respeitadas as diferenças culturais, sociais, históricas, étnicas, religiosas – são passíveis de direitos e deveres.

Como afirma Hannah Arendt (1987, p. 188-189):

> Se não fossem diferentes, [...] os homens [e as mulheres] não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. [...] Ser diferente não equivale a ser outro [...]. A alteridade é [...] um aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem a distinguir de outra.

Nessa perspectiva, é preciso considerar que "[...] a sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução" (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 29) e, portanto, não pode ser alienada das características humanas.

Segundo Deborah Britzman (1996, p. 74):

> Não existe [...] uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e [...] uma identidade homossexual instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada.

Ademais, Deborah Britzman (1999, p. 89) afirma que "a sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade". O conceito de alteridade é interessante para a análise da sexualidade no que diz respeito à valorização da diversidade. Valorização não por si só, mas uma valorização da diferença como algo positivo, que contribui e enriquece os ambientes sociais; entre estes, a escola.

Assim, parece improvável conceber a construção de um currículo que não leve em conta aalteridade comoponto essencial do reconhecimento à diversidade, bem como não pensar no estudo sobre a sexualidade inserido nos conteúdos das várias disciplinas da Educação Básica, uma vez que:

> Essa presença da sexualidade no ambiente escolar independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "educação sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. (LOURO, 1997, p. 81).

A escola, por essa perspectiva, não compreende mecanismos de justiça ou de transformação social. Os mecanismos democráticos que a escola reproduz favorecem as camadas dominantes da sociedade;assim como o espaço escolar demonstra muita fragilidade no trato da orientação sexual e identidade de gênero.

Nesse sentido, Jimena Furlani (2007, p. 12) afirma que:

> [...] em meio a disputas e relações de poder, as muitas instituições sociais, usando de seus discursos normativos, posicionam certos saberes como 'hegemônicos', muitas vezes transformando a diferença 'do outro' em desigualdade social.

Ao pensar dessa forma, destaca-se a importância da abordagem pedagógica mais crítica da Educação Sexual em sala, especialmente no tratamento que é dado à orientação sexual – homo, hetero e bissexual. Verifica-se o quanto a interferência de um currículo atento à formação escolar e à construção do sujeito social/sexual é válida para problematizar preconceitos e atitudes discriminatórias.

Ao refletir sobre essa questão, Candau (2011) acrescenta que, dentre a massa de excluídos que a evasão escolar produz, destacam-se negros, homossexuais, portadores de necessidades especiais. Desprovidas de uma certificação da educação formal, muitas dessas pessoas transformam-se em alvo fácil da vida marginalizada, às vezes miserável. Fato que comprova que ao epistemicídio segue-se o genocídio. Basta comparar as taxasde reprovação e de evasão escolar com as taxas de crescimento da criminalidade entre os jovens.

A escola é um espaço sociocultural rico em interações que precisa ajudar a desconstruir a opressão, a discriminação e os preconceitos, em que crianças, jovens e adultos vivem mergulhados por não se sentirem aceitos em suas escolhas sexuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os temas deste estudo, inferiu-se que o caminho para garantir a cidadania plena, para que o direito possa ser assegurado a todos e todas, no contexto educacional, é perceber a importância de lidar com a manifestação da diferença. Para isso, é indispensável que educadoras e educadores repensem suas práticas, de modo que, a partir do debate, possam surgir outros olhares sobre o corpo, a sexualidade, os comportamentos de gênero, a etnia, a classe social e a religião. O estandarte da educação tem de ser pelo respeito à diferença, à pluralidade humana. A escola é um dos espaços para descontruir padrões e mundos heteronormativos, para acolher amorosamente crianças, jovens e adultos, a fim de que se tenha sucesso no rendimento escolar, sepultando a evasão, e que todas e todos possam ser inseridos no mercado de trabalho. A análise constatou que as políticas públicas são indispensáveis para a construção de uma escola mais justa, pacífica, livre do preconceito e da discriminação, na qual se permite o exercício da cidadania, em que se respeitam os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B.*Juventudes e Sexualidade.* Brasília: UNESCO, 2004.

ARENDT, H.*A Condição Humana.* Trad. Roberto Barroso. Rio Raposo. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1987.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRITZMAN, D.P. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-111.

_____. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação ecurrículo. *Educação e Realidade,* jan./jun., vol. 21, n. 1, 1996, p.71-96.

CANDAU, V. M. Movimentos sociais processos de inclusão e educação. *Revista Teias,* v. 12. n. 24, p. 279-284, jan./abr., 2011.

FURLANI, J. Gênero e Sexualidade nos materiais didáticos e paradidáticos. In: *Educação para igualdade de gênero* – salto para o futuro. Ano XVIII – Boletim 26 – Novembro de 2008, TV Escola, 2008.

LOURO, G. L.*Gênero, sexualidade e educação.* 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

- XXXIX -

POLÍTICAS DE CERTIFICAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS – O CASO DOS EXAMES DE MADUREZA

Maria Margarida Machado
Universidade Federal de Goiás
mmm2404@gmail.com

Stephany Lago
Universidade Federal de Goiás
stephanylago4@gmail.com

INTRODUÇÃO

A história das Políticas de Certificação de Jovens e Adultos no Brasil inicia-se no período da Primeira República, com a denominação "Exame de Madureza", a partir do Decreto/Lei nº 981/1890 de Benjamim Constant. O referido decreto abre espaço para brasileiros, com idade mínima de 16 anos. que não tiveram oportunidade de cursar o chamado "ensino regular", formalmente em uma instituição de ensino, para obter através desse exame um certificado que lhes dava título de bacharel (correspondente ao final da educação básica nos dias atuais); direito de concorrer a cargos no serviço público; e a possibilidade de se candidatar a um curso no ensino superior.

Esta pesquisa, de caráter documental e bibliográfica, trata da reconstituição histórica dos Exames de Madureza no Estado de Goiás, com vistas a compôr o acervo de documentação e memória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) deste Estado. A pesquisa tem por finalidade contribuir para pensar a política de educação de jovens e adultos implementada, neste Estado, e sua relação com as políticas nacionais voltadas para EJA. A concepção de história presente nessa pesquisa parte da relação intrínseca entre passado, presente e futuro, aqui focalizada na tentativa de percepção dos sentidos atribuídos aos exames no contexto da educação Brasileira. Hobsbawm (2001), contribui com esta reflexão quando afirma que aquilo que a história, "pode fazer é descobrir os padrões e mecanismos

da mudança histórica em geral, e mais particularmente das transformações das sociedades humanas durante os últimos séculos de mudança radicalmente aceleradas e abrangentes." (p. 43).

Os estudos sobre a utilização dos exames de certificação, no contexto da educação brasileira, auxiliam na compreensão de padrões e mecanismos de mudança nas políticas educacionais. Os Exames de Madureza revelam um padrão de justificativa em relação a reparação de um dever do Estado, para com o direito não garantido dos cidadãos terem acesso à escola; ao passo que legitima-se como mecanismo de resposta às exigências da sociedade em relação ao processo de escolarização. O certificado emitido representava para parte dos que se candidatavam, naquele contexto, a não necessidade da busca pela escola. Analisar os padrões e mecanismos que envolveram as estratégias como Exame de Madureza e Exames Supletivos, em alguma medida, auxiliam na compreensão dos formatos e intencionalidades dos exames de certificação utilizados no Século XXI.

Para a compreensão do significado destes exames, é necessário apropriar-se dos diferentes elementos que compõem esta ação como política educacional: o arcabouço legal que justifica sua intencionalidade; os modelos e estratégias previstos na sua elaboração e aplicação; a definição dos conhecimentos por eles a serem aferidos; e, por fim, quais os sujeitos que buscavam esses exames e suas justificativas para esta candidatura aos exames. Sobre estas temáticas, a pesquisa bibliográfica, que contou com o acesso, principalmente, à dissertação de Castro (1973), porém não há uma análise geral que nos permita a compreensão dos elementos indicados. Na tentativa de superar essa lacuna, esta pesquisa tem buscado compreender esses elementos, no âmbito da realidade do Estado de Goiás.

Os dados apresentados neste resumo, resultam de pesquisa documental realizada nos arquivos da Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esportes de Goiás (Seduce/GO), focalizando os achados documentais que registram o perfil dos candidatos aos Exames de Madureza. A documentação sobre os Exames de Madureza da Seduce/GO encontra-se no "Departamento de Expedição de Certificados" (DECD). No arquivo deste departamento foram localizados 4 livros atas, com dados de identificação das pessoas que buscaram seus certificados do Exame de Madureza nos anos de 1973 a 1977.

Os Livros de registro localizados não podem ser retirados da secretaria por questões de segurança, por isso as pesquisadoras fotografaram todas as páginas, transformando-as num arquivo de extensão pdf para que os dados pudessem ser tratados. As informações que constam destes registros referem-se ao perfil dos candidatos e dados sobre realização e resultado final dos exames do Ciclo I e Ciclo II, correspondentes a conclusão do que

conhecemos como Educação Básica atualmente.

O acesso aos registros possibilitaram identificar informações relativas a coexistência dos Exames de Madureza e dos Exames Supletivos, tendo em vista que em 1971, com a reforma implantada pela Lei nº 5.692/1971, este passou a substituir aos poucos o Exame de Madureza. Após a tabulação e tratamento dos dados, foi possível produzir gráficos que revelam o perfil daqueles que buscavam certificação.

OS CANDIDATOS CERTIFICADOS PELOS EXAMES DE MADUREZA EM GOIÁS

O exame era elaborado e ofertado pelos Estados, a prova era composta por dois níveis: O Ciclo I para maiores de 16 anos que certificava em nível Ginasial, e o Ciclo II ofertado para maiores de 19 anos, que emitia certificado a nível Colegial, sendo ao candidato permitido concluir os dois ciclos em no mínimo 2 e em no máximo 3 anos parceladamente.

Em Goiás, o número de pessoas que prestaram o Exame de Madureza e foram buscar seus certificados no DECD, nos anos de 1973 a 1977, foi de 4.279 pessoas. Destes candidatos 68% eram homens e 32% mulheres, os registros apontam que os homens são mais que o dobro em relação às mulheres em todos os anos analisados. Além de haver mais homens prestando os exames, esses são em maior número os que concluem a escolaridade básica, enquanto a quantidade de mulheres que concluíram o ciclo II é inferior a quantidade do ciclo I.

Quanto a origem dos candidatos, dos 4279 certificados 35 (cerca de 0,8%) eram estrangeiros. Dentre estes, por exemplo, 11 eram de Portugal, 3 do Japão e 3 do Líbano. Candidatos nascidos no Estado de Goiás, representavam 50,1% das certificações, entre essas 14,3% são naturais da capital Goiânia e 85,7% são naturais do interior (deve-se considerar como Goiás também o atual Estado do Tocantins). Cerca de 35,7% dos sujeitos eram naturais da Região Sudeste principalmente dos estados de São Paulo e Minas Gerais, cerca de 30,7%, sendo 13,4% das demais regiões do país.

No que concerne à faixa etária dos candidatos certificados, os resultados revelaram que na faixa etária de 16 e 17 anos (adolescentes) o total é de 6 pessoas; de 18 a 29 (jovens) o total de sujeitos é de 2516, dos 30 aos 59 (adultos) são 1728 e idosos (mais que 60 anos) somam 29 sujeitos.

REFLEXÕES PROVISÓRIAS

O acesso aos dados sobre o perfil dos candidatos certificados pelos Exames de

Madureza em Goiás nos possibilitaram identificar a estratégia da certificação atendendo a necessidade de jovens e adultos que, não tendo acesso à escola, utilizavam-se deste instrumento para obter um comprovante de conclusão do ginasial ou colegial, a depender de qual o ciclo que era certificado. A presença significativa de candidatos do interior do Estado reforçam esta carência de oportunidades educativas.

A busca pela certificação está representada pela maioria de jovens e homens, o que reforça a não oferta de cursos regulares, naquele contexto da educação brasileira, ao mesmo tempo em que revela a dificuldade da condição feminina ainda, na década de 1970, de lutar pelo direito a educação. Quando a busca pelo certificado ocorre entre as mulheres, ela está mais relacionada à conclusão do ginasial do que do colegial, onde são novamente os homens que estão mais presentes.

A sistematização destas informações sobre o perfil dos certificados pelos Exames de Madureza em Goiás contribuem para a constituição da história da educação destinada aos sujeitos jovens e adultos neste Estado e a pensar a política nacional voltada para EJA. Ao mesmo tempo, possibilita o levantamento de outras questões acerca da política de exames, quando esses dados são colocados em análise frente as demais políticas de certificação, como os Exames Supletivos, que substituíram os Exames de Madureza, ou ainda, o Exame de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que substituíram os Exames Supletivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. República dos Estados Unidos do Brazil. *Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890*. Rio de Janeiro.

CASTRO, Joselita Saraiva. *O Exame de Madureza no Sistema de Ensino Brasileiro.* Tese de Mestrado apresentada a banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 1973.

HOBSBAWM, Eric. Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras. 2001.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil – educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola. 2003.

- XL -

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS DA PRÁTICA CURRICULAR

Maria Mônica Ferreira Mendes
PPEB/NEB/UFPA
monica_breves@yahoo.com.br

Amélia Maria Araújo Mesquita
PPEB/NEB/UFPA
amelia.mesquita05@gmail.com

Lyanny Araújo Francês
PPEB/NEB/UFPA
lyanny.arajo@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo analisar que tipo de relação a prática curricular da professora de apoio pedagógico produziu entre a Educação Especial e a Educação Comum para a escolarização de um aluno com deficiência. Trata-se, de uma pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de uma revisão da literatura acerca da concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva e de práticas curriculares, quanto à análise dos dados, foi feita à luz da análise de conteúdo.

Assim, primeiramente discorrer-se-á sobre o conceito de Educação Especial e a sua inter-relação com a educação inclusiva, para em seguida problematizar sobre a prática curricular, com ênfase nos desafios, tensionamentos e possibilidades que envolvem essa dinâmica para a escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular. Por fim, destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre a Educação Especial e Educação Comum e a necessária atenção às questões macro e micro, visto que, aquilo que acontece na sala de aula

é fortemente influenciado por fatores políticos, econômicos, culturais, conflitos e mudanças que podem favorecer ou não a sua qualidade.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A SUA ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial no atual contexto se caracteriza como um serviço que é constituído por uma série de recursos materiais, suportes tecnológicos e de pessoas que exercem variadas funções como: interpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e do Sistema Braille, itinerância, entre outros apoios que se destacam nesse campo.

Segundo Jannuzzi (2012), a Educação Especial é um conceito atravessado por um conjunto de abordagens como: médico-pedagógica, psicopedagógica, integração e inclusão, e que estão diretamente articuladas às questões econômicas, práticas e políticas, que foram historicamente tomando distintas configurações nesse campo. E isso reverberou na concepção de Educação Especial e na forma de atendimento oferecido aos alunos com deficiência ao longo do tempo.

Tradicionalmente a Educação Especial é reconhecida por atender exclusivamente pessoas com deficiência em diferentes espaços, como classe especial, sala regular, escola especial, entre outas. No entanto, a partir das perspectivas da inclusão essa ideia vem sendo resignificada, assim, na atualidade a Educação Especial inaugura:

> [...] um novo contrato educativo, que coloca em discussão não apenas a acessibilidade pedagógica para todos, que independe das premissas da discriminação na escola, e, sim, assume propostas práticas de "inclusão a todos". Práticas essas, no âmbito da escola regular, ofertada por recursos e serviços de apoio pedagógico especializados, que complementam e/ou suplementam a escolarização formal [...] (SILVA, 2016, p. 58).

Jannuzzi (2012) sublinha que o paradigma da inclusão surge em 1990 e teve como marco principal a Declaração de Salamanca[32] (1994), a inclusão representou um significativo avanço comparado com a perspectiva da integração, pois propõe, segundo a autora, uma

[32] Declaração de Salamanca (1994), documento das nações Unidas, que reafirmou o compromisso de educação para todos e reconheceu a urgência dos Estados assegurarem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

reorganização do ensino na escola regular para atender a diversidade e, apesar de se assemelhar à integração, por se fundamentar na dimensão pedagógica, a inclusão diverge consideravelmente, tendo em vista que o foco muda e a responsabilidade em facilitar a apropriação dos conhecimentos a todos os alunos passa a ser dos sistemas de ensino e das escolas.

Nesse contexto, em consonância com o que assevera a autora, a mudança não deriva apenas da escola, faz-se substancial a mudança atitudinal com a efetivação de um trabalho colaborativo entre os atores educacionais e a proposição de teorias de aprendizagem que considerem as premências da com aluno com deficiência na escola regular.

A PRÁTICA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: APONTAMENTOS E PROBLEMATIZAÇÕES

O termo prática é articulado ao currículo (prática curricular), por entender que as práticas curriculares são "[...] ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), os quais são vinculados ao processo histórico-cultural dos sujeitos partícipes" (PLETSH, 2014, p.162). É Nessa perspectiva, que buscamos compreender os desafios e possibilidades que envolvem a prática curricular no contexto da inclusão, levando em conta todas as influências que dificultam e possibilitam sua realização.

Existem inúmeras questões que obstaculizam a implementação dos serviços e suportes da Educação Especial e o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, entre professores da Educação Especial e professores regentes. Segundo Pletsch (2014) diversas pesquisas têm apontado para essa questão e destacam como principais condicionantes: superlotação das salas de aula, formas inadequadas de se avaliar; dificuldades de se fazer à adaptação de atividades, além da "[...] precária acessibilidade física de muitas escolas; a descontinuidade de programas bem sucedidos em função de mudanças de governo; não menos importante às barreiras culturais, como o preconceito e a estigmatização [...]" (PLETSCH, 2014, p. 91).

Para esta autora, apesar da existência de todo um arcabouço legal nesse campo, não há diretrizes precisas sobre a formação inicial e continuada dos docentes para atuar com a inclusão escolar, pois o professor especializado não se sente preparado para o trabalho pedagógico com os alunos da classe regular, muito menos para desenvolver um trabalho colaborativo com o professor regente. Além disso, "[...] os cursos de formação continuada,

em sua maioria, são precários e descontextualizados da realidade social e da dinâmica vivida pelos docentes em seu cotidiano" (PLETSH, 2012, p. 157).

Para Sacriatán (1999) a prática vai além do exercício docente, não pertence unicamente ao professor, pois outros âmbitos influenciam as práticas educativas como: as políticas e o próprio contexto histórico, econômico e social vivido. Nessa perspectiva, para entender a prática curricular é importante considerar outros mecanismos de controle criados, como as avaliações externas e outros programas de cunho inovador, por exemplo, que exercem influência direta na organização do tempo, espaço, materiais e, consequentemente, do ensino.

Diante disso, é necessário compreender as intenções curriculares presentes nas políticas oficiais, para que se possa compreender de que forma estas se materializam especificamente na prática curricular implementada na sala de aula, não para negá-las, mas para que a partir de uma leitura reflexiva se façam adequações necessárias a fim de e ressignificar a prática direcionadas a todos os alunos.

CONCLUSÃO

A partir dos estudos realizados, destaca-se a importância de realização de pesquisas no campo da inclusão escolar de alunos com deficiência de forma contextualizada, considerando todos os fatores macro, meso e micro que envolve esse processo, e que influenciam não só o atendimento às crianças com deficiência, mas todas as demais crianças. Nessa perspectiva, é indispensável superar a dicotomia entre Educação Especial e Ensino Comum e, de forma colaborativa, buscar implementar práticas curriculares capazes de problematizar e mobilizar conhecimentos, com vistas a favorecer a formação mais ampla de todos os educandos.

REFERÊCIAS

JANNUZZI, Gilberta de M**. A Educação do Deficiente no Brasil**: Dos Primórdios ao Início do século XXI – 3ª edição. Coleção educação contemporânea, Autores associados LTDA ed. Campinas SP. 2012

PLETSCH, Márcia D. **Repensando a Inclusão Escolar**: Diretrizes Políticas, Práticas Curriculares e deficiência Intelectual. 2ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SILVA, Fabiany de C. T, Documentos Curriculares e as Flexibilizações: Escrita histórico-social do currículo em educação especial. **Revista Teias**, v.17, n.46, jul./set. 2016, p. 56-71.

UNESCO, **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca, Espanha, 2004.

- XLI -

JUVENTUDES E EDUCAÇÃO: (RE) APROXIMAÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO ENSINO MÉDIO

Mariana Lins de Oliveira
UFPB – mariloliveiras@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este texto trata de estudos e intervenções realizadas junto às juventudes do ensino médio, no contexto de uma escola estadual da cidade de João Pessoa – Paraíba. Nosso objetivo de pesquisa tratou de refletir sobre as relações entre juventudes, educação não formal e a escola. É importante ressaltar que as discussões aqui apresentadas se referem a um recorte do nosso projeto de PROLICEN[33] intitulado: "JUVENTUDES E EDUCAÇÃO: (RE) APROXIMAÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM ESCOLAS ESTADUAIS DE JOÃO PESSOA" que foi desenvolvido durante os anos de 2017 e 2018. Durante esse período, nos aprofundamos teoricamente sobre a categoria "juventudes" e sobre as metodologias da educação não formal (GOHN, 2006), além de termos planejado e realizado atividades junto aos jovens dos 1°'s anos, do ensino médio, da Escola Estadual Alice Carneiro.

A escolha de trabalhar com ações de educação não formal, no ensino médio, justifica-se por considerar, de acordo com pesquisas anteriormente realizadas e com o que está posto na literatura pertinente (CARRANO, 2007; DAYRELL, 2013; outros) que as juventudes não raramente apresentam conflitos com a estrutura, o currículo e o funcionamento da instituição

[33] O PROLICEN é um programa de apoio para Cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) O Programa é coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação desde 1994, através do GT de Licenciatura e envolve a participação professores e alunos da UFPB, além de professores do ensino básico que desenvolvem atividades conjuntas de ensino, pesquisa e extensão nos Cursos de Licenciatura e nas Escolas Públicas. O PROLICEN tem o objetivo de melhorar a formação inicial nos Cursos de Licenciatura, bem como a formação continuada nas escolas públicas do Estado da Paraíba (http://www.prg.ufpb.br/prg/programas/prolicen)

escolar. Nesse sentido, surge a necessidade de problematizar o modo *operandi* da escola e os atuais interesses das culturas juvenis.

As ações desenvolvidas com as juventudes privilegiaram temas ligados a cidadania, formação política, formação humana e formação para o mundo do trabalho. O planejamento das ações interventivas foi feito de forma coletiva com os estudantes do curso de graduação em Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, com o intuito de contribuir na qualidade da formação discente, nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Assim, elegemos como estratégia metodológica, elencar temas ligados a educação não formal que possivelmente não estejam sendo trabalhados no currículo formal e que possam de alguma forma despertar interesses nos jovens.

DESENVOLVIMENTO

Tratamos da categoria juventudes no plural, pois acreditamos que não há uma única maneira de vivenciar essa etapa singular da vida, este argumento pode ser melhor compreendido se levarmos em consideração recortes de classe social, etnia, gênero, interesses culturais, entre outros, e superarmos o olhar restrito que considera apenas a faixa etária. DAYRELL (2013) afirma que existem na sociedade muitas maneiras de se compreender o que é o jovem, bem como diversas concepções que distorcem a realidade da condição juvenil. Dentre essas imagens esse autor destaca três: a que trata a juventude como se fosse uma condição transitória, ou seja, na qual o jovem é "um vir a ser" e só no futuro vai ser possível dizer se suas ações no presente são acertadas. Assim, o presente vivido é negado levando a que se tenha uma ideia negativa do jovem.

Buscamos fugir tanto da imagem que congela a juventude numa categoria pré estabelecida, como também daquela imagem estigmatizante sobre os jovens. Assim, adotamos a ideia de que os jovens são sujeitos sociais, ou seja, sujeitos que interagem com o meio em que estão inseridos, que influenciam e são influenciados nele e por ele. Suas atitudes são reproduções e também produções de realidades e sentidos junto a sociedade.

Essa pluralidade de experiências da condição juvenil, muitas vezes não são levadas em consideração pela instituição escolar. Sobre essa temática, Barroso (s/d), afirma que o princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação) constitui uma das marcas mais distintivas da "cultura escolar". Essas características, podem significar também motivos de desinteresse dos jovens pela escola.

Diante desse contexto, nossas intervenções não deixaram de levar em consideração essas problemáticas. Nossas atividades foram distribuídas entre encontros na universidade, visitas na escola e execução das ações junto aos jovens. Durante os encontros na universidade, participavam a coordenadora, professoras colaboradoras e os estudantes de graduação. Nos encontros, tivemos a oportunidade de estudar textos pertinentes às temáticas do projeto, bem como, planejamos nossos encontros da escola. Discutimos quem seriam as juventudes da atualidade, buscando sensibilizar os graduandos sobre as diversas culturais juvenis e a importância de (re) conhecê-las nos contextos escolares.

Nosso contato com a escola teve êxito desde o início, não tivemos resistência da direção e fomos bem recebidos pelos docentes. A Alice Carneiro é uma escola que está funcionando no modelo "Escola Cidadã Integral" implementada pelo governo do Estado da Paraíba. Sua proposta visa, de alguma maneira, incluir em suas práticas saberes relacionados a cultura e a vida dos estudantes. Contudo, há resistências daqueles jovens que também são trabalhadores ou pais de família e que não poderiam passar o dia todo na escola.

Durante o desenvolvimento das nossas intervenções, tivemos a oportunidade de trabalhar com duas turmas no primeiro ano do ensino médio. Buscamos nas atividades suscitar reflexões acerca da imagem que os jovens possuem de si mesmos, tendo como objetivo proporcionar momentos de autoreflexão e possibilidade de (re) elaboração dessas imagens. Outro tema trabalhado, tratou das relações e anseios para com a escola e as experiências formativas fora dela. Essas discussões devem ter contribuído para que os jovens reflitam acerca da importância da educação e de como podem participar desse processo de maneira mais ativa e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as ações realizadas na escola Alice Carneiro junto aos alunos do primeiro ano do ensino médio, percebeu-se a necessidade de maior acolhimento e diálogo com as realidades das juventudes. As narrativas que encontramos expressam grande satisfação dos estudantes de poderem compartilhar seus (des) afetos com a escola, a família e amigos. Nossa presença, passou a ser aguardada com grande expectativa e entusiasmo pelos estudantes, segundo as professoras.

É importante ressaltar como este contato com as juventudes proporcionou momentos de identificação das graduandas para com os jovens. Em vários encontros as mesmas puderam expressar a relevância de estarem mais próximas com a dinâmica escolar e

a possibilidade de pensar intervenções mais autênticas no interior dessas instituições. "A experiência de dinâmica com os jovens proporcionou um amadurecimento que nos desloca do papel de alunas e no aproxima, de certa forma, do papel de facilitadoras do processo educativo", afirmou uma das bolsistas do nosso projeto.

A experiência das ações no projeto nos mobiliza a continuar realizando estudos sobre a temática, numa perspectiva de colaborar com a construção de uma escola menos desinteressante e mais próxima das vidas e das culturas juvenis, ainda mais nesse contexto atual de aprovação da reforma do ensino médio. Consideramos que o PROLICEN vem, em certa medida, cumprindo seus objetivos de melhoria na qualidade da formação de profissionais da educação e de aproximações entre a Universidade e a escola pública.

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. In.: (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"**. Revista da UNESP. *Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream*

CARRANO, P. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance"**. [S.L.] Revista de Educação de Jovens e Adultos, 2007.

DAYRELL, J. A. Juventude e Suas Escolhas: as relações entre projeto de vida e escola, In: VIEIRA, M. M. et al. (Orgs.). **Habitar a Escola e as Suas Margens: geografias plurais em confronto.** Porto Alegre, RS, cap. 2, p. 65-72. 2013.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. Rio de Janeiro, 2006.

- XLII –

O LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Marlene Barbosa de Freitas Reis
(Universidade Estadual de Goiás – UEG/Brasil)
marlenebfreis@hotmail.com

Carla Salomé Margarida de Souza
(Universidade Estadual de Goiás – UEG/Brasil)
c.salomé@hotmail.com

Lilian Cristina dos Santos
(Universidade Estadual de Goiás – UEG/Brasil)
lilianpsi2012@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho vincula-se à pesquisa "*As políticas de diversidade e inclusão no Ensino Superior: educação especial e letramento digital numa perspectiva inclusiva*", desenvolvida na Universidade Estadual de Goiás (UEG. O estudo investiga o curso de Pedagogia da UEG, Campus Inhumas a fim de identificar como se dá a integração e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pelos professores formadores na formação inicial do professor com vistas ao letramento digital. Sendo assim, esta pesquisa objetiva analisar em que medida o professor formador utiliza e incentiva o uso das TDIC em sua prática pedagógica com vistas ao letramento digital de modo que contribua para a inclusão social e digital. Para tanto, a pergunta norteadora da pesquisa é: de que maneira o curso de Pedagogia da UEG, Campus Inhumas tem integrado as TDIC, propiciando, desse modo, o desenvolvimento do Letramento Digital com vistas à inclusão digital dos professores em formação? A metodologia utilizada neste estudo foi a revisão bibliográfica. Para tanto, nos embasamos nos referenciais teóricos dos seguintes autores: Warschauer (2006), Freitas (2010), Toschi (2014), Soares (2002), Bonilla e Oliveira (2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) é um grupo que se reúne, quinzenalmente, a fim de estudar e pesquisar assuntos referentes à Educação, Diversidade e Inclusão de forma interdisciplinar. Vivemos em uma sociedade em constante mudanças que acabam provocando alterações nas suas mais variadas formas de se organizar, relacionar e conviver. Tais mudanças, muitas vezes, trazem problemas que comprometem a vida em sociedade e que nem sempre são evidenciados, debatidos ou questionados. Por isso, o GEPEDI tem se comprometido a pesquisar e estudar temas que se destacam na sociedade pela sua relevância social e que se estejam em consonância com a proposta do grupo, isto é, colocar em evidência no âmbito da universidade e da formação de professores, reflexões e discussões sobre a perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, com o formato de encontros semanais com o GEPEDI integra acadêmicas bolsistas de Iniciação Científica, voluntários, mestrandos, colaboradores, além de ser aberto tanto à participação da comunidade acadêmica interna, quanto ao público externo, principalmente professores da educação básica. Durante os estudos, foi possível ter uma compreensão um pouco mais ampla de como o letramento digital se ambienta nos processos formativos do curso e o modo que isto contribui para que a inclusão digital aconteça na preparação do professor ainda em formação.

Consideramos que o uso efetivo das TDIC, como instrumentos de aprendizagem, contribui para o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar. As TDIC são frequentemente utilizadas nas vivências e atividades diárias dos indivíduos da sociedade atual e, também, pelas crianças. Freitas e Reis (2018), em uma pesquisa realizada com crianças do quinto ano do ensino fundamental, mostraram como as crianças utilizam o *smartphone*, as possibilidades pedagógicas que se abrem decorrentes desse uso e de como professor necessita compreender esse uso que a criança faz.

Sendo assim, o letramento digital como um dos fatores importantes para a inclusão digital, especificamente, tem se tornado uma demanda de igual valor. Soares (2002, p.151), define-o "como um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento - dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel". Freitas (2010) esclarece que Letramento Digital é uma prática necessária para que o indivíduo use e entenda a informação, muitas vezes compartilhada social e culturalmente, de maneira crítica.

Desse modo, o professor formador pode utilizar em sua prática pedagógica, diversos instrumentos de tecnologia, despertando em seus alunos um interesse maior em participar das aulas. Cabe a ele integrá-los ao plano de aula e ao conteúdo proposto. Do ponto de vista da inclusão digital, o professor pode utilizar as TDIC de maneira a democratizar o acesso, mas também, para ampliar o conhecimento e adquirir informações, pois vivemos uma era digital em que todos estão, diariamente, conectados.

Bonilla e Oliveira (2011) destacam que o acesso a computadores e internet é um fator decisivo para a inclusão digital bem como o letramento digital. Nesse sentido, a inclusão digital, a princípio, tem por objetivo garantir o acesso a informações via computador/internet aos alunos, principalmente para aqueles que não possuem o acesso em seus domicílios. O professor em formação, pode também, encontrar-se nessa situação. Por isso, é oportuno o professor, durante sua formação, apropriar-se das tecnologias em sua prática pedagógica.

Destarte, Bonilla e Souza (2011, p. 98) advertem que "um professor 'excluído' digitalmente não terá a mínima condição de articulação e argumentação no mundo virtual, e, por conseguinte, suas práticas não contemplarão as dinâmicas do ciberespaço. Ou seja, um professor 'excluído' não tem condições de 'incluir' seus alunos". De acordo com Freitas (2010, p. 346) "a formação inicial de professores ainda está distante de enfrentar computador e internet como instrumentos de aprendizagem". Desse modo, nem sempre o professor contempla, de forma declarada, o uso das TIC em seu plano de curso, fazendo com que o mesmo fique com receio de usar e integrar as tecnologias em sala de aula.

Toschi (2014), ao valer-se das considerações de Sancho (2006), esclarece que as TIC são ferramentas de devem acrescentar possiblidades para melhorar a qualidade do ensino, pelo fato de ter, em sua essência, a versatilidade que o ensino necessita e o interesse dos alunos no seu manuseio.

Diante do contexto apresentado, entendemos que há uma necessidade de trabalhar as TDIC dentro dos processos formativos visando o desenvolvimento do letramento digital como fator de inclusão digital e, para isso, é fundamental encontrar uma forma de qualificar as práticas pedagógicas com o uso das TDIC. A inclusão, digitalmente falando, também reflete nas demais formas de inclusão. O que nos leva a observar e refletir acerca do preparo do professor para que seja possível receber e incluir seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi possível fazer uma reflexão sobre o letramento digital na formação do professor e de como essa formação é importante para a inclusão digital tanto do professor quanto do aluno. A utilização das TDIC dentro do ambiente escolar pode trazer benefícios significativos no desenvolvimento dos alunos trazendo oportunidades de leitura de mundo, antes não imaginadas.

Ao ser trabalhado o letramento digital na formação inicial do professor, o futuro profissional estará melhor preparado para abordar e aplicar este conhecimento com seus futuros alunos, pensando até mesmo em outras práticas pedagógicas que melhore seu trabalho possibilitando, assim, melhoria no rendimento desses alunos e, ao mesmo tempo, promovendo a inclusão digital. Em um século tão avançado digitalmente falando, é quase impossível fazer parte dele sem que se tenha uma formação, no mínimo básica, acerca das tecnologias tão presentes em nosso cotidiano, mas acima, de tudo, do uso consciente que podemos fazer delas.

REFERÊNCIAS

BONILLA, M. S.; OLIVEIRA, P. C. S. de. **Inclusão digital: ambiguidades em curso**. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 23-48. Disponível em: http://books.scielo.org/id/qfgmr/pdf/bonilla-9788523212063-03.pd. Acesso em 28 ago. 2018.

FREITAS, G. de.; REIS, M. B. de F. O uso do *smartphone* pela Geração Y: um olhar sobre os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. **Revista Tecnologias na Educação**, Ano 10, Número/Vol.25, Jul. 2018. Disponível em: http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2018/07/Art15-vol.25-Junho-2018.pdf Acesso em: 26 ago. 2018.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf. Acesso em 25 ago. 2018.

TOSCHI, M. S. **Inclusão digital, Conhecimento e Cidadania.** Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/286%20inclus%C3%83O%20digital,%20conhecimento%20E%20cidadania.pdf. Acesso em 15 set. 2018.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em 02 ago 2018.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. Trad: Carlos Szlak. São Paulo: Editora Senac, 2006, p. 15-27.

- XLIII -

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) – DO LEGAL À MATERIALIZAÇÃO

Marlon César Silva
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).
smarloncesar@gmail.com

INTRODUÇÃO

A discussão sugerida neste texto se faz relevante, no sentido de compreender a importância das políticas de Inclusão Educacional, especialmente no contexto escolar do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A temática abarca o diálogo construído a partir de uma investigação na pós-graduação (PPGED), em nível de mestrado em educação, em curso na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Interessa-nos neste espaço, discutir sobre os fundamentos legais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como forma de acolhimento em sala de recursos – para apoio nas dificuldades escolares dos estudantes classificados como pessoas que necessitam de acompanhamento e atenção diferenciada. Esse atendimento não pode ser concebido como um simples reforço escolar, por isso cada estudante deve passar por uma avaliação psicopedagógica (psicológica, neurológica, fonoaudiológica, entre outros, dependendo de cada caso) seguido de um plano de intervenção pedagógica voltado ao atendimento das necessidades de cada um.

De início afirmamos nossa hipótese de que o AEE é um desses arranjos no espaço escolar que visa maior qualidade de atendimento educacional para todos e todas. Mas, ao tirar o aluno da sala regular para um atendimento à parte, este é segregado e recebe atendimento diferenciado, objetivando sua recuperação ou com a pretensão de se igualá-lo aos demais. Não se aceita a diferença no processo ensino aprendizagem que contém os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem, defendidos pelo discurso. É um trabalho para que se iguale o desigual.

DESENVOLVIMENTO

Sobre o AEE em (BRASIL,1996), (art. 58 e seguintes) contemplam que [...] o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas escolas comuns do ensino regular. (Art. 59, §2º).

Nessa ótica, entendemos que o AEE é um serviço da Educação Especial que visa atender as necessidades básicas dos alunos, na busca de superar os obstáculos que impeçam ou dificultam esses alunos ao acesso do saber escolarizado e, por isso, não existem motivos para ocorrer discriminação para o atendimento desses estudantes na escola de ensino regular.

Assim, pensou-se na criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para dar um suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de facilitar o acesso ao currículo. O Artigo 1º para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, afirma que

> [...] "os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos". (BRASIL, 2009, p1).

De acordo com o Art. 2º do CNE/CEB N° 4/2009[34], o Professor de AEE "tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por intermédio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem" (BRASIL, 2009, p.1). Observamos que sem as políticas que garantem os direitos da pessoa com deficiência e desprovidos das estruturas e infraestruturas escolares necessárias ao bom andamento do serviço, as funções do profissional de AEE tornam-se difíceis e até inócuas (SOUZA, 2017).

Segundo a Lei 12.764/2012[35]

---

[34] CNE/CEB N° 4/2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em janeiro 2017.

[35]Lei 12.764/2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>Acesso em janeiro2018.

> [...] o serviço do profissional de Apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2012, p. 2).

Destacamos que de acordo com recomendações na legislação vigente, o profissional do AEE deverá se envolver com a aprendizagem do aluno e poderá atender de uma a três crianças na mesma sala, sendo o número de AEEs não excedente a um por sala, para não atrapalhar o desenvolvimento e/ou andamento da turma.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008, p. 1), regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008 e Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, o "AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas". Essa função depende, para a garantia de resultados, dos esforços em conjunto da comunidade escolar, assim como da importante formação continuada desses profissionais para que se apropriem das habilidades e competências necessárias às suas funções.

A escola deve prever em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) o atendimento aos estudantes denominados público-alvo da educação especial, que se enquadrem no grupo da Educação Inclusiva. Desse modo, muitos esforços serão direcionados para a preparação para esse atendimento, dada a importância de se ter no contexto do PPP a contemplação legal, de organização e de estrutura do ambiente escolar, de forma a constar as regras, objetivos e situações que devam ser acompanhadas e cumpridas de acordo com os documentos que regulamentam o seu funcionamento. (SOUZA, 2017)

Nesse sentido, e baseado na legislação vigente, considera-se público-alvo do AEE:

> a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
> b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de *Asperger*, síndrome de *Rett*, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008, p. 2).

Normalmente o profissional do AEE depende muito dos laudos médicos e da correta identificação da situação do estudante público-alvo da educação especial, para que possa executar um trabalho adequado, ou seja, há necessidade de haver uma equipe multidisciplinar para os laudos e também o plano de intervenção pedagógica. Nesse sentido, são possíveis encaminhamentos para especialistas tais como fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros. Outra questão relevante é a organização e a infraestrutura das salas preparadas para esse fim, que nunca estarão completamente adequadas às funções, uma vez que nem sempre se sabe quem é o público-alvo com que se pretende trabalhar a cada ano.

Para o aperfeiçoamento do trabalho, mais uma vez destacamos a importância da formação continuada e dos constantes debates no espaço escolar para que os fatos sejam discutidos e as ações para a solução das situações-problema sejam resolvidas em menor tempo e com uma visão multiprofissional a respeito das necessidades educacionais especiais existentes (SOUZA, 2017).

O Decreto **nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no** Art. 2º, afirma que devem ser garantidos os serviços de AEE, *de forma a eliminar barreiras a interferir no processo de aprendizagem*:

> Art. 2ºA Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
> § 1º–Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
> I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
> II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.
> § 2º–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 (BRASIL, 2011, p1).

Fica claro que para que esse trabalho seja bem executado, as funções do AEE devem ser bem compreendidas no âmbito escolar e na comunidade em que estão inseridas, com o propósito de que todos se envolvam no processo de ensino-aprendizagem e que se ofereça ao aluno com necessidade de atendimento o conjunto de recursos e estratégias para

o alcance e o avanço no processo de aprendizagem, assim como da superação das suas dificuldades.

Para tanto, é importante que a escola, o município e os profissionais atentem-se para o que trata o Art. 3º, que também são objetivos do atendimento educacional especializado:

> I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - Garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;
> III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

A escola precisa não somente estar amparada pela legislação vigente, mas contemplar e prever em seu PPP as medidas necessárias para que cumpram as estratégias de ensino-aprendizagem asseguradas pela lei. Dessa forma, o professor de AEE deve atender ao que foi preconizado pelos Artigos 12 e 13 da CNE/CEB N° 4 de 2009, que determinam:

> Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.
> Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
> I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV– Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII– Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Ademais, não basta deslocar um profissional de função para que ele atue como AEE. O profissional deverá ser habilitado para desempenhar esta função e, além disso,

preparar-se constantemente por meio de formação docente qualificada e permanente, para que esteja de fato preparado para os desafios que encontrará em seu dia a dia, como diagnóstico do aluno junto à equipe multiprofissional, avaliação do aluno com necessidades educacionais especiais, permitindo que trace um plano de ações e estratégias para o desenvolvimento de potencial cognitivo e para superação das suas dificuldades de aprendizagem (SOUZA, 2017).

Além da habilitação do professor, a instituição deverá atender aos critérios para a implantação das salas de recursos multifuncionais, como o que se assegura no Artigo 10, que trata o projeto pedagógico da escola de ensino regular e deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

> I– Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
> II– Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
> III– cronograma de atendimento aos alunos;
> IV– Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas;
> V– Professores para o exercício da docência do AEE;
> VI– Outros profissionais da Educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
> VII– Redes de apoio no âmbito a atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (CNE/CEB N° 4 de 2009).

As salas de recursos multifuncionais devem manter seu efetivo funcionamento, com oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em classe comum de ensino regular, mas devidamente registrados no Censo Escolar/INEP.

Com base nos dados do Censo Escolar, o MEC/SEESP faz o planejamento de expansão do Programa, bem como de novas ações a serem disponibilizadas às escolas com salas de recursos multifuncionais, em efetivo funcionamento, conforme segue:

> a. Atualização: novos itens às salas já implantadas, com matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial;
> b. Conversão: itens da sala Tipo II às salas de Tipo I implantadas, com matrícula de aluno (s) cego (s) em classe comum.
> c. Apoio Complementar: Programa Escola Acessível e do Programa de
> d. Formação Continuada de Professores na Educação Especial.
> e. Visita Técnica: verificação do funcionamento e dos itens da sala, realizada por técnico do MEC/SEESP.

f. Informativos: encaminhamento da Revista Inclusão e outras publicações pedagógicas do MEC/SEESP [CNE/CEB N° 4, 2009]. (BRASIL, 2009).

Destacamos que as informações sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais e de suas respectivas escolas são importantes para fins da efetivação dos procedimentos de doação dos recursos, para o recebimento de outras ações de apoio complementar sobre as escolas contempladas pelo Programa e, ainda, a realização dos procedimentos de avaliação, ou melhor dizendo, para que a escola seja contemplada com recursos, materiais e insumos para o seu funcionamento. Tem-se a necessidade de descrever a sua função, necessidade e a aplicação das estratégias utilizadas, por meio da prestação de contas em relatório detalhado.

Discutimos desse modo, uma modalidade importante no processo de intervenção pedagógica, tendo como objeto de estudo o AAE. Sobre esse atendimento com apoio especializado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996) explicita sobre o Atendimento Educacional Especializado e discorre em seu artigo 58, § 1º e § 2º:

> § 1º Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado na escolar regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> § 2º O atendimento educacional, será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (LDB 9.394/1996).

Nesse sentido, o AEE existe para dar atendimento às necessidades educacionais de caráter específico, enquanto política de atendimento educacional especializado. Deve constar na proposta pedagógica das unidades de ensino, em seu regimento interno (projeto político e pedagógico), contemplar o seu público no que tange ao atendimento, bem como apresentar o *modus operandi* na perspectiva de consolidar as ações inerentes a esse processo. Cabe ainda, nesse paradigma, realizar a proposta de aproximação e integração do contexto familiar do educando como aparato e suporte às ações de intervenção, de modo a realizar um trabalho transparente no sentido de atender às necessidades do grupo familiar em que esteja inserida a pessoa qualificada ao processo de inclusão e integração.

Aliados ao trabalho de inserção dos sujeitos (pessoas) apresentados na situação de ensino aprendizagem como os diferentes em todo o processo faz-se necessário considerar que o trabalho diferenciado requer, de certa forma, elaboração de projetos de intervenção que ofereçam relevância e coerência no "despertar" e auxilio ao desenvolvimento de tais potencialidades. A utilização e aplicação das atividades de intervenção pedagógica dita em tempo real, na sala de ensino regular, ou mesmo as abordagens realizadas nas salas de recursos, ou até mesmo outros espaços utilizados na unidade de ensino ou paralela a ela, com espaços fora dos muros da escola, não substitui a prática de ensino utilizado nas atividades previstas no planejamento docente. Os aspectos didáticos, metodológicos, recursos e condições e ações de planejamento devem estar diretamente vinculados às diretrizes de aprendizagem, ou melhor dizendo, os direitos de aprendizagem previstos e que devem ser alcançados pelos alunos com a devida e eficaz prática didático-pedagógica, desenvolvida em paralelo aos conhecimentos e saberes dos docentes.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

> Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Em 17 de setembro de 2008, por meio do Decreto nº 6.571, foi disponibilizada redação sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamentando o parágrafo único do artigo 60, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN-1996), acrescendo dispositivo ao Decreto de n. º 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Portanto, considera-se AEE como o atendimento voltado à diversidade humana que perpassa pela consolidação de um processo educativo, em uma perspectiva inclusiva que enalteça parâmetros previstos em legislação específica, preconizando as pessoas consideradas público-alvo da educação especial. Ainda são muitos os desafios a serem superados no sistema de ensino como um todo, onde muitas famílias não conseguem realizar a inserção de

seus filhos em classes comuns de ensino regular, bem como não é contemplada a formação inicial e continuada dos docentes para atuação no atendimento educacional especializado (AEE), de forma a atender às necessidades educacionais para promover uma situação de propiciar melhores condições de aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 aponta que para a década seguinte à sua vigência, deveria marcar, de forma significativa, os avanços consideráveis nos patamares elencados anteriormente qual seja, priorizar as melhorias na formação específica dos docentes para a atuação na educação inclusiva e propiciar maior equidade no atendimento aos discentes nos mais diversificados espaços educacionais.

Como um importante e polêmico debate, a educação especial, como um todo, desde então exige atuação e ressignificação, como proposta que venha a atender aos avanços esperados no processo de escolarização. Há que se considerar, à luz dessa análise e entendimento, que as diferenças e possíveis obstáculos que venham a cercear os direitos legitimados das pessoas público-alvo da educação especial, devem ser combatidos. Dessa empreitada à conscientização social, a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil por estabelecimento do Decreto nº 3956-2001, considera a afirmação sobre a inviolabilidade de quaisquer direitos previstos na Constituição Federal de 1988 e ainda uma ênfase especial sobre a atenção com relação aos Direitos Humanos.

Para tanto, as pessoas público-alvo da educação especial devem ter garantido o atendimento em espaço de aulas do ensino regular com todos os demais educandos, contando com as mesmas oportunidades, material didático-pedagógico, recursos educacionais (tecnologias assistivas e outros), canais estruturais de acessibilidade, caso seja necessário. O fazer docente, no entanto, deve contar com os saberes próprios, bem como visar a apreensão de saberes específicos voltados ao trato com situações adversas em que figurem as diferenças em meio às situações e condições dos ambientes propícios à aprendizagem.

Ao refletirmos sobre essas concepções, no contexto da educação inclusiva, podemos nos alicerçar sobre a Resolução CNE-CP nº 1/2002, que versa sobre o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

Não deixando de afirmar aqui a importância quanto a pertinentes documentos de viés legislativo com a Lei nº 10436/02 que vem reconhecer a Língua Brasileira de Sinais – Libras como forma de comunicação, institucionalizada, ainda trabalhando em favor de sua difusão e inserção como disciplina integrada ao currículo nos cursos de Licenciaturas, Pedagogia e Fonoaudiologia.

As transformações necessárias ao sistema educacional em um espaço de promoção da inclusão com o propósito de garantir o acesso das informações fidedignas aos docentes, equipe gestora e administrativa, acontecem a partir de 2003, como uma proposição oriunda do MEC, mais uma vez considerando as questões de garantia ao acesso e permanência no processo de escolarização. Também é importante considerar a oferta do AEE nas unidades de ensino em consonância com a perspectiva de sucesso a ser alcançado nesse processo.

Ainda integrado ao atendimento educacional especializado, em 2005, foi implantado o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades-superdotação (NAAH-S), em nível nacional inclusive no Distrito Federal. A partir de então foram organizados centros de referência no mencionado campo de atuação, para que fosse possibilitado o atendimento às famílias dos educandos e ainda a formação continuada dos docentes com a oferta de cursos de aperfeiçoamento, capacitação e especialização, com enfoque nas políticas educacionais de inclusão para a educação especial. Assim, iniciou-se a Constituição para a organização política na educação inclusiva, o que veio a garantir o atendimento aos educandos próprios da rede pública de ensino.

O avanço do espaço educacional inclusivo foi sendo ampliado gradativamente. Em 2006, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em conjunto com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e Justiça apresentaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, contemplando propostas inerentes às pessoas com deficiência, propostas inerentes ao trabalho para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, estabelecendo ações que possam, de certa forma, garantir a permanência e também o acesso ao ensino superior para esse público.

Também nesse momento, com aprovação da Organização das Nações Unidas (ONU), a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência assegura que os Estados-signatários devem garantir um sistema inclusivo em todos os níveis de ensino, garantindo a não exclusão do Sistema Educacional e ainda adotando medidas para que isto aconteça de forma gradativa, com qualidade em condições de igualdade e paridade com as demais pessoas pertencentes ao contexto.

Essas questões vêm contrariar sobremaneira o entendimento sistemático de transversalidade na educação especial, o que não atendeu a expectativa de reestruturação do processo inclusivo em atendimento as pessoas público alvo da educação especial. Entretanto, o que ocorreu foi à limitação quanto às diretrizes constitucionais para o acesso e continuidade nos mais variados níveis de ensino, perpassando por etapas e modalidade. A igualdade uma vez mais foi relegada à margem da "letra fria da lei". O Decreto nº 6094/2007, que implantara

o PDE, traz em seu texto diretrizes para o comprometimento de "Todos pela Educação", em que referenda a garantia do acesso e também a continuidade no ensino regular, da mesma maneira que o atendimento às necessidades educacionais inclusivas, propiciando um ritmo profícuo à transformação da cena educacional no prisma das políticas educacionais inclusivistas.

CONCLUSÕES

Aspira-se, por parte da Política Nacional de Educação Especial, no âmbito da Educação Inclusiva, o devido respaldo quanto aos avanços alcançados na realização do trabalho direcionado a essas dificuldades educacionais na cena das políticas educacionais vigentes. Dentre os principais objetivos, já contemplado o acesso, conforme debatido no escopo dessa discussão, faz-se preponderante e necessária a participação o rigor de qualidade e sucesso na aprendizagem dos educandos da educação especial, elencando nesse rol aqueles que apresentam deficiências, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades e Superdotação.

Para que o sucesso nesse âmbito possa ser consolidado, estes devem figurar como atores nesse processo no qual a transversalidade da educação especial acontece, desde a educação infantil até o ensino superior, inclusive contando com o atendimento educacional especializado, se necessário, sequenciamento nos níveis mais elevados do saber, formação inicial e continuada que atenda ás demandas dos docentes em atuação, protagonismo do grupo familiar e comunidade escolar, acessibilidade estrutural plena, de forma a atender a sociedade como um todo, em ampla articulação e eficácia nas políticas públicas em vigor.

Não obstante a atuação e o fazer docente no cotidiano da oferta de educação especializada ao público da educação especial, é recorrente a atuação de outros atores importantes para o sucesso no referido atendimento. Participam de forma potencial então dentro das políticas públicas o assistencialismo social, serviços clínicos de viés neurológico, psicológico, fonoaudiológico, fisioterápico, entre outros que vêm encampar os oriundos de serviços setoriais da saúde. Figuram ainda nesse ambiente, o serviço clínico pedagógico como apoio e avaliação psicopedagógica, de orientação educacional, a neurociência e outros de relevância incontestável.

O diálogo entre os docentes deve figurar como um divisor de águas nas políticas e ações de atendimento educacional especializado. Ele deve existir entre o regente de aulas ou de turmas e professor do AEE ou de Apoio (como intérprete de Libras, professor de apoio

à comunicação, linguagens, tecnologias assistivas e professor guia-interprete), sendo as informações sobre esses educandos fornecidas através de informações prestadas pela família ou por registros contidos em arquivos de vida escolar no recinto das unidades de ensino. Nesse sentido, pode ser feito um relatório que servirá de suporte e embasamento das informações contidas no *PDI (Plano de Desenvolvimento do Aluno)* [36]. Munido de todas essas informações o docente, em atuação no AEE, reúne os elementos necessários à elaboração de seu plano de atendimento de forma a elencar informações fidedignas ao desenvolvimento da criança ou adolescente.

A escola pode e deve pensar a execução de ações que visem modificar situações de defasagem ou distorções no quesito ano-escolarização, considerando nesse critério aspectos inerentes ao desenvolvimento e avanços percebidos, a partir da realização de um trabalho significativo, e não diferenciado onde não ocorra a prática segregativa, mas sim, alicerçados pelos princípios de inclusão nos lócus educacionais.

A essa nova abertura e realidade atual, uma das principais necessidades se revela pela demanda de docentes capacitados como um *profissional da docência que esteja preparado para o atendimento às diferenças* [37] nas escolas de ensino regular, sendo que a atuação deste não se legitime como uma mera situação de integração, mas que realize a oferta de uma estrutura de conhecimento significativa à formação e atuação docente.

A partir de tais percepções, as unidades de ensino devem se valer de um viés didático-pedagógico eficiente, que oportunize a oferta de educação com qualidade ao educando

---

[36] O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades-superdotação. Deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola.

[37] Para atuar como professor do AEE é exigido do candidato habilitação de docente e a formação especializada de acordo com a deficiência que irá atender. O candidato deve apresentar o comprovante de sua licenciatura e, também, a comprovação de sua formação especializada conforme regras estabelecidas. A habilitação para atuar como docente e a formação em educação especial são requisitos imprescindíveis, sendo necessária sua comprovação por meio de certificados emitidos pelos sistemas de ensino (Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, Secretarias de Ensino) e por instituições credenciadas pelos Sistemas de Ensino. Instituição de ensino credenciada é aquela cuja entidade mantenedora é credenciada e autorizada a ministrar cursos da educação básica, nos termos da Resolução CEE n. º 449-02. A escola credenciada e autorizada poderá oferecer curso livre, desde que não seja utilizado o número do credenciamento e autorização na expedição de certificados de participação, conforme o Artigo 6º da Resolução CEE n. º 449-02. (Guia de Orientação da Educação Especial de Minas Gerais, junho, 2014).

público da educação especial que estejam inseridos na realidade das escolas de educação básica no ensino regular.

O trabalho de investigação no campo educacional, bem como as questões humanistas, revela, em suas bases estruturais, sua devida importância, colaborando para que o aparato legislativo possa ser aperfeiçoado, tencionando mudanças estruturais e paradigmáticas, tanto no ensino regular, como na educação especial que integram seus interesses na dimensão pedagógica como uma perspectiva uníssona. Entretanto, ao nos valermos de uma observação criteriosa acerca desse universo, constatamos que as políticas implementadas pelos sistemas educacionais não têm revelados importantes progressos.

O protagonismo é subjetivo e nato no ser humano, podendo este ser evidenciado ou não. Para este pesquisador o ser humano é constituído a partir de suas vivências e experiências individuais e coletivas sendo que, ao tecer suas relações sociais e atuando como um sujeito de transformações, este pode agir em seu próprio favor no contexto em que esteja inserido. Para tanto, essa dinâmica pode ser crucial no momento em que se exigir mudanças importantes em uma situação em que figure o espectro da exclusão. Mais uma vez nos valemos aqui de apontar o contexto da importância em se viver e respeitar às diferenças, sendo elas favoráveis à aprendizagem de todos os educandos.

O Atendimento Educacional Especializado é parte integrante da educação especial que transita por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, desde a educação básica até o nível superior. Abarca as orientações sobre as diretrizes norteadoras do processo de aprendizagem na perspectiva do ensino regular. Desse aporte, conclui-se que, o trabalho de atendimento às diferenças não deve se ausentar da pauta da inclusão educacional no paradigma educacional vigente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 2005.

Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. [Brasília, DF], 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em 01jun. 2018.

OBSERVATÓRIO do PNE. [S.l.], 2018. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>. Acesso em: 20 Jun 2018.

SOUZA, F.V. da C. **A educação inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de Frutal:** um estudo de representações sociais. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2017.

UNESCO. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação especial em direção da educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 27-40.

- XLIV -

EDUCAÇÃO INDÍGENA SATERÉ MAWÉ: INQUIETAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO NO MUNICÍPIO DE MAUÉS–AMAZONAS

Marta Castro dos Santos
UCP, marta_santos55@hotmail.com

Gessiedna Pereira de Souza Silva
UCP, gessiedna@hotmail.com

Josely Ferreira Ribeiro

As questões curriculares que norteiam a educação indígenas tem sido tema de discursos contemporâneos, tanto a nível de estudos e pesquisas, quanto a novas legislações que contemplam esse debate. Essa realidade possui alguns marcos legais, o principal deles é a Constituição de 1988 indígena, que sinaliza as principais mudanças em termos educacionais e suas consequências para esse povo.

A metodologia escolhida para esse estudo é a análise bibliográfica e pesquisa documental. Nós apoiamos como referência livros, artigos científicos, sítios Institucionais, Web sítios, Diário Oficial e Leis Federais, Estaduais e Municipais que contribuirão para a comprovação da problemática, bem como dará suporte para elaboração da pesquisa que possivelmente terá novos desdobramentos. Como também, analisaremos o currículo oficial do Município de Maués.

Essa pesquisa está em andamento com levantamento de dados empíricos junto ao município de Maués-Amazonas a respeito da educação indígena Sataré Mawé e pretende iniciar uma discussão acerca da compressão da educação indígena Sateré Mawé sobre as inquietações acerca do currículo no município de Maués–Amazonas.

Desse modo a pesquisa será uma análise contextualizada sobre esse assunto, cotejando com as mudanças após da promulgação Constituição de 1988, associando ao discurso sobre currículo, na perspectiva da sociologia crítica.

A constituição reza direitos quanto a utilização do uso da língua materna e seus processos peculiares de aprendizagem dentro do conhecimento e cultura indígena.Com as mudanças nas leis, foram elaborados novos parâmetros para o currículo oficial, com o objetivo de atender a nova legislação. Esses documentos instituídos passaram a ser bases norteadoras para a educação indígena. No entanto, o currículo se constitui em um elo onde se concentram as relações entre sociedade, escola, seus conhecimentos e formas de aprendizagem. Conforme Libânio (2001);

> O currículo é o conjunto dos vários tipos de aprendizagens, aquelas exigidas pelo processo de escolarização, mas também, aqueles valores, comportamentos, atitudes, que se adquirem nas vivências cotidianas na comunidade[...]e outras atividades concretas que acontecem na escola que denominamos ora de currículo real, ora de currículo oculto (LIBÂNEO, 2001, p.101).

Ainda que a pesquisa esteja em andamento, observamos que os marcos legais trouxeram avanços para a educação escolar indígena impulsionando a transformação curricular para atender sua nova realidade, mesmo que haja, na educação indígena, uma dicotomia entre o currículo oficial e o real, gerando discussões, inquietações e uma comparação da matriz curricular indígena planejada com o currículo real executado.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Juliana. **Memória dos brasileiros: saberes e fazeres: o guaraná de Maués**. São Paulo: Museu da Pessoa, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2016.

_____. Lei nº 9.394. de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27.833.

_____. Lei nº 10.172. de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001, Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 11.494. de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jun. 2007, Seção 1, p.7.

_____. Lei nº 11.645. de 10 de março de 2008**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008, Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 13.005. de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Seção 1, p. 1.

FRIGOTTO, Galdêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, ETELVINA. **O Amazonas em três momentos: Colônia, Império e República.** Manaus: 2. ed. Norma Editora, 2010.

MATURANA. Humberto, **COGNIÇÃO, CIENCIA E VIDA COTIDIANA**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MAUÉS. Disponível em: <https://www.maues.am.gov.br >. Acesso em: 16 de nov. de 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Cultrix/USP. 1969.

VOSS, Rita Ribeiro. **Desigualdade social e Educação no pensamento de Pierre Bordieu**. Revista Fronteira das Educação [online], Recife, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em:<http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/4>. ISSN: 2237- 9703.

- XLV -

RELAÇÕES DE GÊNERO E DE PODER: A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS POLÍTICAS PELO DIREITO À DOCÊNCIA FEMININA EM CAMPOS DE SABERES MASCULINOS

Neiva Furlin

O campo do saber teológico, ao longo da história se constituiu como um lugar exclusivo dos sujeitos masculinos, não só em termos representativos, mas também em sua estrutura simbólica, legitimada com base no sagrado. Consequentemente, os discursos da teologia tradicional performatizaram estruturas hierárquicas, produzindo a mulher como desqualificada para as atividades intelectuais e para lugares de liderança no espaço eclesial.

No Brasil as mulheres começaram a ter acesso à formação teológica e, posteriormente, assumiram a função de docentes somente a partir da década de 1970, cujo fenômeno foi movido pelas mudanças socioculturais que estavam acontecendo nesse período. (Furlin, 2011). Ou seja, foi a época em que elas, em geral, influenciadas por mudanças sociais, pelas mobilizações feministas foram buscando o seu lugar na sociedade. As mulheres adentraram ao ensino superior e, gradativamente, assumiram a docência nas universidades, em diferentes áreas do saber acadêmico.

Embora no campo do saber teológico as portas tenham sido abertas para as mulheres, os dados de nossa pesquisa mostram que existe uma grande assimetria em termos da participação feminina e masculina na docência do ensino superior. Por outro lado, não podemos negar que a inserção de mulheres na docência, ainda que reduzida, veio desafiar os códigos convencionais deste universo acadêmico[38]. Ou seja, trata-se de uma presença que é ao mesmo tempo simbólica e política, porque transgride uma convenção social estabelecida, de um lugar estruturado, ao longo dos séculos, como não inteligível para as mulheres e mostra

[38] Diga-se, um lugar do sujeito masculino e clérigo.

que elas estão superando barreiras de poder e de gênero ao se integrar em uma carreira profissional de reduto masculino e celibatário. Em outras palavras, elas fazem do lugar que as produziu como o "outro" desqualificado, um lugar de transgressão, de resistência política e da emergência ética de si.

Portanto, este trabalho procura evidenciar como as mulheres, estando em lugares considerados de direito exclusivo do sujeito masculino, precisam construir estratégias políticas de resistência e de afirmação positiva da diferença para ocuparem lugares que já seriam seu por direito, como no caso de lecionar certas disciplinas e exercer determinado tipo de liderança, porque possuem formação profissional e competências para tal.

O estudo toma como base narrativas de quatorze docentes de três instituições católicas, localizadas na região sul e sudeste do Brasil. Trata-se de um recorte de um estudo de tese no qual se buscou identificar o processo do tornar-se sujeito feminino de saber em um lugar considerado não inteligível para elas.

As narrativas foram compreendidas segundo a perspectiva genealógica, inspirada em Foucault (1999) e Lauretis (2000), ou seja, não no sentido cronológico, mas a partir da singularidade dos acontecimentos, nos aspectos que envolvem as experiências situadas, o que nos permitiu pensar as condições nas quais os processos de subjetivação feminina ocorrem no universo da teologia.

Analisamos os conteúdos das narrativas das docentes à luz dos pressupostos teóricos do feminismo e dos estudos de gênero, na perspectiva pós-estruturalista, e da noção de diferença sexual elaborada pela feminista italiana Rosi Braidotti (2004), cuja teoria se conecta com as discussões contemporâneas do feminismo, por contemplar tanto as diferenças dentro de cada sujeito (entre os processos conscientes e inconscientes) como as diferenças entre o sujeito e seus outros/as.

Resultados apontam que no campo do saber teológico, o fato de elas serem mulheres, as conquistas não aparecem como dadas e estáveis, mas requer delas uma construção continua que empreende mais energias e uma carga de trabalho supra-humano. Tal realidade mostra que, nas instituições de ensino teológico se faz urgente um processo de mudança cultural e estrutural para que se concretizem relações igualitárias de gênero. E, isso é uma ação que necessita ser abraçada pelos sujeitos masculinos e femininos, como uma luta coletiva. A pesquisa deixa evidente que as estruturas das instituições católicas de ensino continuam reproduzindo processos de discriminação sexista, tornando alguns lugares de poder não inteligíveis para um sujeito de sexo feminino, mesmo que este sujeito esteja em iguais condições de direito, pela sua formação profissional ou pelo capital simbólico

acumulado. Em outras palavras, nessa estrutura continuam vigentes os códigos normativos de gênero de uma hierarquia sexista, que reproduz relações desiguais e demarca o acesso ou não a determinados espaços de poder para as mulheres. Por outro lado, neste estudo, as mulheres não são vistas como vítimas ou como resultado passivo dos códigos normativos e dos discursos simbólicos, mas sujeitos que, embora cúmplices com as dinâmicas de poder existentes, elas também constroem as suas estratégias políticas e possibilidades para um agenciamento de si, produzindo novos significados de gênero que funcionam como contramemória de um determinado modelo de feminino e, consequentemente, desestabilizam o sistema simbólico de gênero, da ordem social masculina.

Para concluir, gostaríamos de acenar que essa luta situada e contextual das mulheres docentes no processo de se constituírem sujeitos femininos de saber teológico e de garantir um direito que já é seu por causa de sua formação profissional e pelo capital simbólico acumulado, evidentemente, embora seja específica e distinta, se une a luta de outras mulheres inseridas em tantos outros campos profissionais e de saberes que foram considerados masculinos, ao longo da história. Isso porque, apesar dos processos de mudanças socioculturais que já ocorreram, ainda convivemos em um sistema com fortes resquícios da cultura patriarcal, que continua necessitando da desigualdade, da hierarquia e da violência simbólica para subsistir. Trata-se de um sistema que produz mecanismos de poder e de gênero que tende a se perpetuar também para dentro das instituições teológicas. Talvez, a luta dessas mulheres pelo agenciamento ético de si, no sentido de uma afirmação positiva da subjetividade feminina, pelo reconhecimento profissional e pela produção de novas simbologias e significados, como uma maneira de modificar o imaginário coletivo, nos faça acreditar que "a transformação do mundo começa com a transformação de nossas mentes e a renovação de nossas mentes começa com a transformação das imagens que introduzimos nela, isto é, as imagens que penduramos em nossas paredes e as que levamos em nosso coração" (Ward L. Kaiser)[39] .

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder.* 14. ed. Rio de Janeiro,Edições Graal, 1999.

[39] Este pensamento tem nos acompanhado nos sonhos de mudanças sociais, contudo no momento em que buscamos citá-lo neste texto, não conseguimos encontrar mais a sua referência. Contudo, mesmo assim o citamos porque ele dá ênfase a ideia desenvolvida na conclusão.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

FURLIN, Neiva. Teologia e gênero: a docência feminina em instituições católicas. *Revista Eclesiástica Brasileira,* (284), Petrópolis-RJ, 2011, pp. 880-910.

LAURETIS, Teresa. de. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, Eloísa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses:* o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro, Rocco, 1994. pp. 206-242.

_____.Genealogías feministas: un itinerario personal. In: _____.*Diferencias:* Etapas de un camino a través del feminismo. Madrid, horas y Horas La Editorial, 2000, pp. 7-31.

BRAIDOTTI, Rosi. Diferencia sexual, incardinamiento y devenir. MORA - Revista del Instituto interdisciplinario de Estudios de Género (5), Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 1999, pp. 08-19.

_____. Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade. Barcelona, España, Editorial Gedisa, 2004..

- XLVI -

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO CURRÍCULO PAULISTA

Nonato Assis de Miranda[40]
(mirandanonato@uol.com.br)

Thiago Luiz Sartori
- Universidade Municipal de São Caetano do Sul
(tlsartori@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

O objetivo desse texto é apresentar os resultados parciais de uma pesquisa que analisou a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 no currículo paulista.

A opção por analisar esse documento deu-se por entendermos que o currículo define prioridades do que se pretende ensinar ou não na escola. Em razão disso, temos observado a "[...] naturalização de seus conteúdos como uma representação da verdade" (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 57).

A aprovação da lei nº 10.639/2003 repercutiu em alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/1996 - na medida em que tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio representando, para as redes públicas de ensino, um grande desafio quanto à sua implantação e, principalmente, implementação.

Esse desafio se materializou, em primeiro lugar, no formato curricular adotado pelas redes de ensino e, segundo, pelo fato de o currículo constituir-se em concepções e políticas oficialmente aceitas de mundo, sociedade, pessoas as quais deverão ser apropriadas por todos os cidadãos em face à obrigatoriedade da educação básica.

---

[40] - Universidade Municipal de São Caetano do sul / Universidade Paulista

Embora tenha ocorrido orientações curriculares na Rede Estadual Paulista de Ensino, em 2008, foi proposto um currículo básico para suas escolas, nos níveis de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, cujo corpus consiste de três conjuntos de documentos quais sejam: matriz curricular, cadernos do aluno e professor e caderno do gestor.

Nesse estudo, analisamos os planos de ensino das disciplinas de História e Sociologia elaborados pelos professores do ensino médio da escola investigada, bem como o caderno do aluno que faz parte do currículo oficial da rede estadual paulista de ensino na perspectiva da análise documental que se caracteriza por ser uma fonte de coleta de dados "restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias" (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 64).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar os planos de ensino das disciplinas de História foi constatado que temáticas inerentes história e cultura afro-brasileira e africanas encontram-se presentes nesses documentos.

Na 2ª série do ensino médio, o estudo está centrado nas discussões acerca da diáspora africana que, em termos mais específicos consiste nos seguintes tópicos: deslocamentos populacionais forçados, povos africanos na época moderna e a inserção do escravismo no sistema econômico mundial.

Nota-se, que o foco de estudo está centrado no fenômeno sociocultural e histórico ocorrido nos países africanos, caracterizado pela imigração forçada da população africana para o Brasil, especialmente, no período colonial, quando foi adotada a mão de obra escrava.

Trata-se de uma discussão importante porque privilegia, em certa medida, a análise dos movimentos civis e descendência de ex-escravos recentes. Não obstante, o período da Diáspora Africana compreende o início da Idade Moderna e o final do século XVIII, portanto, não fica claro,na análise documental, se a discussão, em aula, é contextualizada para que os estudantes possam compreender os reflexos do escravismo na sociedade contemporânea.

Ademais, apesar de o ensino de história afro-brasileira e africana, bem como a educação indígena estar regulamentado (BRASIL, 2008), quando se analisa a matriz de referência de ciências humanas, nota-se que o assunto é tratado de forma bastante sutil tendo em vista que foi localizado apenas uma competência abordando o assunto qual seja:

"Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais" (BRASIL, 2012, p. 11).

Contudo, como a Rede Estadual Paulista adota um currículo único que se constitui no "Caderno do Aluno" elaborado pelo São Paulo Faz Escola, adicionalmente, analisou-se este documento porque estava referenciado no plano de ensino da disciplina.

Consta do documento que a temática é trabalhada sob a forma de situação de aprendizagem intitulada "interações culturais" que aborda os encontros entre os europeus e as civilizações da África e América. Verificou-se que a intenção é ampliar o enfoque dos processos de interação cultural que acompanharam a expansão europeia a partir do final do século XV e início do XVI.

Infere-se que essa situação de aprendizagem contribui para o desenvolvimento da identificação e valorização da identidade cultural tal como preconiza as Leis Federais nº 10.639/2003, bem como a lei nº 11.645/2008.

Para tanto, propõe-se a seguinte atividade: Sobre o tema "Encontros entre europeus e as civilizações da África e da América": O que se pode deduzir a respeito da palavra encontros? O que houve de comum nesses encontros? Que outro resultado esses encontros poderiam ter tido? (SÃO PAULO, 2017, p. 32).

A título de orientação ao professor, consta do mesmo documento os seguintes encaminhamentos:

> Após a realização da pesquisa, promova uma discussão acerca das diferentes contribuições apresentadas, procurando envolver todos os alunos. Na discussão, os seguintes aspectos deverão ser ressaltados: choque entre culturas, tentativas de comunicação, interações etc. (SÃO PAULO, 2017, p. 32).

Nota-se que as sugestões permitem analisar, criticamente, as reações do povos locais tendo em vista que os descobridores não consideraram os modos de vida dos povos locais, especialmente, os indígenas, bem como os africanos que também passaram a fazer parte do povo brasileiro, especialmente, com relação à religião e a forma de organização social.

Com relação à disciplina de Sociologia, na análise documental, foi constado que o assunto é abordado na 1ª série do ensino médio na perspectiva do estudo das identidades sociais e culturais.

Percebeu-se uma preocupação com a compreensão do sentido e significado de identidade, as identidades sociais ontem e hoje, bem como um questionamento sobre a existência de uma identidade brasileira.

Outro assunto estudado nesta mesma série são as diferenças sociais e culturais com destaque para o etnocentrismo e as trocas e os diálogos culturais com o ensino de História.

É oportuno destacar que a temática, em Sociologia, é bem mais contemporânea, considerando-se que nos procedimentos de aula, bem como nos recursos, há menções a filmes e reportagens como a que aborda a condenação (2001) dos jovens pela morte, em 1997, do índio Galdino de Jesus dos Santos que foi comemorada pelos grupo étnico pataxós.

No Caderno do Aluno da 1ª série do ensino médio foi localizada uma situação de aprendizagem intitulada "a construção social da identidade".

Com a aplicação dessa situação de aprendizagem, de acordo com o documento, é esperado que os alunos desenvolvam competências e habilidades inerentes a: compreensão de como se dá, de forma geral, o processo de construção identitária; conscientização de que a construção identitária é um processo que nunca acaba e que vem da relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, dos grupos sociais por meio dos quais ele interage e participa da vida em sociedade; sensibilização sociológica para observar as relações sociais entre os indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise documental, foi possível perceber que, no ensino médio, o estudo da história e cultura afro-descendente e africana está contemplado no currículo paulista. Contudo, é importante destacar também que a inserção da temática no currículo oficial dessa rede de ensino não é garantia do estudo por parte dos alunos, pois é sabido que, nem todos os professores dessa rede de ensino fazem uso desse material por razões diversas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB - Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. **Lei 10.639/2003** que altera a Lei no 9.394/1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 24 set. 2017.

_____. **Lei 11.645/2008** que altera a Lei no 9.394/1996. Disponível em: < https://bit.ly/2czlf9u >. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. **Matriz de referência ENEM**. Disponível em: < https://bit.ly/14ZGzOS >. Acesso em: 06 maio de 2018.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo - Caderno do professor - História, vol. 1. 2ª série ensino médio**. São Paulo: s.n, 2017. Disponível em: < https://bit.ly/2Cu1xHV>. Acesso em: 06 maio de 2017.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo - Caderno do professor - Sociologia, vol. 1. 2ª série ensino médio**. São Paulo: s.n, 2017. Disponível em: < https://bit.ly/2DlDnBf>. Acesso em: 06 maio de 2017.

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-posições**, v. 28, n.1 (82) jan./abr. 2017, p. 55-80.

- XLVII -

OS DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL NAS PRISÕES DO ESTADO DO PARÁ

Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza[41]
orlandonbsouza@hotmail.com

A gestão educacional vem ganhando ao longo das últimas décadas compreensões mais sofisticadas, ao assumir enfoques novos, abordagens mais complexas e horizontes mais abrangentes, pela busca de um entendimento mais claro e aprofundado das dinâmicas organizacionais que envolvem o fazer educativo e suas complexas dimensões.

É possível afirmar também que a reflexão encetada ganha posições ideológicas mais radicalizadas, que procuram analisar o contexto em que se inserem as dinâmicas organizacionais, considerando as situações de desigualdade e as inúmeras posições sobre as relações de poder que permeiam a sociedade.

A análise da diversidade é também fundamental, ao entrar em cena um conjunto de segmentos sociais que ao longo da história estiveram subordinados e discriminados, impulsionada pelos direitos humanos. Se considerarmos aqueles que cometem delidos e são encarcerados, a situação torna-se mais delicada, pois, para a maioria da sociedade brasileira, esses indivíduos devem ser castigados, punidos e esquecidos nos porões fétidos das penitenciárias.

O texto aqui apresentado é o primeiro resultado de um Projeto de Pesquisa, com várias etapas, intitulado "A Educação Prisional no Estado do Pará: uma aproximação", e se coloca com o sentido de apontar as dimensões mais importantes que se evidenciam na gestão da educação prisional no Estado do Pará, a partir de suas estruturas e dos mecanismos que determinam a implementação de sua dinâmica organizacional atual.

A educação nas prisões ou educação prisional é uma expressão da Educação de Jovens e Adultos(EJA), modalidade da educação básica. Suas determinações têm um amplo

[41] GESTAMAZON/ICED/UFPA

leque de referências internacionais, a começar pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, posteriormente na V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA), em 1997, em Hamburgo, na Alemanha; e na VI CONFITEA, realizada em Belém, Pará, no Brasil, em 2009, com alusões à educação nas prisões e sobre Participação, Inclusão e Equidade.

Em âmbito nacional a Lei de Execução Penal(LEP), nº 7.210/1984, preceitua que ficam limitados os direitos de ir e vir e o de intimidade, os demais direitos individuais devem ser exercidos com a pena imposta, sem quaisquer restrições. Ainda no lado da Justiça, a Resolução 3/2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), estabelece as "Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais", o que reforça e esclarece a LEP.

Só em 2010 é que o Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Resolução nº 2/2010, "Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais", toma posição mais específica. Em 2011, o Decreto 7.626 de 24/11/2011, vem ser adicionado a essa empreitada quando "institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional(PEESP)", com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais, contemplando a modalidade de EJA, a educação tecnológica e profissional e a educação superior.

A tomada de posição sobre a temática requer em um primeiro momento uma visualização contextual, através de uma apropriação da dinâmica histórica. No Estado do Pará, no momento que se buscou tal aproximação, já emergiu um primeiro obstáculo, pois elaborações mais esclarecedoras eram incipientes; o acesso aos documentos era e ainda é difícil; e os registros são escassos. As iniciativas se mostram com graus variados de estruturação e lenta concretização, mesmo assim as situações estão se edificando, é claro que não no passo desejado para dar respostas mais adequadas a tanta precariedade.

A partir das questões aqui tratadas o elemento de impacto mais fulcral a ser destacado diz respeito a intersetorialidade que é a forma de funcionamento e estruturação para a oferta da educação em prisões no Brasil, em que confluem as relações entre órgãos, instituições e instâncias oficiais, em diferentes escalas, incumbidas de realizar as ações da Educação em Prisões. Os conflitos, dificuldades, embates e diferenças de opiniões e concepções entre a Educação, os órgãos de custódia e o judiciário estão sempre presente, e a gestão deve agir de maneira equilibrada para fincar o diálogo e aprovar consensos, mesmo que momentâneos para levar em frente o trabalho.

O debate é ainda travado, o que gera desafios interessantes a serem trabalhados, para que seus mecanismos e estruturas adquiram uma dinâmica capaz de responder as diferentes demandas, para superar as propostas em execução, que ainda estão marcadas por práticas centralizadas e verticalizadas.

Se é possível falar de horizontes alternativos a lógica de referências é a democratização, com disposições mais abertas, transparentes e decisões mais consensuadas, o que deve levar a uma postura diferente da gestão que deve perscrutar as posições e, respeitando também sua avaliação, tomar os rumos que sejam mais plausíveis para o alcance das proposições definidas.

Se as referências normativas são abundantes e bastante evidenciadas, elas são parte do material de reflexão e devem ocupar um lugar que não vá engessar o debate e as possibilidades que possam ser tentadas. O binômio segurança-educação deve ser bem discutido, para tornar evidente seus contornos e não impedir os processos educativos de avançar mais, e se fazerem mais significativos na produção de impactos que auxiliem tantas pessoas a superar suas situações degradantes e recuperar suas identidades cidadãs, com dignidade e respeito deles para as demais pessoas e vice-versa.

É possível chegar a esse patamar? A resposta só poderá ser positiva se continuarmos o trabalho incessante de implantar tudo o que for possível para tornar a educação ofertada para esses contingentes algo que afirme o direito social, inerente a cada um, mais além disso para ser um alento ao inovador, ao criativo e ao inventivo de vidas que mesmo falhantes em determinado tempo de sua existência, se dispõem a viver algo mais interessante para si e para os outros, não deixando de responder por seus erros, porém, em busca de novos horizontes sérios, honestos e possam se fazer social e culturalmente acreditados pelas pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução n. 03/2009, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpcp-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-n-o-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf. Acesso: 05.maio. 2016

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 04/2010**, de 09 de março de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em

Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816. Acesso: 05.maio. 2016

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 02/2010**, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816. Acesso: 05.maio. 2016

BRASIL. **Lei 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http:/www.planalto. gov.br/ccivil. Acesso em: 05 mai.2016

BRASIL. **Decreto 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: http:/www.planalto. gov.br/ccivil. Acesso em: 05 mai.2016

THIMONTHY, D. Ireland. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Revista Em Aberto**, v. 24, n. 86, p. 19-39, 2003.

- XLVIII -

CONTRAPOSIÇÕES DE INTERESSES NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA AFIRMATIVA: ARGUMENTOS ACERCA DAS COTAS DE ACESSO ÀS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO

Oséias Santos de Oliveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
oseiass@utfpr.edu.br

Francieli Marchesan
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
fran.marchesan@bol.com.br

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o desenvolvimento de políticas públicas sociais tem aumentado consideravelmente no Brasil, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, que dá a entender que o país se dispõe a ser um Estado Social. A educação, neste contexto, passou a ser percebida como essencial, pois além de ser um direito de todos, revela-se como elemento capaz de contribuir para o desenvolvimento humano e social.

Uma das principais ações implementadas no país, nessa área, são as cotas sociais para acesso aos cursos de instituições públicas federais. Apesar de as cotas já serem utilizadas por algumas universidades desde o início da década de 2000, apenas no ano de 2012, com a Lei nº 12.711/2012, tal medida tornou-se obrigatória nas universidades e institutos federais.

O objetivo deste estudo é compreender os desafios que se impõe a implementação da política pública redistributiva de cotas sociais, no âmbito das instituições públicas federais de ensino, a partir dos argumentos contrários e favoráveis defendidos por pesquisadores que se debruçam sobre o tema.

Assim, esta investigação qualitativa, de caráter explicativo, se pauta por uma pesquisa bibliográfica e documental. O embasamento teórico busca, como referencial, estudos produzidos sobre o tema, arrolando pesquisadores das áreas educacionais e jurídicas, além do disposto na legislação educacional brasileira.

COTAS DE ACESSO ÀS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO: POSIÇÕES CONTROVERSAS

A ação afirmativa de cotas, por se tratar de uma política pública redistributiva, não está livre da contraposição de interesses, figurando ainda como tema de acirrados debates, onde são apresentados muitos argumentos favoráveis e contrários à implementação dessa política. Os principais argumentos são apresentados a seguir.

a) Ilegalidade x Legalidade: para Bonadiman (2013) as cotas são inconstitucionais pois: I) ferem o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e regionais; II) contrariam a CF/88, em seu art. 5º que dispõe que todos são iguais perante a lei; III) afrontam o inciso III do artigo 19º, que veda os entes federativos de criarem distinções entre brasileiros ou preferências entre si; e, IV) atinge o inciso V do artigo 208º, que determina como dever do Estado garantir a educação mediante acesso aos níveis mais elevados do ensino, segundo a capacidade de cada um.

Do outro lado, a elaboração de alguns diplomas normativos sustentam a política de cotas, como: I) Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, que estabelece a competência dos Estados para tomarem medidas para o desenvolvimento e a proteção de determinados grupos e indivíduos; II) CF de 1988, que prevê o princípio da igualdade, interpretado sob a ótica da igualdade material, substantiva, com o reconhecimento de identidades; e III) Lei nº 12.711/2012, que prevê a reserva de vagas nas instituições federais de ensino.

b) Racialização da Sociedade: Santos (2009) entende que, quando o Estado racializa, ele pratica o racismo, pois qualquer racialização é uma forma de discriminação. Para Moreira (2016) programas de ações afirmativas violam o princípio da igualdade e geram a fragmentação social quando disseminam a percepção de que as pessoas podem ser classificadas segundo critérios raciais.

Para os defensores das cotas, os critérios de raça e de etnia sempre foram utilizados para promover a exclusão por isso, agora, devem ser utilizados para sua necessária inclusão (PIOVESAN, 2008). O entendimento de que as cotas promovem a racialização é equivocado, na visão de Santos (2009) pois a sociedade brasileira sempre foi racializada.

c) Autonomia Universitária: em pesquisa com 347 gestores de IES, 77,85% citam que a lei de cotas fere a autonomia universitária, e, apenas 22,15% pontuam a necessidade dessa ação para a redução das desigualdades raciais e sociais no Brasil (HEES; HEES, 2015). Em 2012, quando discutia-se o projeto de lei das cotas, houve um manifesto apoiado pela ABC e pela SBPC, defendendo a autonomia das IES, sob o argumento de que "cabe às instituições definirem o processo de seleção e as ações afirmativas que vão adotar" (ABC; SBPC, 2012, *apud* ÚLTIMO SEGUNDO – iG, 2012, [n.p.]).

Em contraposição, Piovesan (2008) defende as cotas fazem com que as universidades deixem de ser um espaço apenas de brancos, inserindo novas crenças e culturas, que contribuem para a formação discente aberta à pluralidade e diversidade. Ademais, destaca-se que as instituições possuem autonomia para implantarem ações afirmativas específicas podendo se adequar, assim, à cultura institucional e regional.

d) Meritocracia e Defasagem de Aprendizagem: para Souza e Souza (2017) há um discurso preconceituoso no meio acadêmico, que sugere que as cotas facilitam o acesso ao ensino superior, em detrimento ao mérito intelectual do vestibular, uma vez que, costumeiramente, afirma-se que os cotistas formulam mal suas ideias e escrevem mal, carregando deficiências cognitivas e intelectuais provenientes da sua formação na educação básica pública, tendo muitas dificuldades para superá-las.

Do outro lado, McCowan (2007) entende que é muito difícil avaliar mérito, esforços, capacidade, devoção e perseverança isolados de fatores como raça, idioma, gênero, religião ou distinções sociais, econômicas, culturais e deficiências físicas, uma vez que que o desempenho nos processos seletivos depende, não somente do esforço e capacidade, mas também da qualidade da educação anteriormente recebida. A meritocracia ignora as deficiências do Estado, que não oportuniza educação com qualidade e de maneira igualitária e gratuita à grande parte do povo brasileiro, que é socioeconomicamente desprivilegiado (SOUZA; SOUZA, 2017).

e) Evasão Escolar: para Watakabe (2015) ações de inclusão, como as cotas, oportunizam o ingresso de alunos antes excluídos, contudo, como não são garantidas ações

de permanência, esses alunos acabam evadindo dos cursos. Sander e Arcidiacono *et al.* (2004, 2011, *apud* CAVALCANTI; ANDRADE, 2014, p. 4) entendem que o problema está no fato de estudantes minoritários serem submetidos a "ambientes incompatíveis com seu nível de aprendizado, resultando em um desempenho inferior [...], podendo implicar em um aumento da probabilidade de abandono do curso".

Contrariando tais argumentos, Campos *et al.* (2016) demonstram que as taxas de evasão dos alunos ingressantes pela ampla concorrência e dos ingressantes pelas cotas são estatisticamente iguais. No estudo de Velloso e Cardoso (2008) também foi constatado que os cotistas evadem em número menor que os não cotistas.

f) Políticas Universalistas x Políticas Focalizadas: Lewgoy (2005, p. 221) critica as cotas, como uma ação afirmativa de cunho reparador no Brasil, por entender que "é preciso desracializar com urgência o combate ao racismo e à exclusão social", por meio de políticas de inclusão igualitárias (universalista). Azevedo (2004) corrobora defendendo que a adoção de medidas universalistas (de cunho social), para fins de abolição do racismo, seria uma forma mais eficaz do que a adoção de medidas diferencialistas (focadas), onde o Estado acaba reconhecendo a existência de raças.

Na defesa das cotas, Piovesan (2008) explica que as políticas focadas em nada impedem a implementação de políticas universalistas (podendo ser, inclusive, combinadas). Domingues (2007) infere que as políticas universalistas não sinalizam para a erradicação das desigualdades e do racismo no Brasil, e argumenta que os programas universalistas, sozinhos, não conseguem evitar as desvantagens sociais, como as que os negros possuem em relação aos brancos no acesso à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas sociais nem sempre são bem aceitas por toda a sociedade, principalmente as políticas redistributivas, como é o caso das cotas sociais. Como destacado, a implementação de ações voltadas para a redução das desigualdades sociais, acaba gerando uma disputa de interesses antagônicos, acentuada por acalorados debates.

Em relação à discussão sobre as cotas sociais, os argumentos encontrados na literatura são, na grande maioria, favoráveis ao desenvolvimento desta política. Da mesma forma, a maior parte dos autores tende para a legalidade desse programa, considerando-o de extrema importância para a promoção da igualdade material.

Nesse sentido, considera-se que as cotas, além de serem legais e promoverem a igualdade material, representam um meio de garantir a inclusão sócio educacional de determinados grupos sociais, diversificando as instituições de ensino e reduzindo as desigualdades presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C. M. M. de. **Anti-racismo e seus paradoxos:** reflexões sobre cota racial, raça e racismo. São Paulo: Annablume, 2004.

BONADIMAN, D. **A inconstitucionalidade do sistema de cotas para negros.** 2018. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13745>. Acesso em: 02 jan. 2018.

CAMPOS, L. C. et al. Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de negócios: análise empírica em universidade federal brasileira. **Revista Contabilidade & Finanças da USP**, São Paulo, v. 28, n. 73, p. 27-42, jan./abr. 2016.

CAVALCANTI, I. T. do N.; ANDRADE, C. S. M. **Ações afirmativas na UFBA:** uma análise exploratória por gênero do desempenho dos ingressantes de 2009. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014.

DOMINGUES, P. Como o racismo à brasileira deve ser enfrentado? **Varia História,** Belo Horizonte, vol. 23, nº 37, p. 241-244, jan./jun. 2007.

HEES, C. A.; HEES, L. W. B. A Autonomia das Universidades Diante da Lei de Cotas. In: CONFERÊNCIA FORGES: autonomia e os modelos de governo e gestão das instituições de ensino superior, 5, 2015, Coimbra. **Artigo.** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015.[n.p.]. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/4-Carlos-Alexandre-Hees-et-al_A-autonomia-das-universidades.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

LEWGOY, B. Cotas Raciais na UnB: as lições de um equívoco. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 218-221, jan./jun. 2005.

MCCOWAN, T. Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. **Higher Education**, Londres, v. 53, n. 5, p. 579-598, 2007. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-005-0097-4>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MOREIRA, A. J. Miscigenando o círculo do poder: ações afirmativas, diversidade racial e sociedade democrática. **Revista da Faculdade de Direito**, Curitiba, v. 61, n. 2, p. 117-148, maio/ago. 2016.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas no Brasil: Desafios e Perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, set./dez. 2008.

SANTOS, S. A. Ações afirmativas: racialização e privilégios ou justiça e igualdade? **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Brasília, n. 10, p. 111-120, 2009.

SOUZA, F. D. S. de; SOUZA, J. B. de. As cotas raciais, as ações afirmativas e a meritocracia na universidade estadual do sudoeste da Bahia-UESB. In: XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 12, 2017, [s.l.]. **Artigo.** p. 711 - 716. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/6863/pdf_555>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ÚLTIMO SEGUNDO – iG**.** Cientistas protestam contra lei de cotas em universidades. 2012. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-07-06/cientistas-protestam-contra-lei-de-cotas-em-universidades.html>. Acesso em: 10 abr. 2018.

VELLOSO, J.; CARDOSO, C. B. Evasão na educação superior: alunos cotistas e não-cotistas na universidade de Brasília. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, [s.l.]. p. 2 - 18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-4981-int.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

WATAKABE, T. A evasão escolar dos alunos cotistas sociais na educação profissional. **Revista Espaço Acadêmico**, [s.l.], v. 15, n. 170, p. 87-98, jul. 2015.

- XLIX -

APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NA CIDADE DE GUARAPUAVA

Osmir Marques Souza
Universidade Estadual do Centro-Oeste
osmirmarquessouza@hotmail.com

Clodoaldo Shreiber
Universidade Estadual do Centro-Oeste
clodoaldoshreiber@gmail.com

Nilson Almeida
Universidade Estadual do Centro-Oeste
professornil@bol.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivos analisar e discutir as representações e inserções da Lei 10.639/03 nos Livros Didáticos de História, Projeto Araribá e Volume Único, ambos selecionados pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático(PNLD), para o Ensino Fundamental e Médio e assim perceber através da análise crítica se a lei está sendo ou não apresentada, bem como possibilitar a discussão a respeito da inserção dos negros como sujeitos históricos, permitindo as discussões étnicas raciais presentes nestes materiais.

Tentamos realizar na pesquisa uma profunda análise dos manuais didáticos da disciplina de História pertencentes aos anos do Ensino Fundamental e Médio.

Elegemos como categoria de análise a História da África, portanto, as relações, representações que nos permitem discutir as relações étnicas raciais, bem como a inserção dos negros nos livros didáticos como sujeitos históricos.

A estrutura para realizar a pesquisa está dividida em quatro partes principais **O livro didático de História**, na qual fazemos exposição das obras em sua forma material; **Sobre a apresentação da obra,** que analisamos o conteúdo especifico, ou seja, de como está sendo realizada a apresentação, no caso dos materiais refletindo a exposição dos autores quanto a sua expectativa de inserir tanto o sujeito negro, quanto a cultura afro brasileira; **Sobre as imagens,** como mostra e discute a presença /ausência, dos indivíduos analisados e **Sobre a narrativa histórica,** quando nós discutiremos desde os elementos da narrativa histórica presente no discurso até o tratamento dos sujeitos .

DESENVOLVIMENTO

Quando perguntamos o que contém no livro didático de História? Esta questão permeou a nossa primeira análise, vamos tratar de livros didáticos de História, pertencentes ao Ensino Fundamental e Médio. Nossa questão é analisar problematizar a teoria histórica elaborada e contida nos manuais didáticos, partindo da perspectiva de como o Ensino de História está sendo apresentado e representado pela temática da História da África possibilitando interpretar, perceber de que forma ocorre a construção da narrativa utilizada pelos autores.

Cabe ressaltar que se faz pertinente a crítica fundamentada ao discurso que o livro didático apresenta os temas, do caráter eurocêntrico pelo qual atribui sentido a experiência temporal do continente europeu, propor que os afro brasileiros também são sujeitos históricos, passível, no entanto, de perder tal condição quando na dependência de apenas uma linha narrativa, a qual, em se tratando dos livros didáticos, nem sempre contempla de forma democrática os vários personagens e suas experiências temporais.

Nosso problema na pesquisa é a relação social que pode ser verificada na narrativa dos autores contida nos livros. Ao realizarmos a leitura e pesquisa de cada livro didático de História, percebemos de como conteúdo é apresentado, que nos possibilitam realizar as questões pertinentes, evidentes para levar os leitores do manual didático a possíveis reflexões necessárias para a ampliação do debate étnico racial.

Nas últimas décadas podemos perceber uma clara ampliação dos debates acerca do Ensino de história, permitindo uma investigação da problemática atrelada aos materiais didáticos, que diz respeito á Cultura Afro Brasileira.

A análise desta pesquisa diz respeito de como a Lei 10.639/03 está sendo ou não apresentada, representada e discutida nos livros didáticos. Sabemos que a obrigatoriedade do

Ensino de História da África e da Cultura Afro Brasileira foi e é de grande importância para discutirmos as questões étnicas raciais presentes em nossa sociedade.

O tema central é problematizar a narrativa histórica veiculada pelo manual didático que nos serve de objeto de reflexão e de como a História é por si mesma, uma verdade, em que alunos e professores não chegam nem mesmo a refletir a produção do saber histórico. Para muitas pessoas falar em produção de saber histórico é esta diante da autoridade do livro didático ou do professor (a), porém se faz neste trabalho a crítica dos conteúdos circunscritos nos limites da temática História da África.

O trabalho enfoca a crítica quanto ao discurso do livro didático e a forma pela qual atribui sentido a experiência temporal do continente africano, que também é sujeito histórico, a qual, em se tratando dos livros didáticos, nem sempre contempla de forma democrática os vários personagens e suas experiências temporais. É interessante perceber que durante a pesquisa ficou claro o quanto o Ensino de História da África e da Cultura Afro Brasileira necessitam ser amplamente analisadas e discutidas.

CONCLUSÃO

Cabe aos leitores dos livros didáticos estarem se perguntando: frente a tudo isso, com livros didáticos eurocêntrico, com uma superficialidade dos conteúdos, um silêncio das experiências africanas. Primeiro precisamos atentar para a importância do material didático (especificamente o livro didático), ele atende a um público enorme, ou seja, é necessário trabalhar com ele. Segundo, precisamos deixar de lado o maniqueísmo, ou seja, "ser ou não ser?", isso também não contribui com o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica, basta que pensemos no que foi feito nesta pesquisa.

Utilizamos de livros didáticos para problematizar e mapear realidades, que precisam estar muito mais uma lei obrigando seu estudo, reflexão, ou seja, se fazem necessárias pesquisas, análises do papel e da importância dos negros, da cultura afro brasileira e das questões étnica raciais.

Quando a predominância da Europa, precisamos problematizar sua hegemonia, ou seja, necessita e precisa perder a centralidade, permitindo assim uma ampliação de conteúdo, textos, fontes das culturas africanas para uma completa e eficácia ação da lei do Ensino de História e da Cultura Afro Brasileira.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT. Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circ. O Saber Histórico na Sala de Aula. 12 ª. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BITTENCOURT, Circe. Os livros didáticos entre textos e imagens. In: Bittencourt, C. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2009. (p. 69-90)

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: Karnal, L. História na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2013. (p. 37-48)

CAIMI, Flávia Eloisa. *Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?* Porto Alegre, v.15, n. 28, p.129-150, 2008.

CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina F. "Se está no livro de História é verdade": as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no ensino fundamental. In: Didática, história e manuais escolares. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. (p. 291-312)

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. O trabalho em sala de aula com a história e cultura afro brasileira no ensino de história. In: História: ensino fundamental. Brasília: MEC, 2010. (p.131-158) (Coleção Explorando o Ensino).

FRANCO, Aléxia Pádua. Uma conta de chegada: *A transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de história.* In: MAGALHÃES Marcelo; ROCHA Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes.

MONTEIRO, Ana Maria**.** *Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História.* Rio de Janeiro: FGV, 2009.

OLIVEIRA, Regina Soares; ALMEIDA, Vanusia Lopes; FONSECA, Vitória Azevedo. *Coleção a reflexão e a prática no ensino***.** São Paulo, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFNER, Fernando**.** *O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula*, p. 113-128, Porto Alegre, 2008.

SALES, Eric de. *História e Documentos. Reflexão para o uso em sala de aula.* Brasília, p. 233-247, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História.* São Paulo, Editora Scipione, 2012.

XAVIER, Érica da Silva. Ensino e História: *O uso de fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico.* p. 639-654, Londrina.

BRASIL. Decreto - lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.
Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

- L -

O SUBALTERNO PODE FALAR: VOZES DA EJA POR MEIO DA OBRA *QUARTO DE DESPEJO*, DE CAROLINA MARIA DE JESUS, NA REDE MUNICIPAL DE BELFORD ROXO, RJ

Pamela Maria do Rosário Mota
UNIRIO
pamelamota23@yahoo.com.br

Uma escola pública que se propõe plural e democrática é aquela que estabelece, entre outras coisas, o diálogo entre si e o outro, desfrutando da democracia não apenas como "um conjunto de garantias institucionais ou reino da maioria, mas antes de tudo [como] o respeito pelos projetos individuais e coletivos que combinam a afirmação de uma liberdade pessoal com o direito de identificação com uma coletividade social" (TOURAINE, 1996, p. 26).

Uma educação que se proponha democrática deve respeitar a vivência do outro e construir relações entre os sujeitos do processo, de modo que eles sejam capazes de revisitar a cultura e ressemantizá-la. Uma escola de qualidade é aquela cujos conceitos formais, acadêmicos, científicos e conteúdos políticos, culturais e sociais são planejados de maneira conjunta objetivando, como mostra o art. 2 da LDB, "o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania" (LDB/9394). A escola que excluiu por tantos anos classes sociais menos favorecidas tem o dever de se preocupar com a justiça, a equidade e atender às demandas da comunidade escolar.

A Divisão de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo, município da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, a 20 km da capital, propôs, no ano letivo de 2018, sensibilizar o aluno da EJA na compreensão de como ele, enquanto sujeito, em seu próprio discurso, detém uma voz a clamar por uma afirmação identitária. Para tanto, sugeriu, a partir do documento base "Integrando saberes através dos escritos de Carolina Maria de Jesus, em *Quarto de Despejo*", que as escolas da rede, cuja tal modalidade fosse ofertada, tivessem como objetivo: "estimular a escrita e a leitura nas turmas

de EJA, possibilitar aos professores a prática interdisciplinar, atribuir significado aos conteúdos ministrados aos alunos da modalidade e inserir a questão identitária através dos textos de uma escritora negra e moradora da periferia, como nossos alunos." (SILVA, 2018, p. 204).

Nesse trabalho, pretende-se apresentar de que forma o projeto interdisciplinar voltado à Educação de Jovens e Adultos, proposto pela prefeitura de Belford Roxo, foi posto em prática durante as aulas em uma escola municipal localizada no bairro de Shangri-lá. É uma região com sérios problemas de recursos públicos básicos, localizado em um dos municípios com os maiores índices de pobreza[42], o mais desigual no que se refere à distribuição de renda entre os mais pobres e mais ricos[43] no estado do Rio de Janeiro, e que já foi considerado o mais violento do mundo, segundo a ONU na década de 80 (SILVA, 2003). A cidade possui 469.332 habitantes e se tratando de jovens e adultos – o recorte dessa pesquisa – 8% com 15 anos ou mais são analfabetos, segundo os dados do censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Em um município cuja população é composta por indivíduos jovens negros e pardos (cerca de 60%, segundo dados do Observatório das Metrópoles da UFRJ (UFRJ, 2010) e no qual a EJA possui suas particularidades, a equipe docente e pedagógica da supracitada unidade escolar teve o intuito de debater sobre a diversidade étnica e cultural do Brasil, desconstruindo, ainda, estereótipos e desigualdades vivenciados pelo feminino, pelo favelado e pelo periférico através dos relatos em forma de diários de Carolina, durante as aulas de Língua Portuguesa e História. Esta interação geraria a prerrogativa de se edificar um projeto político pedagógico ressemantizador, que possibilitasse, pela ação educativa, a constituição de conhecimentos e de valores. Seria a tentativa de garantir a conjugação das atividades social e cultural da escola com suas contribuições pedagógicas.

Desta maneira, ações interdisciplinares durante a interpretação textual de *Quarto de Despejo* auxiliaram à percepção dos alunos sobre a criticidade do sujeito periférico capaz de falar sobre suas próprias problemáticas sem precisar que alguém o represente. Assim, a autora apresenta, em tom autobiográfico, como o subalterno transgride de objeto para sujeito, mostrando ao leitor/ouvinte a sua capacidade de se autoexpressar. A escolha pelos escritos de Carolina para a modalidade da EJA foi relevante, pois os alunos perceberam, em sua obra,

---

[42] Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano, o município em 2000, possuía o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,742, e, segundo a classificação do PNUD encontra-se entre as regiões de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5e 0,8). Já de acordo com o Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM), o município está entre os cinco piores do estado.

[43] Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano, 2000.

um sujeito que ecoa uma voz coletiva através de um testemunho pessoal sobre uma experiência que, mais que individual, é do grupo a que pertence; consequentemente, muitos discentes se identificaram por meio da reflexão de Carolina sobre o seu próprio papel na sociedade: sua condição de negra, mulher, pobre, mãe solteira, moradora de favela. E assim, como Carolina, eles poderiam ser atores de seus próprios discursos.

Neste viés, algumas perguntas guiaram os profissionais da escola em análise para que se proporcionasse um contexto escolar democrático e de valorização da alteridade: de que maneira a escola promoveria a valorização da cultura africana, fazendo com que seu aluno tivesse um olhar crítico sobre a História que, por tantas vezes, repercute apenas a visão do vencedor e não a do vencido? Quais ações seriam colocadas em prática para que os discentes percebessem a multiplicidade da identidade brasileira, na qual a tradição africana se insere?

Para tanto, ao longo das aulas de Língua Portuguesa e de História do primeiro semestre de 2018, através da construção do subprojeto intitulado "O subalterno pode falar: vozes da periferia do Tenente Valmor", tivemos como ponto chave as relações étnicos-raciais a fim de se ressignificar a temática da identidade nacional e, desta forma, auxiliar os alunos a apreenderem a pluralidade de suas origens e a diversidade étnica e cultural do Brasil, exercitando, também, a Lei Federal 10.639/2003, que tornou obrigatório, felizmente, o ensino da cultura e da história afrodescendente no currículo escolar. Além disso, ratificou-se a importância de se entender as diversas verdades da História e o entrelaçamento de uma constelação de fatores como estratégias argumentativas que mediam a investigação do aluno à reflexão de mundo. Ao fim do semestre, a escola apresentou, na I Roda de Conversa Vozes da EJA, evento idealizado pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos de Belford Roxo, as práticas pedagógicas ocorridas relacionadas ao livro *Quarto de Despejo*.

Neste encontro, foi exposto o objetivo geral do projeto difundido na escola: os alunos (com o auxílio da mediação do professor) ao analisarem a dimensão autoetnográfica (PRATT, 1999) presente na obra, perceberam como Carolina Maria de Jesus reconstrói e questiona, por meio da escrita, um imaginário hegemônico que orienta sociabilidade dos grupos mais abastados e também dos subalternos e que contribui para o silenciamento e opressão do indivíduo periférico. Logo, "reagir contra o esquecimento imposto por uma comunidade hegemônica, cujos horizontes ideológicos, muitas vezes, impediam de ver ou ler a diferença do *Outro*" (ACHUGAR, 2006, p. 163) permite que este *Outro* seja *Eu*, numa tentativa de sensibilizar os alunos por meio da leitura, da escrita e da escavação dos vestígios da História, a alterarem as práticas de dominação literária e social. Nas especificidades interdisciplinares, podemos citar: **i.** a discussão sobre a leitura, o seu processo dialógico e a

possibilidade de construção de sentido através do ato de ler; **ii**. a desconstrução de critérios pré-estabelecidos de escrita/fala "certa" ou "errada", abordando as concepções discursivas de adequação e inadequação textual; **iii.** inferência de informações extratextuais nos gêneros lidos; **iv.** comparação de informações, trazendo para o tempo presente fatos passados, ressemantizando ideias; **v.** crítica e reflexão sobre as outras verdades e histórias encobertas pelo discurso hegemônico; **vi.** compreensão da História da África e a sua influência étnica, literária e cultural no Brasil.

Influenciados pelo documento norteador da Educação de Jovens e Adultos e em debates ocorridos em reuniões mensais pedagógicas na unidade escolar, tecemos, através de um caminho teórico-metodológico pautado em pesquisa bibliográfica sobre subalternidade (SPIVAK), literatura da margem (ACHUGAR) e ressemantização da História (BENJAMIM), aulas em que os alunos pudessem se identificar por meio da inserção de suas experiências e do seu ambiente social. Com isso, tentou-se desenvolver práticas pedagógicas atrativas ao público da EJA, como a audição do samba-enredo de 2018 – da escola de samba do Rio de Janeiro, Paraíso do Tuiuti – "Meu Deus, Meu Deus, está extinta a escravidão?", a fim de se refletir sobre o processo de escravidão, suas consequências e outros tipos de dominação social; a exibição do filme *Estrelas além do tempo*, para abordagem da quebra de estereótipos sobre o feminino e preconceitos raciais; a discussão sobre o legado de Martin Luther King; o silenciamento daqueles à margem como o assassinato da vereadora Marielle Franco – negra, mulher, favelada, homossexual; o concurso de poesias "Vozes da periferia" através construção de poemas a partir da paródia de *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias visualizando a palavra-poema como voz do exilado em sua própria terra.

Por fim, observou-se que o desenvolvimento do projeto auxiliou os discentes a compreenderem que a ausência de conhecimentos sobre os aspectos socioculturais dos brasileiros mais afastados da cultura negra prejudica a integração entre os indivíduos, podendo gerar uma suposta superioridade de uma cultura em detrimento de outra, uma vez que, durante anos, houve a repercussão de uma visão cultural ligada à herança europeia e este ideal hegemônico afeta, até hoje, a nossa sociedade, que possui problemas em perceber a diversidade da identidade nacional. Embora tal pluralidade tenha sido inserida de maneira tão bruta e desrespeitosa, através dessa diversidade podemos observar a grandiosidade das raízes africanas de nossos ancestrais, sendo a escola um ambiente profícuo para o debate e reflexão dessa multiplicidade. Lugar composto por indivíduos possuidores de variadas ideias, é nela que devem ser discutidas de maneira crítica as problemáticas e consequências em torno da imposição de um eurocentrismo que renegou a influência africana. É também no contexto

escolar que há auxílio na formação de jovens críticos e cidadãos participativos, conhecedores de sua história e cultura, a valorizarem as africanidades e a cultura periférica.

REFERÊNCIAS:

ACHÚGAR, Hugo. **Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura.** Trad. Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BENJAMIN, Walter. "Sobre o conceito da História". In: *Magia e técnica, arte e política.* SP: Brasiliense, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS APLICADAS ANÍSIO TEIXEIRA. (2017). Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: INEP

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** Rio de Janeiro: Editora Ática, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação**. Trad. Jézio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ROXO, Secretaria Municipal de Educação de Belford; Divisão de Educação de Jovens e Adultos (Jan. de 2018). **Documento Norteador - Integrando saberes através dos escritos de Carolina Maria de Jesus, em *Quarto de Despejo.***

SILVA, Leonardo Rabelo de Matos. **Belford Roxo: razões para a queda da criminalidade**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, VI, n. 13, 2003.

TOURAINE, Alain. **O que é democracia?** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1996.

REFERÊNCIAS ONLINE:

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

BRASIL, IBGE. ***Censo demográfico de Belford Roxo,*** 2000. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330045. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.639,** de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

BRASIL, **ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL.** Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/1852. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

RIO DE JANEIRO, Instituto de Segurança Pública. **Segurança Pública em números.** http://www.isp.rj.gov.br/Conteudo.asp?ident=155. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

SILVA, Thatiana Barbosa. "Integrando saberes através dos escritos de Carolina Maria de Jesus em *Quarto de despejo* – Uma proposta interdisciplinar para alunos e professores da EJA da Rede Municipal de Belford Roxo." *In*: ANPAE, ANFOPE. **Anais do XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste / XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE / XIV Encontro Estadual da ANFOPERJ / VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ. 'Política, gestão e formação de professores: (contra)reformas e resistências'**. Niterói, UFF, 2018, pp. 203-208. ISBN: 978-85- 922051-4-0. Disponível em http://www.anfope.org.br/publicacoes/. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

UFRJ. "Como Anda o Rio de Janeiro**".** *In*: **Observatório das Metrópoles.** Disponível em http://www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/como_anda/como_anda_RM_riodejaneiro.pdf, 2000. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

- LI –

CONCEPÇÕES MORAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA SOBRE CYBERBULLYING

Rafaela Maria Rodrigues[44]
rafaelarodz@hotmail.com

Célia Maria Rosa[45]
celiarosapedago@gmail.com

INTRODUÇÃO AO PROBLEMA

A cultura digital é um fenômeno advindo como resposta às exigências do capitalismo moderno, caracterizado pelos envolventes aparelhos tecnológicos, originando uma nova ontologia na sociedade, em que ser, é ser percebido virtualmente, promovendo uma reconfiguração identitária na sociedade hodierna. Ademais, entende-se a partir de Türcke (2010) que há uma pressão e compulsão em se afirmar nas redes sociais enquanto indivíduo, de tal modo que se não for confirmada eletronicamente é como essa pessoa não existisse. Posto isto, houve o aumento da violência por meio das redes sociais, de maneira que a cultura digital vigente torna-se vinculada ao cyberbullying.

Tokunaga (2010) condensou 25 definições acadêmicas de cyberbullying, criando a seguinte elucidação: "qualquer comportamento realizado através de meios eletrônicos por indivíduos ou grupo de indivíduos que repetitivamente comunicam imagens hostis ou agressivas destinadas a causar danos ou desconforto a outros" (TOKUNAGA, 2010, p. 278).

As formas típicas de cyberbullying explicitadas por O'Higgins e Connoly (2011) incluem: 1) Cyberbullying raivoso: mensagens irritadas, grosseiras e vulgares sobre uma pessoa para um grupo ou pessoa on-line por e-mail ou outras mensagens de texto; 2) Assédio

[44] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos
[45] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Online: envio repetitivo de mensagens ofensivas por e-mail ou texto para a outra pessoa; 3) Cyber-perseguição: assédio e perseguição online que inclui danos e ameaças; 4) Difamação online: envio de declarações nocivas, falsas ou cruéis sobre uma pessoa para outras pessoas ou publicando tais materiais on-line; 5) Máscara: fingir ser outra pessoa e enviar ou publicar materiais sobre a pessoa fazendo com que a vítima pareça ruim; 6) Publicação: Envio ou publicação de material sobre uma pessoa que contém informações sensíveis, privadas ou embaraçosas.

Este fenômeno causa consequências a todos os envolvidos, e para a comunidade. O stress, a depressão, a tensão, a desconfiança, a insegurança e baixa autoestima são sintomas mais frequentes, como consequência da agressão psicológica contínua provocada pelo cyberbullying (ANDERSON & STURM, 2007). Por derradeiro, o cyberbullying é um problema de saúde pública (JUVONEN, & GROSS, 2008).

DESENVOLVIMENTO

Diante da orientação de princípios arraigada no meio social, as pessoas constroem padrões morais que são utilizados como guias para o processo autoregulatório, bem como o critério de julgamento e o monitoramento das próprias condutas. Com base nisso, evitam comportar-se de maneira que viole seus padrões morais, edificados diante do senso de autovalor, pois tais condutas geram a autocondenação (BANDURA, 2015). Todavia, ao mesmo tempo, desenvolve o que Albert Bandura (2015) chamou de desengajamento moral, termologia que explica como perpetradores se libertam de seus padrões morais para infligir ações danosas a outros sem que se sintam culpadas ou responsáveis por sua conduta não moral.

Posto isto, podemos compreender que os desengajamentos morais trabalham para o esfriamento das questões morais relacionadas ao cyberbullying, como a não intervenção dos espectadores nas violências expostas nas redes sociais. Os espectadores que não intervêm podem relatar desvinculação moral da situação, justificada pela difusão ou deslocamento de responsabilidade, culpando a vítima e distorção de consequências (VAN CLEEMPUT *et al.*, 2014). Dado isso, é possível que, em um ambiente on-line, as pessoas terão menor probabilidade de oferecer assistência ou suporte quando percebem que são visualmente anônimas. (DARLEY; LATANÉ, 1968).

CONCLUSÕES

A presente pesquisa buscou mensurar a perspectiva de graduandos de licenciatura em pedagogia do 1° e 5° ano da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar acerca da temática cyberbullying, visando obter maior compreensão deste fenômeno, totalizando 67 alunos que se voluntariaram a participar. Por meio da coleta e análise dos questionários baseados na escala *likert*, foi possível perceber a dimensão do cyberbullying na perspectiva do meio acadêmico, confirmando que os graduandos de pedagogia da UFSCar se engajam moralmente em relação ao cyberbullying e seus efeitos.

O cyberbullying na perspectiva de 85% dos graduandos, é um reflexo da forma como as pessoas utilizam a internet, evidenciando que a cultura digital promoveu uma reconfiguração identitária na sociedade hodierna. Tratando-se de uma realidade que se organiza por meio da produção de um conjunto de tecnologias, enraizadas na sociedade, e que modifica suas estruturas e seus princípios e dos indivíduos que nela estão inseridos (FAUSTINO; OLIVEIRA, 2008, p. 184).

Em análise, os voluntários em sua maioria se engajam moralmente em relação às vítimas e também aos agressores, visto que 79,5% concebem que o ataque cibernético não é culpa da vítima e 68,5% relatam que não é uma opção lidar com essa agressão excluindo-as das redes sociais. Ademais, 87,7% concordam fortemente que as cybervítimas precisam da ajuda dos pais e de todos os agentes educacionais.

Além disso, 50,7% dos discentes acreditam que os praticantes de cyberbullying foram em sua maioria pessoas que anteriormente sofreram com a mesma violência. E 46,6% concordam que os cyberagressores possuem problemas sociais em sua vida, desta maneira, evidencia-se que os indivíduos que praticam cyberbullying têm dificuldade de pensar e agir perante problemas interpessoais (DODGE, PETTIT, MCCLASKEY E BROWN, 1986), tornando-se menos sensíveis e atentos com os próprios sentimentos.

Em relação ao papel da instituição escolar frente a prática de cyberbullying foi de que 71,2% dos pesquisados concordam que as escolas geralmente não impedem ou tratam adequadamente os casos de agressão vinculados ao cyberbullying, mostrando que, há uma dessensibilização por parte dos agentes da instituição escolar em relação a essa temática tão importante. Em vista disso, 32,9% concordam fortemente que é preciso que as escolas se preocupem em como prevenir o cyberbullying, mais do que investir em como lidar com os casos. E 65,8% as escolas podem reduzir o cyberbullying por meio da implementação de uma política educacional que promova debates contínuos sobre esta temática, de modo que

oriente pais e professores a identificar o cyberbullying e assim, seja construído um procedimento claro e objetivo sobre como lidar com casos de cyberbullying, a fim de propiciar um ambiente de empatia para os alunos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, T. & STURM, B. (2007). **Cyberbullying: From playground to computer. Young Adult Library Services**, 5(2), 24-27

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta G.; TOGNETTA, Luciene R. P. **Desengajamento Moral:** Teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, 288 p.

BASTIAENSENS, S; VANDEBOSCH, H.; POELS, K; VAN CLEEMPUT; DESMET , A. e BOURDEAUDHUIJ, I. **Cyberbullying on social network sites**. An experimental study into bystanders behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. Computers in Human Behavior, 259-271, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036. Acesso em: 15 de janeiro de 2019

DARLEY, John M; LATANÉ, Bibb. **Bystander intervention in emergencies:** diffusion of responsibility. Journal of Personality and Social Psycology, 377-383, 1968. Disponível em: http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1968-08862-001. Acesso em: 10 de janeiro de 2019

DODGE, K. A., PETTIT, G. S., MCCLASKEY, C. L., BROWN, M. M., & GOTTMAN, J. M. **Social Competence in Children**. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1986, p.51, 1-85.

FAUSTINO R.; OLIVEIRA T. M. **O Cyberbullying no Orkut:** a agressão pela linguagem. Língua, Literatura e Ensino, v. 3, 2008

JUVONEN, J., & GROSS, E. F. **Extending the School Grounds?** Bullying experiences in cyberspace. Journal of School Health, 2008. p.496-505.

O'HIGGINS, James Norman; CONNOLLY, John. **Mimetic theory and scapegoating on the age of cyberbullying:** the case of Phoebe Prince. Pastoral Care in Education: 2011, p.287-300

TOKUNAGA R.S. **Following you home from school:** A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. Computers in Human Behavior 2010. p.277-287.
TÜRCKE, Christoph. Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. 319 p.

VANDEBOSCH H, VAN CLEEMPUT K, MORTELMANS D, et al. **Cyberpesten bij jongeren.** In: Vlaanderen–onderzoeksrapport. Brussel: 2006

WONG-LO, Mickie; BULLOCK, Lyndal M. **Digital metamorphosis:** Examination of the bystander culture in cyberbullying. Aggression and Violent Behavior, 418-122, 2014. Disponível em:
http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359178914000603. Acesso em: 10 de Janeiro de 2019

- LII -

A CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO E A INCLUSÃO DO REFUGIADO NO ENSINO SUPERIOR

Rômulo Sousa de Azevedo.
Universidade Federal de Goiás – UFG, Regional Catalão
romulo.sousadm@gmail.com

Claudia Tavares do Amaral
Universidade Federal de Goiás – UFG, Regional Catalão
claudiatamaral@gmail.com

Maria Geralda Oliver Rosa
Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vila Velha
mrosa@ifes.edu.br

INTRODUÇÃO

Ao se deparar com a palavra "imigrante" ou "refugiado" nasce na imaginação das pessoas a imagem de multidões abandonando seus países devido a guerras, perseguições, catástrofes climáticas. Em busca de um novo local se arriscam em viagens muitas vezes perigosas. Algumas nações de acolhida providenciam uma força tarefa para receber esses grupos, dar primeiro suporte e informações iniciais. Mas e depois?

O movimento migratório não se encerra na locomoção. Após a chegada, o imigrante passa pela integração local, que segundo Moreira (2014) é o processo em que o refugiado interage em um novo contexto, no país de acolhida. Sendo multidimensional, abrange educação, diversidade social, cultural, étnica, religiosa, linguística e econômica, além do envolvimento de organizações governamentais, filantrópicas, religiosas, universitárias, e da sociedade civil (MOREIRA, 2014).

Dentro do campo multidimensional, este estudo trata da inclusão do refugiado à universidade brasileira por meio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) [46] iniciativa da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) em cooperação com o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) e centros universitários (AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS, 2018).

O método escolhido foi à pesquisa bibliográfica, por analisar diferentes contribuições sobre um assunto por meio de publicações em livros, monografias, teses, jornais, materiais de comunicação oral e audiovisual. Em seguida, é realizado um trabalho de leitura, síntese, interpretação e discussão, para encontrar novo enfoque ou abordagem (FERRÃO; FERRÃO, 2012).

Foi analisado o informativo da Cátedra referente a agosto de 2018, que apresentou um balanço das ações realizadas entre 2017 até julho de 2018. A análise do documento se concentrou no número de universidades envolvidas, número de vagas ofertadas para refugiados, número de estudantes efetivamente ingressados e ações de inclusão e permanência. (AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS, 2018).

DESENVOLVIMENTO

Ao falar sobre educação inclusiva, Omote (2003) afirma que não se trata somente de pessoas com alguma especificidade física, mas também de grupos marginalizados ou em situação de desvantagem, como minorias linguísticas, étnicas e culturais. Dessa forma, o autor compreende a educação inclusiva como educação de qualidade para todos. Omote (2003) também destaca a educação como determinante para prover as pessoas, entre as quais, aquelas que sofrem exclusão social, os bens intelectuais e culturais fundamentais para exercício pleno da cidadania e superação das desigualdades.

Nesta linha, Freire (1987) defende uma educação libertadora, a qual o educando compreende o mundo e sua atuação nele como realidade a ser transformada, rejeitando a ideia de uma realidade estática, permanente, imposta. Nessa perspectiva, a ACNUR disponibiliza meios para a inclusão do refugiado na universidade, disponibilizando uma

[46] O nome da Cátedra é uma homenagem ao brasileiro Sérgio Vieira de Mello, profissional das Nações Unidas que foi morto no Iraque em 2003. Grande parte de sua carreira profissional se desenvolveu na ACNUR com trabalho voltado para refugiados (ACNUR, 2018).

formação para o mundo do trabalho e acesso a conhecimentos e ferramentas para uma atuação crítica, reflexiva e questionadora na sociedade.

De forma autônoma, o estudante refugiado será o condutor de sua própria história, pois "[...] não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é a libertação de homens e não de 'coisas'. Por isto se não é auto-libertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros." (FREIRE, 1987, p. 30).

Para Marcu (2018) com os programas de inserção ao ensino superior, a universidade propicia uma integração sustentável, porque desenvolve o potencial do refugiado para contribuir no progresso socioeconômico do país que o recebe, ao passo que combate à discriminação e segregação. Além disso, para a autora, com os programas de inserção, a universidade pode desenvolver intercâmbios culturais, sistemas de contato entre estudantes, pesquisadores, e refugiados, projetos de pesquisa e de publicações, e aulas sobre a cultura local, direitos humanos e direitos dos refugiados.

CONCLUSÃO

A CSVM é uma iniciativa da ACNUR, surgida em 2004. Sua finalidade é promover a educação, pesquisa e extensão acadêmica para a população em condição de refúgio. A Cátedra atua em cooperação com centros universitários brasileiros e com o CONARE. Capacita professores e estudantes na temática do refúgio, além de desenvolver ações inclusivas, como acesso e permanência de alunos refugiados na academia, revalidação de diploma e ensino da língua portuguesa (AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS, 2018).

Segundo relatório da ACNUR, até o ano de 2018, o número de centros universitários federais, estaduais e privados que passaram a integrar a Cátedra estava em torno de 21(vinte e um); entretanto, em 2017, o número era de 17(dezessete) instituições. A demanda quanto à realização de vestibulares também demonstrou aumento, pois somente em 2017, nove instituições realizaram o processo seletivo específico para refugiados, com 100 (cem) vagas disponíveis. Já em 2018 este número aumentou para 11 (onze) instituições, com oferta de 374 (trezentos e setenta e quatro) vagas, para as áreas de Ciências Exatas, Ciências Biológicas e da Saúde e Ciências Humanas. Consequentemente, houve aumento no número de estudantes, de 70 (setenta) ingressos em 2017, para 86 (oitenta e seis) até julho de 2018. (AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS, 2018).

A Cátedra em parceria com as universidades, também promoveram programas de apoio à permanência para estudantes refugiados, como auxílio permanência, bolsas de estudo, auxílio moradia, auxílio alimentação e residência estudantil. Até julho de 2018, onze instituições desenvolveram programas deste formato.

O impacto das ações da Cátedra e universidades conveniadas pode ser medido também nas instituições que não são ligadas ao movimento, mas que impulsionadas por essas atividades, criam seus próprios programas de inclusão. Em Goiás, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) que não é ligada a CSVM, se tornou em 2016 a primeira universidade do estado a realizar processo seletivo para refugiados (RODRIGUES, 2016). E em 2018, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) se tornou a segunda instituição com vagas disponíveis nas suas 14 unidades (BRASIL, 2018).

Dessa forma, conclui-se que as ações da Cátedra são importantes porque permitem a estas pessoas, sonhar e concretizar o desejo de seguir uma carreira que esteja alinhada a suas habilidades e vocações. E mais ainda, permite ao refugiado fazer planos e metas, o que por si, é algo fundamental para quem até algum tempo atrás, precisou sair de seu país porque corria risco de vida. De fato, com estes avanços aqui apresentados, a idealização de uma sociedade inclusiva, ainda que não perfeita, se torna mais real.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Federal de Goiás. **IFG abre inscrições de vestibular para refugiados.** 2018. Disponível em: http://www.ifg.edu.br/component/content/article/161-ifg/campus/goiania/noticias-campus-goiania/10375-ifg-abre-inscricoes-de-vestibular-para-refugiados?highlight=WyJyZWZ1Z2lhZG9zIl0=. Acesso em: 25 jan. 2019.

FERRÃO, Romário Gava.; FERRÃO, Lilâm Maria Veintorim. **Metodologia Científica para iniciantes em pesquisa**. 4. ed. – Vitória. ES: Incaper, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MOREIRA, Julia Bertino. **Refugiados no Brasil:** reflexões acerca do processo de integração local. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 2014, 22-43.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. **Cátedra Sérgio Vieira de Mello**: Relatório de atividades 2018. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/09/Relat%C3%B3rio-C%C3%A1tedra-S%C3%A9rgio-Vieira-de-Mello-2018_final.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

RODRIGUES, Nubia**. Inscrições ao processo seletivo para refugiados se encerram dia 11.** UEG, Goiânia, 06 out, 2016. Disponível em: <http://www.estudeconosco.ueg.br/noticia/33742_inscricoes_ao_processo_seletivo_para_refugiados_se_encerram_dia_11>. Acesso em: 02 jan. 2019.

MARCU, Silvia. **Refugee Students in Spain**: The Role of Universities as Sustainable Actors in Institutional Integration. Sustainability, p. 1-22, junho, 2018.

OMOTE, Sadao. **A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão**. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003, p. 153-169.

LIII -

REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS NO ESTADO DA BAHIA (2004-2018)

Rosa Helena Ribeiro Teixeira
Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia
rosa-ribeiro_@hotmail.com

Marta Lícia Teles Brito de Jesus
Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia
marta.licia@ufba.br

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento, cujos primeiros produtos foram a apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso e a elaboração de um anteprojeto de mestrado, ele tem como objetivo discutir as possíveis contribuições do Programa Universidade Para Todos (UPT) para o acesso de estudantes de escolas públicas na educação superior no Estado da Bahia.

O UPT é uma ação governamental criada em 2004, como parte do Programa Faz Universitário, o qual integra o Programa de Educação Tributária do Estado da Bahia (PET/BA), uma política que abate Impostos Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) das empresas que contribuem com recursos, através da Lei 7.979/01, 8.080/01 e 8.583/03. Sua criação é datada por uma demanda dos estudantes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que já ofereciam um curso pré-vestibular na comunidade e, a partir, do movimento de greve de professores e estudantes da IES reivindica à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) a oferta de um curso com uma abrangência maior e mantido pelo governo do Estado.

Diante do exposto, pergunta-se: o UPT pode ser considerado uma ação relevante de uma política pública de democratização do acesso a educação superior no Estado? Do ponto de vista do tempo de existência da ação, ela já ocorre há 15 anos. Além disso, observa-se a continuidade de suas ações, sem interrupção, em governos que guardam entre si

particularidades e mesmo orientações e perspectivas diferentes: o governo de Paulo Souto (2003-2007) filiado ao PFL, atual Democratas (DEM), a gestão de Jaques Wagner (1º mandato 2007-2011, 2º mandato 2011-2015) e o governo de Rui Costa (2015-2018), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT).

DESENVOLVIMENTO

O UPT é uma ação executada, mediante convênio, sob a coordenação da SEC/BA, por quatro universidades estaduais baianas, através da oferta de curso pré-ENEM, módulos, orientação vocacional e avaliação de conhecimento dos estudantes.

A pesquisa ancora-se numa abordagem qualitativa e sua metodologia pautou-se na realização de uma extensa pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa documental, a coleta de dados deteve-se nos planos, relatórios e documentos normativos. Na pesquisa bibliográfica, a coleta de dados analisou teses, dissertações e artigos sobre o referido Programa.

Quanto à oferta e seleção de estudantes/cursistas do UPT, apesar de ainda não termos a consolidação do número de atendidos desde a sua criação, necessário para a construção de uma série histórica, só para se ter uma ideia da abrangência do Programa, segundo dados pesquisados, em 2018 foram disponibilizadas 14.000 vagas e o programa teve 25.490, distribuídos em 172 municípios do Estado, 26 territórios de identidade e 236 locais de funcionamento.

No que diz respeito à avaliação do UPT, a documentação indica a criação do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (COAV) composto por sete membros fixos e sete membros suplentes designados pelo governador: dois representantes da SEC, um representante da Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia (SEFAZ), um representante de cada uma das universidades envolvidas na execução da ação. Sobre o financiamento do Programa, a documentação consultada (relatórios, planos e decretos) deu poucas pistas do montante utilizado para o desenvolvimento da ação.

O UPT é realizado no contexto de urgência do nascimento de uma proposta de democratização do acesso a educação superior no Estado, o qual caminha junto a reivindicação histórica do caráter excludente da educação superior, especialmente, a exclusão das camadas populares, sobretudo, pobres negros e negras, os quais não conseguem acessar essa etapa da educação. Para Zago (2008) as políticas de expansão da educação superior não acompanharam o acesso de egressos do ensino médio público:

> Podemos verificar, nos últimos anos, uma intensificação da demanda pelo ensino superior entre os jovens de baixa renda, mobilização não isenta de contradições uma vez que as políticas de expansão mediante a privatização do ensino superior brasileiro não favoreceram o acesso dos egressos do ensino médio que dependem essencialmente do ensino público. (p.150)

Segundo Ortega (2001) o ensino médio brasileiro sempre oscilou na dualidade do ensino profissionalizante, majoritariamente de baixa qualidade, para os estudantes mais pobres enquanto a escola voltada para a educação superior pertencia às elites. A preparação do estudante de ensino médio em escolas particulares é para o ingresso em uma universidade pública enquanto para os estudantes de escolas públicas não existem orientações específicas nesse sentido.

Nos últimos 20 anos, o Brasil passou por um período de crescimento no número total de matrículas na educação superior. Mancebo, Vale e Martin (2015) chamam a atenção para os dados de matrículas nas instituições privadas e públicas, mostrando que no período de 1995 a 2010, nos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, as matrículas nas IES privadas cresceram 347,15% enquanto nas IES públicas esse número foi de 134, 58%. O número de vagas foi alargado, porém, as desigualdades no acesso ainda se mantêm (Zago, 2008). Vários esforços foram observados para que os jovens de escolas públicas e de camadas populares pudessem transpor essa barreira.

Os cursos pré-vestibulares populares se apresentam como uma iniciativa importante para inclusão da população excluída da educação superior. Tais iniciativas foram intensificadas a partir da década de noventa do século passado e são fruto de demanda coletiva de iniciativa dos movimentos sociais e de coletivos voltados para reunir jovens de origem popular interessados em dar continuidade aos estudos, após a finalização do ensino médio (FILHO, 2003; ZAGO 2008). No entanto, quando esta iniciativa passa a envolver um número maior de estudantes e configura-se como parte de uma política pública é preciso refletir sobre seu impacto e suas contribuições na vida dos envolvidos, no que diz respeito à democratização do acesso à educação superior, das políticas afirmativas e o papel do Estado nesse contexto e não apenas dos movimentos sociais.

CONCLUSÕES

Quanto às considerações deste trabalho, o UPT se coloca enquanto uma via possível para jovens negros das camadas populares e estudantes de escolas públicas ingressarem na educação superior, visto que a Educação Básica não os prepara para dar continuidade aos estudos, após a conclusão do ensino médio. O UPT pode diminuir a probabilidade de esses estudantes permanecerem excluídos da educação superior, muito embora a literatura pesquisada aponte necessidade de ajustes na execução do UPT. Por fim, espera-se com este estudo estimular outras produções, através de um olhar mais específico para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de políticas públicas educacionais focalizadas.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Lei 7.979 de 05 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre a concessão de incentivo fiscal para financiamento de projetos no âmbito do Programa de Educação Tributária, inclusive o patrocínio de bolsas de estudo e bolsas-auxílio universitárias e dá outras providências.

_____. **Decreto 8.080 de 11 de dezembro de 2001**. Regulamenta os incisos I e II do artigo 2º da Lei nº 7.979/01 que passa a ser denominado Programa Estadual de Incentivo à Formação Universitária Faz Universitário e dá outras providências.

_____. **Decreto 8.583 de 14 de julho de 2003.** Aprova o regulamento do programa Faz Universitário vinculado ao Programa de Educação Tributária do Estado da Bahia.

_____. **Decreto 9.149 de 23 de julho de 2004.** Aprova o novo regulamento do Programa Faz Universitário vinculado ao Programa de Educação Tributária do Estado da Bahia, e dá outras providencias.

_____. **Decreto nº 17.610 de 18 de maio de 2017.** Altera o Artigo 5º do Regulamento do Projeto Faz Universitário Vinculado Ao Programa De Educação Tributária Do Estado da Bahia, Aprovado Pelo Decreto nº 9.149, de 23 de julho de 2004.

FARIAS, Maria Auxiliadora Ornellas. **Projeto universidade para todos:** política pública na direção da igualdade de oportunidades ao acesso à educação superior. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Salvador, 2010.

FILHO, Penildon Silva. **Cursos Pré-Vestibulares populares em Salvador:** Experiências educativas em movimentos sociais. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003, Salvador, 218f.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **EDUR Educação em Revista**, nº34, 2018.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva,** Florianópolis, v.26, n.1, 149-174, jan/jun, 2008.

LIV -

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA CURRICULAR: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO NO ABC PAULISTA

Sanny Silva da Rosa
Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS
sanny.rosa@prof.uscs.edu.br

Branca Jurema Ponce
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
tresponces@gmail.com

Géssica Natália Campos
Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS
gessicanatalia@hotmail.com

Este artigo amplia reflexões resultantes de pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de São Caetano do Sul, São Paulo, com o objetivo central de discutir formas de incorporar a Educação em Direitos Humanos (EDH) no currículo de ensino fundamental.

A relevância do tema se justifica por si. O Brasil é um dos países com maior desigualdade social no mundo, com altíssimos índices de violência contra negros, mulheres, homossexuais e à sua população indígena. Populações inteiras são continuamente atingidas pela irresponsabilidade de setores econômicos e dos poderes públicos de que são exemplo as recentes tragédias humanas e ambientais de Mariana, em 2015, e de Brumadinho, em 2019. Falar em Direitos Humanos em um cenário de desmantelamento acelerados de direitos sociais conquistados desde a Constituição Federal de 1988 não é apenas importante, é urgente.

Quando falamos de conquistas referimo-nos às do campo das políticas públicas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) ou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), entre outras. Mas também às lentas mudanças de mentalidade com relação ao respeito às diferenças dentro das escolas. Na literatura, encontramos inúmeras contribuições sobre a EDH tanto nos currículos escolares

como na formação inicial e continuada de professores, como as de Carvalho (2004), Haddad e Graciano (2006), Moreira e Candau (2013).

Ainda que tímidos, esses avanços têm convivido com as pedagogias neotecnicistas com foco em resultados, consolidadas pelas políticas de avaliação em larga escala. E, agora, se veem seriamente ameaçados pela onda neoconservadora que assolou a sociedade brasileira nos últimos anos, capitaneada pelo movimento da Escola Sem Partido (FRIGOTTO, 2017).

Foi neste contexto que desenvolvemos a pesquisa e que pretendemos ampliar o debate sobre a EDH na perspectiva justiça curricular (PONCE, 2018) e da qualidade social da educação (ROSA, 2018). Metodologicamente, o trabalho consistiu em uma pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008), com 14 professores; duas Coordenadoras Pedagógicas (de Ensino Fundamental I e II); um inspetor de alunos; e uma orientadora educacional, por meio de um ciclo de 7 (sete) sessões reflexivas, cujo resultado foi a reunião de subsídios para o planejamento de ações concretas nas práticas cotidianas, incluindo diretrizes para a formação continuada de professores no âmbito da escola.

Antes de tudo, é preciso situar e caracterizar o *lócus* da investigação. São Caetano do Sul (SCS) é um município pequeno, com uma população aproximada de 150 mil habitantes, que pertence à região do Grande ABC Paulista, berço da indústria automobilística e uma das mais ricas do país. Em 2010, o município obteve o 1º lugar no IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) do Brasil)[47]. A rede pública municipal de ensino é composta por 20 escolas que atendem 100% da demanda do ensino fundamental do município, com excelente infraestrutura física e material. Em 2015, o IDEB do município foi de 7,2, o mais alto dentre os sete municípios do ABC e bem acima da média nacional, de 5,3 naquele ano.

Isso explica por que o município se tornou uma referência de ensino público de "qualidade", *status* que as sucessivas administrações públicas se empenham em manter e superar. Mas explica também por que a rotina das escolas é voltada principalmente para as atividades de avaliação, os professores se sentem tão cobrados e também por que sobra tão pouco tempo para trabalhar outros assuntos além de Língua Portuguesa e Matemática.

A característica conservadora das famílias no que diz respeito a costumes, acrescida da tradição centralizadora e pouco democrática da gestão do município (GARCIA, 2015) são fatores que contribuem para um ambiente pouco favorável à abordagem de temas

[47]Em numa escala que varia de 0 a 1, o IDHM de SCS foi 0,862, bem acima da média da região (0,792), conforme estudo de Garcia et al (2015, p. 47).

relacionados aos direitos humanos. Algumas falas, registradas nas sessões reflexivas, ilustram o clima de vigilância captado pelos profissionais da escola

> A gente não pode falar de sexo; não pode falar de religião; não pode falar de política (P3)
> [...] Cada vez menos se fala de todos os assuntos polêmicos. A gente fala cada vez menos, a gente pensa cada vez menos e não ensina os alunos a pensar (sic); a gente não discute mais nada (Coordenadora 1).
> Tem professores que não falam as coisas porque acham que vão ser punidos [...] acho que estamos nesse ponto, do professor não poder (Orientador)
> [É que] o professor não tem o respaldo do diretor, que não tem o respaldo da secretaria [da Educação], que não vai estar respaldada na Prefeitura (Coordenadora 2)

Tais confissões e desabafos expressam sentimentos de insatisfação e desconforto em relação a uma atmosfera que limita a autonomia didática do professor e até mesmo a liberdade de expressão de todos no âmbito da escola. Sentimentos muito provavelmente compartilhados por inúmeras escolas e redes de ensino no país. Contudo, eles são apenas uma faceta dos obstáculos que se interpõem à incorporação da EDH nas práticas curriculares.

Uma outra face do problema diz respeito à compreensão difusa, marcada por preconceitos assimilados do senso comum, acerca de Direitos Humanos como "direitos dos bandidos". Em diferentes momentos da pesquisa emergiu a ideia de que direitos humanos, na escola, significa *"incluir aqueles que nós não incluiríamos, o assaltante, a pessoa que roubou"* (F1).

Desfazer tais equívocos é um dos persistentes desafios para incorporar a EDH nas práticas cotidianas da escola que procuramos contemplar na proposta de formação continuada que resultou da pesquisa. Porém, como projeto em contínua construção, entendemos que é preciso ampliar e melhor fundamentar esse trabalho na perspectiva da justiça curricular. De acordo com Ponce, essa noção possui três dimensões a serem buscadas e construídas cotidianamente:

> [...] a do **conhecimento,** compreendida como uma estratégia de produção da existência digna (...); a do **cuidado** com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos; e a da **convivência** escolar democrática e solidária, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. (PONCE, 2018).

Articular essas três dimensões nas práticas escolares não se reduz a um projeto de resistência à escalada da visão instrumental da lógica neoliberal. Antes, significa abraçar a causa civilizatória frente a barbárie que ronda a escola e a sociedade e que ameaça o conhecimento, as relações humanas e as condições indispensáveis à convivência digna no espaço público.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Presidência da República, Casa Civil]. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, **D.O.U**., 13 de julho de 1990.

BRASIL.[Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica]. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

CARVALHO, J.S. Formação de Professores e Educação em Direitos Humanos e Cidadania: conceitos e ações. Educação & Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 3, p-435-445, set./dez.,2004.

COMPARATO, B.K. Introdução e Fundamentos Filosóficos e Históricos dos Direitos Humanos e a Construção de Marcos Regulatórios. São Paulo: UNIFESP, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro, UERJ, LPP, 2017, 144p.

GARCIA, P.S. Desempenho escolar: uma análise do IDEB das cidades do Grande ABC. In: GARCIA, P.S.; PREARO, L. (Orgs.) **Avaliação da educação escolar no Grande ABC Paulista:** primeiras aproximações. São Paulo, Plêiade, 2015.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Orgs.). **A Educação entre os Direitos Humanos.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

IBIAPINA, I.M.L.de M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livros, 2008.

MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas, 10ª ed., Petrópolis: Vozes, 2013.

PONCE, B.J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.3, p.785-800, set/dez.2018.

ROSA, S.S.da. Gestão Pedagógica e Qualidade Social da Educação: contribuições da pesquisa colaborativa em escolas de São Caetano do Sul. Revista E-Curriculum, v.16, n. 4, p.1457-1484, out/dez.2018.

LV -

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O USO DAS TIC ENTRE SUJEITOS EXCLUÍDOS DA ERA DIGITAL

Sarah Rízzia Campos Luíz
UFG/FE, sarahrizziaclm@hotmail.com

Ana Paula Rocha Neto
UFG/FE, anap.rneto@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esta comunicação apresenta uma experiência vivenciada a partir da pesquisa "Inclusão Digital e Social Conhecimento de Cidadania", realizada no Laboratório de Mídias Interativas (LIM) da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Ciências Sócio-econômicas e Humanas no Laboratório de Mídias Interativas e Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (LIM/LIFE) nos anos de 2013 e 2014.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar o desempenho de pessoas de várias gerações (focando principalmente nas pessoas idosas) e com diferentes níveis de letramento em relação ao acesso ao conhecimento mediado pelas tecnologias digitais.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, a partir das oficinas de vivência e contato com as diferentes mídias do Laboratório de Mídias Interativas (LIM), tendo o momento de observação como parte imprescindível, A esse respeito Lüdke e André (1986), acreditam que o observador deve se preocupar em inspirar confiança nos sujeitos envolvidos e Luna (2007) destaca que é necessário ao pesquisador estar "atento à realidade que pesquisa e ser sensível às alterações que ela pode exigir" (p.61).

Durante as oficinas foram feitos registros como fotos e protocolos, apresentando observações e ocorrências do processo. Antes das oficinas foram realizadas pesquisas de interesse em diversos espaços frequentados pelos segmentos a serem atendidos, além disso,

foram aplicados questionários a várias pessoas, a fim de identificar o público que faria parte da amostra. Esses procedimentos foram realizados em agências bancárias, restaurantes, praças e Centro de Convivência de Idosos (CCI) no estado de Goiás, nas cidades de Anápolis, Goiânia e Rio Verde.

A relação entre os cursistas e os sujeitos da pesquisa se deu em um ambiente de confiança e colaboração, de modo que os ensinantes – estudantes do curso de Pedagogia – fossem mediadores do processo, na aprendizagem e no uso dos equipamentos. Segundo Masetto (2013), o professor tem o verdadeiro papel de ser mediador entre o aluno e o conhecimento, podendo assim facilitar, incentivar e até mesmo motivar a aprendizagem.

Os sujeitos da pesquisa demonstraram individualidades quanto ao manuseio e acesso aos equipamentos, manifestando também interesses distintos. A pesquisa contou com mais de 100 horas de oficinas com grupos de idosos, tendo-se à disposição os bolsistas e vários equipamentos.

CONCLUSÃO

Foi possível perceber como resultado da pesquisa a importância da mediação pedagógica no processo de inclusão dos imigrantes digitais, chamados assim por Prensky (2001), na era das tecnologias. Assim, concluiu-se que a maioria dos cursistas tinha interesse em aprender coisas que poderiam auxiliá-los em suas atividades diárias, bem como se comunicarem com pessoas/familiares por meio das redes sociais e aplicativos em smartphones. Neste sentido, observou-se que o processo de mediação pedagógica foi fundamental para o aprendizado dos sujeitos da amostra.

Durante a realização das oficinas foi possível identificar diferenças no tempo de aprendizagem, no gosto dos cursistas em relação aos equipamentos e dispositivos que eles tinham acesso, bem como observar a relação de cada um com os seus pares e com os monitores. Observou-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados no decorrer das atividades, de forma que os participantes apresentavam, além de distintos saberes e interesses, também diferentes níveis de envolvimento e desenvolvimento, por meio do contato com as bolsistas e com os instrumentos disponíveis nos laboratórios onde se realizou as oficinas, proporcionando o entendimento de que ocorreu naqueles momentos a dupla mediação apresentada por Toschi (2011).

REFERÊNCIAS

LUNA, Sérgio Vasconcelos. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1998.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida.*Novas tecnologias e mediação pedagógica*, v. 21. Campinas: Papirus, p. 141-171, 2013.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. On The Orizon – EstadosUnidos – NCB University Press, v.9, n.5, Oct., 2001. (tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza).

TOSCHI, Mirza Seabra. CMDI–Comunicação mediada por dispositivo indutor: elemento novo nos processos educativos. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, Editora da PUC-Goiás, p. 113-131, 2011.

- LVI –

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DOS ASPECTOS LEGAIS AOS ESTUDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES

Silvania Maria da Silva Gil
Universidade Católica de Santos
silvaniasilva@unisantos.br

Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Universidade Católica de Santos
mfabdalla@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho, ao apresentar uma breve análise dos aspectos legais da política brasileira de educação, na perspectiva da educação Inclusiva e dos Direitos Humanos, tem como objetivo analisar pesquisas desenvolvidas no campo da educação inclusiva e que se articulem com os estudos realizados no âmbito da Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2012).

Para contextualizar a temática, destaca-se que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), em seu art. 26, dedica-se aos cuidados com a Educação, preconizando-se que todos têm direito a ela e que dela emerge o favorecimento à compreensão, tolerância e amizade. Também, em 2006, foi promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), em que se enfatiza a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência através da expressão do desejo de plena participação na sociedade e em igualdade de oportunidades.

Neste contexto, desde 1990, o Brasil vem acompanhando esses marcos e tem trabalhado na elaboração de legislações que garantam os direitos das pessoas com deficiência, e em especial o direito à educação inclusiva. Em 2009, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), buscando garantir melhores condições de vida às pessoas que apresentam alguma deficiência. Seguindo nessa linha de

garantia de direitos, o governo brasileiro implanta como política pública a Politica Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008).

DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA AOS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para este estudo, compreender a noção de *inclusão* é fundamental, pois a mesma enfatiza, como apontam Almeida e Abdalla (2017, p. 5), "[...] a necessidade de se alcançar uma educação par todos, centrada no respeito e valorização das diferenças". Entende-se, também, que a inclusão precisa fazer parte da democratização do ensino, possibilitando o acesso à educação, à escola e ao conhecimento, considerando as necessidades individuais dos estudantes. Com isso, é preciso, complementam as autoras, "criar ambientes de aprendizagem que sejam versáteis, bem como incentivar a cooperação entre diversos profissionais para o desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas e colaborativas" (p. 6). E, é neste sentido, que consideramos importante compreender o que pensam os professores a respeito da educação inclusiva através de suas representações sociais.

Parte-se, assim, do conceito de *representação social*, definido por Moscovici (2012, p. 26), como: "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (p.26). O que significa que as representações sociais conseguem "incutir um sentido ao comportamento", integrando-o a uma rede de relações, que se traduz por opiniões, imagens, retratando, enfim, a "posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade" (p.49).

Quanto à abordagem metodológica, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se desenvolve em duas fases: 1ª a *pesquisa bibliográfica*, com objetivo exploratório de investigar estudos e pesquisas no âmbito da educação inclusiva e dos direitos humanos; e 2ª a *pesquisa de campo*, que terá duas etapas: observação de três professores da rede pública da Baixada Santista, conforme a técnica de observação (ALTET, 2017), já iniciada; e *entrevistas semiestruturadas* com os respectivos professores.

Na *primeira* fase, foram encontrados 289 trabalhos, dos quais foram selecionados dez, entre os anos de 2008 a 2017, que atendem mais precisamente aos pressupostos da pesquisa, tendo como foco identificar as representações sociais que os professores têm sobre a educação inclusiva, principalmente no que se refere ao estudante com deficiência (LIMA, 2011), fundamentados, também, pela Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Tais estudos revelam os seguintes elementos representacionais: a) professores não se sentem preparados para atender aos estudantes com deficiência matriculados na rede regular

(ABDALLA, 2016); b) há necessidade de se promover momentos de discussão das experiências no coletivo (PINCOLINE, 2008; MODESTO, 2008; BARBOSA, 2014); c) reforçam a imagem do estudante com deficiência como alguém que tem "falta" ou "ausência" de alguma coisa ou de capacidade, acentuando crenças, convenções e a tradição da cultura escolar (MODESTO, 2008; BARBOSA, 2014); d) revelam posturas contraditórias, pois, ao mesmo tempo, que apoiam e incentivam a inclusão, manifestam dúvidas, negação e atitudes contrárias (MOREIRA, 2012); e) para eles, um aluno que apresenta deficiência é um "estranho" e está fora do seu universo habitual (VASCONCELOS, 2008).

Depreende-se desses estudos que existe um mundo, para uns, em que os estudantes com deficiência podem estar juntos com os demais; para outros, um mundo onde eles devam estar segregados. Ainda, segundo Moscovici (2012), esse "algo ausente" - a imagem do aluno normal *versus* anormal - atinge a todos nós e desencadeia o trabalho de pensamento do grupo. Nesta direção a análise das representações sociais gera a tensão necessária para que se possam provocar mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as representações sociais dos professores do EF II sobre a educação inclusiva, as pesquisas enfatizam que eles têm necessidade de um aporte teórico, pois a maioria sequer conhece a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e suas diretrizes, principalmente no que tange ao direito de cada um aprender de acordo com sua capacidade de estarem em ambientes inclusivos nas escolas comuns. Também, indicam a importância de se promover trocas de experiências e integrar um trabalho mais coletivo, para que se superem as dificuldades encontradas. Demonstram, ainda, que é preciso buscar caminhos para amenizar a angústia, a insegurança e a sobrecarga de trabalho dos professores.

Por fim, destaca-se que a educação inclusiva é um direito do estudante com deficiência e, cabe a nós, comunidade escolar, buscar caminhos para sua concretização.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, A. P. Representações de professores sobre a inclusão escolar. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. São Paulo: UNESP, 2016.

ALMEIDA, P. C.A.; ABDALLA, M. F. B. Formación Inicial de Docentes, Políticas de Inclusión y desarrollo de las Competencias Siglo XXI en Brasil. *Informe Estratégia Regional sobre Docentes.* OREALC: UNESCO Brasil, 2017.

ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*. v.47, n. 166, p.1196-1223, out/dez., 2017.

BARBOSA, K. A. M. Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas. *Dissertação.* (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília: UNB, 2014.

BRASIL. Casa Civil. Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, de 26 de agosto de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

MODESTO, V. M. F. Inclusão Escolar: um olhar para a diversidade: as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais. *Dissertação* (Mestrado). Universidade de Brasília, 2008.

LIMA, R. C. D. S. Representações Sociais de um grupo de professores sobre educação inclusiva. *Dissertação* (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 2011.

MOREIRA, G. E. Representações Sociais de professoras e professores que ensinam matemática pelo fenômeno da deficiência. *Tese* (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica: PUC/ SP, 2012.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

PINCOLINE, R. F. O. As representações sociais dos professores sobre a avaliação dos alunos incluídos na rede pública regular de ensino em Santa Maria. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2008.

VASCONCELOS, K. M. Convivendo com a alteridade: representações sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFP, 2008.

- LVII –

UMA METODOLOGIA ORGANIZADORA DO ESPAÇO PARA BRINCAR EM SALAS DE AULAS E AS CARACTERÍSTICAS QUE ENVOLVEM BRINCAR E NÃO BRINCAR

Tagiane Maria da Rocha Luz Cellis[48];
Tagiane.cellis@cursos.univesp.br

Instituição de Pesquisa: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/Unicamp
Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – FE/Unicamp

Segundo Franco (2003), "o verdadeiro brincar infantil – que não é *faking* [algo que parece mas não é] ou um brincar fingido, artificial e desimplicado – aparece com preocupação e compromisso com os elementos da brincadeira. (FRANCO, 2003, p. 49). Assim, o brincar[49] "trata-se de um espaço-tempo teatral, onde se vive, cria-se, sofre-se e alegra-se a dupla paciente-analista, numa dramatização que só tem valor se for investida de afeto e sustentada como se esta brincadeira fosse tão real quanto a realidade socialmente construída" (FRANCO, 2003).

Neste resumo ampliado, procurarei discutir como a relação entre professor e alunos pode se beneficiar do brincar, trazendo para a "sessão- espaço-de-brincadeira elementos de experiências oriundas da realidade socialmente sustentada e os usa[r] como elementos de enriquecimento e transformação no campo transicional, com efeitos no

[48] Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia / UNESP; Mestre em Educação na área de Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação pela Faculdade de Educação / UNICAMP e; Mediadora de Ensino Presencial da Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo / UNIVESP.

[49] Todos os conceitos estão esclarecidos ao longo da tese e há pequenas notas sobre estes ao decorrer do resumo ampliado.

mundo interno" (FRANCO, 2003). Em lugar do termo "sessão-espaço-de-brincadeira" de Franco (2003), o espaço de atendimento, na instituição escolar, poderá ser nomeado de *momento para brincar,* especificamente o espaço-tempo em que a criança pode se sentir livre, em sua classe, para fruir de relacionamentos, ideias e pensamentos espontâneos.

Winnicott (1990) parte da saúde para compreender o adoecer. Em decorrência disso, é possível comparar o espaço para brincar com o processo de gestação. Considerando-se o fenômeno de gestação como *metáfora ao espaço de brincar*, podemos visualizar estádios cruciais no desenvolvimento.

A gestação de um ser humano leva, naturalmente, nove meses. Nesse período, o embrião passa por vários processos até constituir, finalmente, o bebê humano. Pouco tempo antes do nascimento, o indivíduo é capaz de acumular registros de sua existência. Logo após nascer, o recém-nascido começa a integrar, pouco a pouco, as experiências vivenciadas e, finalmente, em certo momento, integra toda a experiência do viver ao conceber a ideia de *eu*, que progressivamente evolui para a ideia de *eu sou*. A conquista da integração marca o início da capacidade de simbolizar. Segundo Winnicott (2005, p. 116), as primeiras integrações são mais estáticas e, posteriormente, acrescenta-se a integração *no tempo*.

As primeiras integrações se referem às experiências sensoriais e motoras, que levam o bebê a integrar braços e mãos, cabeço e pescoço, pernas, tronco e cabeça, experiências e sentimentos e, finalmente, um corpo, um *eu*. Quando se acrescenta o fator temporalidade, o bebê é capaz de situar o viver, tanto da realidade psíquica interna como da realidade externa, no tempo e no espaço, localizando as memórias no presente, no passado e no futuro. "Uma característica que pode ser verificada, especialmente com respeito ao conceito de ansiedade que é "dominada", é que a integração *no tempo* acrescentou-se à integração mais estática dos estágios anteriores" (WINNICOTT, 2005, p. 116).

O primeiro *estádio de dependência emocional* é análogo ao da gestação. Corresponde ao tempo que o professor/criança levam para criar um vínculo digno de confiança. O tempo decorre do fato de que ambos estão em processo de constituição na psique de um e do outro. Em alguns casos, essa gestação demora apenas dez minutos ou menos, em outros casos, pode levar meses.

Logo em seguida, surge a necessidade de integrar os pormenores da experiência emocional. Como analogia à integração mais estática, ou estado de *amorfia,* a criança tenta experimentar o que pode experienciar no *espaço de brincar*, experimentar como seus movimentos espontâneos serão recebidos.

O equivalente do conceito freudiano de pulsão de morte ou agressividade na teoria winnicottiano ou o estado de ainda não estar vivo, quando predomina na integração do ego torna-se concomitantemente o responsável pela psicopatologia do brinquedo. Conforme Celeri e Outeiral (2005), o equivalente do conceito freudiano de pulsão de morte ou agressividade na teoria winnicottiana - é o estado de *ainda não estar vivo*, que precede o sentimento de ser. Nesse sentido, para Winnicott (1990), o que ameaça o viver não diz respeito, *a priori,* ao medo da morte, que também não é a fonte primordial de ansiedade. A ansiedade, antes de tudo, decorre da ausência do sentimento de ser, uma ânsia pelo viver que pode ser sentida como agonia por ainda não se sentir vivo. O amadurecimento se torna mais difícil para o indivíduo que, em vez de experimentar o sentimento de ser, tem o seu gesto espontâneo sufocado por intrusão ambiental. A vulnerabilidade às agonias inimagináveis. Em outras palavras, não seria mais o medo de morrer ou o impulso de agredir, mas, sim, os recursos psíquicos alcançados e/ou mobilizados em busca do viver.

Psicopatologia do brinquedo

A. *Perda da capacidade* associada com falta de confiança, ansiedade associada com insegurança.

B. *Estereotipia* nos padrões do brincar (ansiedade com referência à fantasia livre).

C. Fuga para o *devaneio* (um estado manipulado, situado a meio caminho entre sonho verdadeiro e o brinquedo).

D. *Sensualização* – o instinto a aparecer em forma grosseira, juntamente com o fracasso da simbolização.

E. *Dominação* – uma criança que só é capaz de brincar o seu próprio jogo, mas que envolve outras crianças que têm de se submeter a ela.

F. *Fracasso em jogar um jogo* (crianças inquietas, privadas), a menos que este seja dominado por regras estritas e um encarregado de jogos.

G. Fuga ao *exercício físico,* desde a ginástica calistênica até uma necessidade de ser exercido, se se quer evitar a inércia (WINNICOTT, 1994, p. 51).

1 Idade[50]	Tempo de vínculo afetivo mantido com a criança durante o brincar	Gestos e *behaviors* que se repetem no brincar	Capacidade de estar só na presença de alguém enquanto brinca	Transicionalidades ocorridas internamente ao brincar ou faz de conta
Tempo de vínculo afetivo mantido com a criança durante o	24			
Escrita de como a criança realizou as atividades em relação		35		
Capacidade de se concentrar nas atividades para			46	
Observação e verificação da dependência afetiva e intelectual alcançada.				57

É possível esboçar o tipo de investigação e de atendimento na tabela a seguir. Considerando-se dois âmbitos de observação e atendimento:

1. O momento de brincar e
2. O cotidiano escolar com suas tarefas tradicionais; há especificidades a serem registradas no momento de brincar e no cotidiano tradicional.

3 Verificar a idade de cada criança, para compreendê-la pela congruência da idade física em relação à emocional.

4 Registro do tempo em que se *estar com* a criança durante o *espaço para brincar*, acompanhado

[50] 3 Verificar a idade de cada criança, para compreendê-la pela congruência da idade física em relação à emocional.

de impressões pessoais sobre o porquê desse tempo específico, considerando o que sente quando se aproxima da criança. Aqui, é possível conhecer o tempo demandado por cada criança, considerar os diferentes brincares e o não brincar. Esse registro propicia ao professor se localizar em sua relação com a criança, com o que ela demanda e com a sua resposta a essas demandas. Registro de variações no modo de o aluno estar em sala de aula e no processo de aprendizagem, considerando o tempo em que *"estar com"* a criança durante o brincar.

5 Especificar as manifestações das crianças, com especial atenção ao que se repete. Registro de como a criança desenvolveu a atividade para aprendizagem em relação ao fato de ter brincado ou não.

6 Observar a capacidade de estar só – sentir a presença interna da mãe ou figura materna, estando da mãe - na presença de alguém: verificar o modo como a criança forma grupos e, independentemente de ela estar brincando sozinha ou em grupo, perguntar-se se ela está só na presença de alguém ou está com dificuldade de se manter integrada e, portanto, concentrada. Pensar sobre a capacidade de concentração durante a realização das atividades.

7 As transicionalidades alcançadas: observar por quais mundos a criança circula ("eu" – "não eu"); quanto demanda viver com base na apercepção criativa ou na objetividade. Transicionalidades vividas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAM, Jam. **A linguagem de Winnicott**: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donalds W. Winnicott. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

CELERI, Eloísa Helena Rubello Valler; OUTEIRAL, José. Existiria o equivalente ao instinto de morte no pensamento de Winnicott? Algumas reflexões sobre ser, não- ser e solidão essencial. In: OUTEIRAL, José; HISADA, Sueli; GABRIADES, Rita; FERREIRA, Afrânio (Org). **Winnicott: seminários brasileiros.** Rio de Janeiro: Revinter, 2005. p. 434 – 440.

FRANCO, G. Sérgio. O brincar e a experiência analítica. **Ágora: estudos em teoria psicanalítica** [on line]**.** V. 6, p.45 - 59, 2003.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação:** estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983. 268p.

_____. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 222p.

_____. **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artmed, 1994. 460p.

_____. **Privação e delinqüência**. São Júlio: Martins Fontes, 2005. 4ª ed. 322p.

- LVIII -

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL

Taissa Vieira Lozano Burci,
Universidade Estadual de Maringá
taissalozano@gmail.com

Ana Paula de Souza Santos
Universidade Estadual de Maringá
contato.profanapaula@gmail.com

Dayane Horwat Imbriani de Oliveira
Universidade Estadual de Maringá
oliveira.dayanehorwat@gmail.com

Patrícia L. L. Mertzig Gonçalves de Oliveira
Universidade do Oeste Paulista
patriciamertzig@gmail.com

INTRODUÇÃO

A temática aqui proposta surgiu a partir dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC) vinculado a Universidade Estadual de Maringá. O objetivo deste estudo é verificar como a Educação a Distância (EaD) se configura como uma política que contribui com a inclusão social respeitando a diversidade dos alunos e garantindo a oferta de uma educação de qualidade.

Esta pesquisa é bibliográfica e documental assegurando o embasamento em fontes que sustentam e esclareçam a temática discutida. A análise ocorre por meio da abordagem qualitativa permitindo as autoras a reflexão e a interpretação das informações relacionando-as com seus conhecimentos sobre o assunto.

A EaD é ofertada no Brasil desde o início do século XX, no entanto, é a partir da década de 1990 que ela se configurou pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Seu reconhecimento como modalidade de ensino se dá pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, também pelos direitos sociais assegurados pela Constituição

Federal de 1988. Assim, o surgimento do movimento de luta pela inclusão social nos fazem refletir e pensar em políticas e ações concretas para assegurar o acesso e a permanência ao ensino superior de qualidade.

DESENVOLVIMENTO

Ao pensarmos em inclusão nos remetemos às mudanças efetivas que precisam ocorrer para que todas as pessoas consigam desenvolver as mesmas ações, porém respeitando as especificidades de cada uma. Neste sentido, as alterações que acontecem na sociedade impactam diretamente a educação e, no quesito inclusão, torna-se um grande desafio, pois exige a mudança de mentalidade, a concretização de ações e a criação de políticas que assegurem a inclusão educacional.

De acordo com Burci et al. (2017), a educação a distância foi compreendida pela sociedade como uma possibilidade de contribuir com a democratização do ensino superior para as pessoas que por algum motivo não conseguem frequentar o ensino superior presencial.

Os motivos são diversos, todavia destacamos alguns como as pessoas que trabalham durante o dia, à noite ou viajam frequentemente a trabalho, que residem em cidades distantes das universidades presenciais, pessoas com deficiência física, visual ou auditiva, pessoas com filhos pequenos ou pessoas que não se adequaram a metodologia utilizada no ensino presencial.

Ou seja, existem diversas parcelas da população que enfrentam dificuldades para frequentar o ensino superior e, nesse contexto, a educação a distância se configura como uma possibilidade de acesso e permanência nesse nível educacional. Oliveira e Silva (2015) relacionam o aumento na procura da educação em decorrência do mercado competitivo e cada vez mais exigente. Esse fato necessita do aumento no número de vagas e de instituições que ofertem cursos superiores.

Bondioli e Carvalho (2015) entendem a educação a distância como uma modalidade que diminui as desigualdades sociais por meio da oferta de uma educação acessível que, por consequência, permite uma recolocação no mercado de trabalho e melhores condições financeiras.

Oliveira e Silva (2015) salientam que a relação entre a EaD e o uso das TIC correspondem as novas exigências sociais em que o aluno consegue organizar seu tempo e espaço de estudo a partir de suas disponibilidades.

A relação entre formação de qualidade, inclusão, acesso ao ensino superior e a EaD é possível em decorrência das políticas existentes. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, assegura a educação como direito de todos. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a educação brasileira foi organizada para atender as peculiaridades dos alunos e da sociedade, por meio das modalidades criadas. Entre elas destacamos o reconhecimento da modalidade a distância que proporcionou, desde então, a ampliação do número de vagas e, consequentemente, o acesso ao ensino superior público e privado.

Desde seu reconhecimento pela LDBEN nº 9.394/96, a EaD vem sendo organizada pela promulgação de leis, decretos, portarias, entre outros. Sua oferta no ensino superior público é regulamentada a partir do Decreto nº 5.800/06 que criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta política propõe a parceria entre instituições públicas, governo federal e estadual na oferta de cursos de ensino superior públicos e de qualidade.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil, uma política criada para democratizar o acesso ao ensino superior público brasileiro. Por meio do Decreto nº 5.800/06, configura-se como uma política de inclusão, por ampliar as formas de acesso a universidade pública.

Em relação aos recursos utulizadoas na EaD destacamos o uso das tecnologias de comunicação e informação que torna-se um instrumento de inclusão em decorrência das facilidades de acesso e das adaptações específicas que podem ser realizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem, destacamos especialmente o Moodle por ser o mais utilizado no mundo. Tais adaptações correspondem as necessidades individuais de cada estudante. O Moodle, por exemplo, permite a instalação de programas de tecnologia assistiva que auxiliam os alunos com deficiência visual, entre outros.

Ou seja, as leis que regulamentam a EaD em conjunto com as adaptações que podem ser realizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem permitem cada vez mais o aumento do número de alunos no ensino superior a distância.

CONCLUSÃO

Concluímos que a oferta da EaD por meio do uso das TIC corresponde as novas exigências sociais que permeiam as mudanças na forma de trabalho, interação e aprendizagem que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento tecnológico.

Em relação a inclusão social destacamos as discussões e os respaldos legais que asseguram a diversidade e o respeito as especificidades das pessoas, principalmente na área educacional que busca estratégias e metodologias que possam atender todos os alunos.

Portanto, a EaD é um meio para o acesso ao ensino superior de qualidade. Essa modalidade possui características que permitem aos alunos organizarem sua rotina de estudo de acordo com suas necessidades possibilitando uma formação em nível superior. A possibilidade de organização ocorre pelo uso das TIC que proporcionam autonomia e flexibilidade aos alunos.

Enquanto política efetiva destacamos o Sistema Universidade Aberta do Brasil, que, em âmbito público, assegura uma educação de qualidade. Outro aspecto político, são as diversas leis criadas que orientam a oferta dessa modalidade nas instituições públicas e privadas, bem como aquelas que asseguram os direitos sociais e o respeito a diversidade.

A necessidade da temática aqui discutida se dá pela compreensão de que as pessoas têm direitos sociais. Voltada ao âmbito educacional, a legislação brasileira garante o direito a educação a todos e organizou a partir da LDBEN nº 9.394/96 orientações para atender as especificidades de quaisquer estudantes. Portanto, em uma sociedade em constante alteração em que o uso das tecnologias tem configurado novas formas de interação e aprendizagem, são necessárias todas as formas de discussão e pesquisas que contribuam com a inclusão educacional e social de todos, sendo de forma especial destacado nessa pesquisa o uso da EaD no processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Ana Cristina Vigliar; CARVALHO, Renata. O ensino a distância como ferramenta de inclusão social: desafios sociais e tecnológicos. **Anais do II Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio,** v.1, n.2, 2015, p. 91-95.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição (1988).** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Regulamenta o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF: MEC, 2006

BURCI, Taissa Vieira Lozano; BASSO, Silvia Eliane de Oliveira; RESENDE, Stela Galbardi de; COSTA, Maria Luisa Furlan. **Educação a Distância**: o uso das tecnologias como instrumento de inclusão educacional e social. **Colloquium Humanarum**, v.14, p.46-51, 2017.

OLIVEIRA, Ana Emília de; SILVA, Everaldo da. **A educação a distância e sua contribuição na inclusão social**. **Cadernos Zygmunt Baumn**, v.5, n.10, 2015, p. 10-18.

- LIX -

DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E CIDADÃ

Telmo Marcon
Universidade de Passo Fundo
telmomarcon@gmail.com

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

A pesquisa mais ampla tem como tema *Pressupostos socioculturais, históricos e epistemológicos para interpretar o Brasil contemporâneo: desafios e contribuições para as políticas educativas*. A delimitação para o presente resumo incide sobre a dimensão política da educação em contextos socioeconômicos e culturais marcados por profundas desigualdades econômicas, exclusões e discriminações de múltiplas naturezas. Por que destacar o político? Em primeiro lugar pela necessidade de contrapor os argumentos que vem sendo usados em discursos propondo um esvaziamento político da educação em nome de uma pretensa neutralidade; em segundo, pela necessidade de explicitar os pressupostos políticos subjacentes a qualquer ato educativo. Educar é jamais um ato neutro. É impossível dar conta das contradições socioeconômicas, políticas e culturais, projetando intervenções educativas que consigam efetivamente avançar numa perspectiva de justiça social e democracia, sem uma fundamentação política clara, movimento que pressupõe valores e escolhas. Aqui, evidentemente há caminhos que são distintos e implicam opções.

Os problemas socioeducacionais não se revolvem com a retirada de disciplinas de caráter reflexivo, nem censurando professores e alunos, como propõe *O movimento da Escola sem Partido*, menos ainda ameaçando quem assume posicionamentos críticos, acusados de esquerdopatas ou comunistas. A ascensão de posturas autoritárias de natureza fascista e a negação de um pensar crítico resultam de opções políticas. A reflexão aqui proposta vai na contramão dos discursos que propõem uma neutralidade política da educação. Ao contrário, defende-se a necessidade de radicalizar abordagens epistêmicas ancoradas em pressupostos

políticos que assegurarem as conquistas sociais obtidas, bem como seus avanços em contextos de ameaças ao Estado Democrático de Direito, conforme analisa Casara (2017).

DESENVOLVIMENTO

Como já enunciava Japiassu na década de 1980 em sua obra clássica *O mito da neutralidade científica* (1981), a neutralidade não existe. Por que não existe? Porque toda ciência é uma construção humano-social. Consequentemente, as intervenções investigativas pressupõem pontos de vista e valores que jamais são neutros. Não há, portanto, qualquer possibilidade de uma posição neutra na medida em que é necessário fazer escolhas que devem ser, obviamente, submetidas ao debate público e democrático. A reflexão de Japiassu (1981, p. 80-81) desnuda a pretensão de qualquer neutralidade:

> O dogma da racionalidade cientifica e o da neutralidade axiológica não passam de miragens a serviço de escolhas políticas ou ideológicas. Numa palavra, não passam de mistificações, pois hipnotizam o olhar crítico, como se os conflitos reais e as contingências do conhecimento racional e objetivo pudessem adquirir um estatuto apenas residual da natureza. Donde a importância de analisarmos o caráter praxeológico das ciências humanas, pois, ao se converterem em técnicas de intervenção, em estratégias de ação, desmascara-se o mito da neutralidade de seus agentes e da pureza objetiva de seus resultados.

Além de Japiassu outros pensadores criticam, mesmo que por caminhos distintos, a pretensão de neutralidade da ciência, do conhecimento e das políticas. Entre eles, destacam-se Santos (2008), Wallerstein (2013), Souza (2016; 2017; 2018). Subjacente aos discursos retrógrados que apregoam a neutralidade da educação e da ciência há pressupostos positivistas, largamente questionados por centenas de cientistas sociais, historiadores, filósofos, entre outros.

Na obra "Las incertidumbres del saber", Wallerstein (2013) fundamenta uma crítica ao cientificismo positivista por sua compreensão parcial de ciência, visto que "seus enunciados de verdade se sustentam por si mesmos sem apoiar-se em afirmações filosóficas mais gerais" (2013, p. 19). Sua crítica à pretensão de neutralidade vai na mesma linha de Japiassu (1981) e conclui: "Se a realidade é incerta, não tem como evitar escolhas. E se as escolhas não podem ser evitadas, é também impossível pretender que os valores, as preferências e os pressupostos do analista não afetam o processo de análise" (2013, p. 53).

Santos (1989) problematiza, também, essas questões e defende a necessidade de romper com o dogmatismo epistemológico que validou apenas alguns conhecimentos e silenciou outros. Daí a proposição que faz de "Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências" (2008, p. 93-135). Na sociologia das ausências a preocupação é dar visibilidade a um conjunto de experiências desperdiçadas, enquanto a sociologia das emergências destaca o que há de emergente nos diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Nesse esforço de compreensão é que o autor introduz o conceito de tradução.

Da produção de Jessé Souza destaca-se a forma inovadora de abordar a história do Brasil. Seus esforços investigativos concentram-se em desconstruir os fundamentos que legitimaram um pensamento conservador que se tornou hegemônico, mas não dá conta das contradições existentes na sociedade brasileira, tanto na sua gênese quanto no desenvolvimento histórico. A sua crítica aos conceitos de "homem cordial", "jeitinho brasileiro", "democracia racial", entre outros, ajuda a desvendar como esses discursos escamoteiam a realidade concreta. As pesquisas de Souza contribuem, também, para questionar a farsa dos discursos moralizadores que defendem a neutralidade política da educação.

É nesse contexto de investigação que os dados estatísticos sobre desigualdade ganham maior relevância. Os dados do INEP sobre o Censo Escolar de 2017 dão conta de que 61,1% das creches não tem banheiro adequado; 8,2% das escolas de ensino fundamental não têm vasos sanitários; 45,7% das escolas não têm salas de leitura e bibliotecas e 88,5% das escolas não tem laboratórios. Dados da Oxfam escancaram as desigualdades em termos de renda e riqueza. O relatório de 2017 diz que, no Brasil, seis pessoas "possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres". Os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que os demais 95% e 80% da população brasileira vive com uma renda per capita inferior a dois salários mínimos mensais, (OXFAM, 2017, p. 19). Além dessas desigualdades existem tantas outras como as baseadas na cor e em gênero.

CONCLUSÕES

As políticas educacionais resultam sempre de escolhas. Não existe qualquer possibilidade de neutralidade em termos de educação. Os discursos em defesa da neutralidade não se sustentam, principalmente quando confrontados com dados sobre as desigualdades socioeconômicas e culturais. Grupos e classes sociais dominantes continuam preservando e reproduzindo privilégios e desigualdades de renda e riqueza.

As políticas de educação ganham, no contexto de crescente ameaça ao Estado Democrático de Direito esse contexto, mais destaque e relevância. Elas devem estar ancoradas em pressupostos políticos que assegurem a construção de uma educação republicana e democrática, no sentido atribuído por Dewey (1979), de formação do cidadão para a vida em sociedade e participante ativo nas transformações sociais e estruturais, tão necessárias para que o Brasil deixe de estar entre os países mais desiguais do mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASARA, Rubens R. R. *Estado pós-democrático*: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. Rio de Janeiro: Guanabara, 2017.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

OXFAM. A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf> . Acesso em 06 dez./2017.

SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira*: quem é e como vive? 2.ed. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2016.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso*: da escravidão à Lava Jato. São Paulo, Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. *A classe média no espelho*: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Gramática do tempo*: para uma nova cultura política. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 93-135.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2013.

- LX -

ATUAÇÃO RESOLUTIVA DO MINISTÉRIO PÚBLICO NA DEFESA DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E DIVERSIDADE, NOS CURRÍCULOS EM TODOS OS NÍVEIS DE ENSINO, PARA PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO CIDADÃ EM DIREITOS HUMANOS

Thiago Luiz Sartori[51]

INTRODUÇÃO

Conforme previsão expressa no artigo 127 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

Dentre as funções institucionais do Ministério Público, promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos.

Da mesma forma, a Lei nº 7.347/85 legitima o Ministério Público para promoção do inquérito civil e o Termo de Ajuste de Conduta.

A Lei nº 8.625/93, no seu artigo 27, "caput" e parágrafo único, inciso IV, cabe ao Ministério Público promover audiências públicas e emitir relatórios, anual ou especiais, e recomendações dirigidas aos órgãos e entidades, com resposta por escrito.

---

[51] Mestrado profissional em andamento em Docência e Gestão Educacional na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, USCS/SP. Especialista em didática e metodologia do ensino superior pela Universidade de Mogi das Cruzes, UMC/SP. Bacharel em Direito pela Faculdade Anchieta, São Bernardo do Campo/SP. Analista Jurídico do Ministério Público do Estado de São Paulo, com atribuição na 44ª Procuradoria de Justiça Criminal. Professor do Curso de Direito da Universidade Anhanguera de São Paulo, UNIAN/SP. Membro Associado do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais – IBCCRIM. tlsartori@hotmail.com.

Destaca-se as audiências públicas, como meio de diálogo e aproximação da sociedade com o Ministério Público. Daniel Alberto Sabsay e Pedro Tarak, citados por Hugo Nigro Mazzili, ensinam que:

> A audiência pública constitui uma importante contribuição para a passagem de uma democracia representativa para uma democracia participativa. A primeira depositava toda a responsabilidade que deriva do exercício do governo exclusivamente na parcela da sociedade integrada pelos governantes; os governados quedavam num tipo de posição passiva, de meros espectadores, carentes de capacidade de iniciativa, controle ou decisão. Já a audiência trata de tirar os governados da letargia e de leva-los a tomar responsabilidades, a assumir um papel que deles exige protagonismo e que ajuda a compatibilizar posições adversas e gerar o melhor conhecimento recíproco entre os distintos setores da sociedade; [...] pode-se concluir que as audiências públicas não só têm servido como resposta aos reclamos dos cidadãos como também permitem que as autoridades melhorem a qualidade da gestão pública.(1999, p. 326).

Os professores Leonardo Barreto Alves e Márcio Soares Berclaz, ressaltam que:

> Na função de defesa do povo e da sociedade civil (*ombudsman*), dentro das atribuições extrajudiciais de fiscalização e tomada de providências em relação a poderes constituídos ou autoridades, inevitável que a prática e realização de reuniões e audiências públicas revelem espaços e compromissos constantes, necessários e úteis ao bom desempenho das atribuições extrajudiciais do membro do Ministério Público. Seja em caráter fechado e com o objetivo restrito à instrução de um específico procedimento ou problema (exemplo: reunião), seja em ambiente aberto e propício à ampla participação e oitiva da sociedade sobre determinado tema (exemplo: audiência pública), quaisquer desses espaços de diálogo compõem relevantes instrumentos de aproximação da instituição com o corpo social, com significativo incremento de legitimidade ministerial para atuar sobre determinada situação-problema. (2013, p.69).

Verifica-se, portanto, que dentro da sua autonomia institucional, o Ministério Público, detém de outros meios para efetivação dos direitos sociais e individuais indisponíveis.

O presente ensaio, pretende debater a atuação resolutiva do Ministério Público, na efetivação, do direito humano à educação.

DIREITO À EDUCAÇÃO

Na perspectiva da ordem interna, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu artigo 205, preconiza que 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.

Segundo magistério de Richard Pierre Claude, a educação pode ser definida como:

> Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos (2005, p. 37).

O artigo 206 do texto Constitucional, vai estabelecer que ensino será ministrado com base nos seguintes princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, entre outros.

O Supremo Tribunal Federal no julgamento da ADI n° 4277 e a ADPF n° 132, reafirmou a necessidade de políticas públicas que amparem o necessário acolhimento de todos os indivíduos, independentemente de sua orientação sexual.

No dia 14 de junho de 2018, o Supremo Tribunal Federal, concedeu a medida cautelar na ADPF 461, para suspender os efeitos do artigo 3º, X, da Lei 3.468/2015, parte final, no trecho em que veda o ensino sobre gênero e orientação sexual:

> Direito à educação. Medida cautelar em Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental. Lei municipal que veda o ensino sobre gênero e orientação sexual, bem como a utilização desses termos nas escolas. Deferimento da liminar. 1. Violação à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases

> da educação nacional (CF/88, art. 22, XXIV), bem como à competência deste mesmo ente para estabelecer normas gerais em matéria de educação (CF/88, art. 24, IX). Inobservância dos limites da competência normativa suplementar municipal (CF/88, art. 30, II). 2. Supressão de domínio do saber do universo escolar. Desrespeito ao direito à educação com o alcance pleno e emancipatório que lhe confere a Constituição. Dever do Estado de assegurar um ensino plural, que prepare os indivíduos para a vida em sociedade. Violação à liberdade de ensinar e de aprender (CF/88, arts. 205, art. 206, II, III, V, e art. 214). 3. Comprometimento do papel transformador da educação. Utilização do aparato estatal para manter grupos minoritários em condição de invisibilidade e inferioridade. Violação do direito de todos os indivíduos à igual consideração e respeito e perpetuação de estigmas (CF/88, art. 1º, III, e art. 5º). 4. Violação ao princípio da proteção integral. Importância da educação sobre diversidade sexual para crianças, adolescentes e jovens. Indivíduos especialmente vulneráveis que podem desenvolver identidades de gênero e orientação sexual divergentes do padrão culturalmente naturalizado. Dever do estado de mantê-los a salvo de toda forma de discriminação e opressão. Regime constitucional especialmente protetivo (CF/88, art. 227). 5. Plausibilidade do direito alegado e perigo na demora demonstrados. Cautelar deferida. (Relator Min. ROBERTO BARROSO, julgado em 16/06/2017, publicado em PROCESSO ELETRÔNICO DJe-134 DIVULG 20/06/2017 PUBLIC 21/06/2017)

Além disso, o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013) no seu artigo 17, inciso II, enuncia que o jovem não será discriminado por motivo de orientação sexual e ainda, assegura amparo legal aos debates acerca da diversidade no ambiente escolar ao prever a inclusão de temas que abordem a orientação sexual e diversidade de gênero.

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), em seu artigo 15, estabelece que "A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis" e seu artigo 16, inciso V, esclarece que o direito à liberdade compreende o de participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação.

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional, prescreve no seu artigo 26, §9º que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e

locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Determinando que os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e do adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares.

Cabe destacar também, os documentos Internacionais de Direitos Humanos, dos quais a República Federativa do Brasil é signatária:

O Protocolo de São Salvador prescreve o conteúdo da educação democrática e pluralista:

> Artigo 13 – Direito à educação [...] 2. Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz.

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966):

> Artigo 13 (parcial) 1. Os Estados Signatários do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam que a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam, ainda, que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
>
> 2. Os Estados Signatários do Presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito : a) A educação primária deve ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deve ser

> generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; c) A educação de nível superior deve igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; d) Deve-se fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação fundamental para aquelas pessoas que não tenham recebido ou terminado o ciclo completo de instrução primária; e) Deve-se prosseguir ativamente o desenvolvimento do sistema escolar em todos os níveis de ensino, implementar um sistema adequado de bolsas estudo, e aprimorar continuamente as condições materiais do corpo docente.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989):

> Artigo 29 1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de: a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial; b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua; d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena; e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

Segundo Magistério da professora Nina Beatriz Stocco:

> O direito à educação propicia a adultos e crianças marginalizados a integração na comunidade, a emancipação feminina e a proteção contra a exploração sexual e do trabalho das crianças. Permite, ainda, a propagação da democracia, dos direitos humanos e da defesa do meio ambiente, valores centrais no mundo contemporâneo. Por isso, o pleno exercício do direito à educação e suas repercussões beneficiam, reciprocamente, o indivíduo e a coletividade, promovendo tanto o interesse particular quanto o

> público, que assim se fundem. Como, também, os interesses locais, regionais e nacionais[52].

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação. São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2°:

> a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz.

A educação é um dos requisitos fundamentais para que os sujeitos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito de todo ser humano e condição necessária para usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática.

No espaço escolar, todos, independentemente da condição de gênero, de raça/etnia, de orientação sexual, de credo religioso têm o direito de expressar livremente suas opiniões e merecem respeito frente às crenças e aos modos de vida. A expressão de opiniões divergentes pode gerar conflitos, mas os conflitos precisam, também, de oportunidade de expressão e de diálogo. Muitas vezes, os conflitos, quando silenciados e reprimidos, transformam-se em atos de violência.

Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (...) a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação

---

[52] Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542009000700008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 jan. 2019.

sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

A Educação em Direitos Humanos tem seu início oficial com a proclamação da Carta das Nações Unidas e com a aprovação da Declaração Universal de Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948. A partir desse momento a declaração se tornou um instrumento pedagógico de conscientização dos valores fundamentais da democracia e dos direitos humanos (TRINDADE, 1993, p.42).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 considera os Direitos Humanos, como essenciais para garantir a dignidade da pessoa humana. Dessa forma, a educação se configura como uma ação essencial que possibilita o acesso real a todos os direitos.

As organizações internacionais são a expressão mais visível do esforço de cooperação internacional, e sua participação é fundamental nessa repartição da proteção dos direitos humanos fundamentais em diferentes sistemas. Assim, enquanto o Estado Constitucional Cooperativo realiza a proteção em âmbito nacional dos direitos fundamentais, as organizações regionais e a Organização das Nações Unidas representam a internacionalização das instituições de proteção aos direitos humanos, incumbidas de realiza-la nos âmbitos regional e universal, respectivamente. Frise-se que elas foram reconhecidas como sujeitos de direito internacional público materialmente na Declaração dos Direitos Universais do Homem de 1948 e formalmente na Convenção de Viena sobre o direito dos tratados de 1986 ("Viena II"). Podendo criar e garantir direitos no ordenamento jurídico internacional, zelam por um maior equilíbrio na estrutura mundial de poder.

A Carta das Nações Unidas de 1945 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 marcou o momento em que os Estados manifestaram o desejo de que suas relações passassem a ser pautadas pelos interesses do ser humano, em detrimento de seus próprios interesses individuais. Tais documentos possibilitaram um redimensionamento dos direitos humanos, isto é, a configuração da chamada terceira geração ou dimensão desses direitos, que consagra sua universalidade e busca do desenvolvimento integral da dignidade de todas as pessoas.

Nesse direcionamento, a educação dos direitos humanos deve permear todas as esferas do ambiente escolar, não se restringindo à relação professor (a) – estudante e ao espaço da sala de aula. A vivência dos direitos humanos, por sua vez, não se reduz aos conteúdos, mas deve abranger também os discursos, comportamentos, regras, decisões, postura etc. O que implica ter a consciência de que não se educa em direitos humanos apenas

com a palavra, mas, sobretudo, com o exemplo. É importante destacar que a materialidade da educação dos direitos humanos precisa de um ambiente propício que possa dar condições para a efetividade das políticas públicas, dos programas e projetos democráticos (MONTEIRO e TAVARES, 2012, p.80).

A professora Vera Maria Ferrão Candau ensina:

> No que diz respeito à interrelação entre direito à educação e educação em direitos humanos, num primeiro momento, as reflexões sobre estes campos se deram de modo independente. No entanto, foram se aproximando progressivamente e foi sendo assumida a perspectiva que considera a educação em direitos humanos como um componente do direito à educação e elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover. Sendo assim, estas duas preocupações se entrelaçam na busca da construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira. A construção de uma cultura dos direitos humanos em diferentes âmbitos da sociedade constitui seu eixo principal. No entanto, se no plano teórico esta articulação foi sendo conquistada, ainda é muito frágil no âmbito das políticas públicas, da formação de educadores e das práticas pedagógicas. Os direitos humanos constituem um foco central da problemática das sociedades contemporâneas. Afirmados e continuamente violados, são referência para a construção de sociedades humanas e democráticas. No entanto, podem ser concebidos a partir de diferentes marcos teórico-políticos. Defendemos a perspectiva que considera que a articulação entre direitos da igualdade e direitos da diferença é uma exigência do momento atual. Somos conscientes da tensão que existe entre estes dois movimentos. Contudo, é nesta tensão que é importante trabalhar e a consideramos como geradora de criatividade, de buscas e novos compromissos[53].

Nesta vertente, a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos

[53] Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012

contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade.

TEMÁTICAS DE GÊNERO E DIVERSIDADE

A educação deve basear-se na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas, nos termos do artigo 206, incisos II e III, do texto Constitucional.

Para a professora Jimena Furlani, a temática de gênero e diversidade:

> Nas discussões e aprovações dos Planos de Educação ficou evidente que combater a "ideologia de gênero" significava retirar de qualquer documento as palavras gênero, orientação sexual, diversidade sexual, nome social e educação sexual. Mesmo que as palavras, nas frases, não implicassem nenhuma ameaça objetiva, evitar que as palavras fossem visibilizadas na lei certamente dificultaria aqueles que pretendessem trabalhar esses temas na educação, e, sem muitos argumentos, as palavras foram excluídas. No entanto, é preciso lembrar que retirar essas palavras da lei não elimina os sujeitos da diversidade sexual e de gênero do interior da escola brasileira e de todas as sociedades humanas. Crianças e jovens, assim como professores, pais e mães, possuem suas identidades de gênero, são sujeitos de afetos e convivem num mundo diverso. Aliás, não é a existência do conceito de gênero que "fez surgir" na humanidade pessoas homossexuais, travestis, lésbicas, transgêneros, transexuais ou bissexuais, por exemplo. Os estudos de gênero existem para estudar esses sujeitos, compreender a expressão de suas identidades, propor conceitos e teorias para sua existência e ajudar a construir um mundo onde todos/as se respeitem[54].

No mesmo sentido, é o entendimento do Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Paraná, que produziu manifesto sobre exclusão das discussões de gênero e diversidade sexual nos Planos de Educação:

---

[54] FURLANI, Jimena. Existe "ideologia de gênero"? Agência Pública – Agência de Reportagem e Jornalismo Investigativo. Disponível em < http://migre.me/wD66i >

> (...) A retirada dos termos "diversidade de gênero" e "orientação sexual" dos planos municipais e estaduais de educação é um retrocesso na defesa dos direitos humanos e um desrespeito à Constituição Federal. A presença das temáticas de gênero e diversidade nos currículos em todos os níveis de ensino é imprescindível para promover uma formação cidadã. A escola é um dos locais fundamentais para garantir a socialização democrática e isso só será feito com a promoção do debate e não com o silenciamento dogmático. Excluir das salas de aula conhecimento científico relevante e reconhecido equivale a censurar a liberdade de pensamento e expressão. Desejamos que estas iniciativas antidemocráticas e obscurantistas que pressionam deputados e vereadores pela exclusão de toda uma área de conhecimento dos currículos representem uma oportunidade para nosso próprio aprendizado político. Que a necessidade de defesa da legitimidade do nosso trabalho sirva como alavanca para ampliar nosso espaço público e garantir maior articulação entre grupos de pesquisa nacionais e internacionais. Que nossas redes de pesquisa e de ação fortaleçam sua atuação para que "diversidade de gênero" e "orientação sexual" sejam reconhecidas não como "ideologias", muito menos como "perversões", que estão na cabeça ou na fantasia daqueles que difundem mentiras pelo proselitismo, mas sim como conceitos acadêmicos cuja circulação tem como finalidade promover um país mais democrático, com menos preconceito e capaz de ensinar as crianças e os jovens a não temer o conhecimento, mas a participar plenamente das transformações em curso. Uma educação que não forme pessoas servis e covardes, mas que saibam pensar livremente[55].

Portanto, considerando que a educação deverá estar afirmada com os objetivos da República Federativa do Brasil e, por essa razão, contribuir com a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e com a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, o Ministério Público, na defesa do povo e da sociedade civil (*ombudsman*), deve por meio da sua atuação resolutiva, na defesa do direito humano à educação, por meio de audiências pública, recomendações, inquérito civil entre outros, adotar as providências necessárias para

---

55 http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/nucleo-de-estudos-de-genero-da-ufpr-produz-manifesto-sobre-exclusoes-das-discussoes-de-genero-e-diversidade-sexual-nos-planos-de-educacao/

resguardar o cumprimento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, os Tratados Internacionais de Direitos Humanos, e das leis relativas à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se estivesse falando hoje, sobre um tocante comentário do alemão Christian Johann Heinrich Heine em 1856, ele disse: Onde se queimam livros cedo ou tarde se queimam homens.

O direito humano à educação visto sob o prisma da integralidade dos direitos humanos alia-se ao direito humano ao desenvolvimento em panorama de construção de subjetividades e respeito à diferença. Essas afirmações decorrem da leitura de importantes tratados internacionais que versam sobre o tema e aos quais o Brasil é signatário.

O Ministério Público, na defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis, deve colocar como uma de suas prioridades de atuação o direito à educação, instituindo uma estratégia com os instrumentos de que dispõe no âmbito de suas atribuições institucionais, para assegura a diversidade de ideias e a livre manifestação do pensamento, de consciência e de crença, garantindo a formação do indivíduo para o exercício da cidadania e cumprimento do direito humano à educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo Barreto; BERCLAZ, Márcio Soares. **Ministério Público em Ação – atuação prática jurisdicional e extrajurisdicional**. 3ª ed. Salvador. JusPODIVM, 2013.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para direitos humanos**. SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos. Ano 2, n. 2, 2005 p. 37-63, Ed. em português. São Paulo: Rede Universitária de Direitos Humanos.

CANDAU, V.M.F. **A Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas**. In: CANDAU, V.M.F.; SACAVINO, S. (Org.). Educar em direitos humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FURLANI, Jimena. Existe "ideologia de gênero"? Agência Pública – Agência de Reportagem e Jornalismo Investigativo. Disponível em < http://migre.me/wD66i > ou < http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero >. acessos em 18 de janeiro de 2019.

MAZZILLI, Hugo Nigro. **O Inquérito Civil**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O direito à educação e o pleno exercício da cidadania**. **ComCiência**, Campinas, n. 111, 2009 . Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542009000700008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 jan. 2019.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **A formação cidadã no ensino médio**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos** – Volume II. Porto Alegre: Sergio Fabris Editor,1993.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. – acessado em 20 de janeiro de 2019.

Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012 - Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. acessos em 22 de janeiro de 2019.

http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/nucleo-de-estudos-de-genero-da-ufpr-produz-manifesto-sobre-exclusoes-das-discussoes-de-genero-e-diversidade-sexual-nos-planos-de-educacao/. acessos em 25 de janeiro de 2019.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192

www.stf.jus.br

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8625.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7347orig.htm

http://www.cnj.jus.br/poder-judiciario/relacoes-internacionais/tratados-internacionais-de-direitos-humanos

- LXI -

INTERVENÇÕES LÚDICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ubirajara da Silva Caetano
Universidade Católica de Santos/SP
quest2742@gmail.com

Sandra Regina T. de Freitas Silva
Universidade Católica de Santos/SP
sandrafreitas@unisantos.br

Enéas Machado
Universidade Católica de Santos/SP
eneasmachado@unisantos.br

A pesquisa configura-se como abordagem qualitativa e tem como objetivo analisar as dificuldades e as formas possíveis de intervenções lúdicas na pré-escola em aulas de educação física que privilegiam a interação e a comunicação de crianças que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), sob o olhar da inclusão, numa perspectiva histórico-cultural. No município de Santos o número de crianças matriculadas em escolas municipais com TEA vem aumentando nas escolas regulares e o número total de Pessoas com Deficiência (PCD) matriculadas, nessa condição, em 2018 contempla 967 pessoas que apresentam alguma deficiência como: deficiente visual, deficiente físico, deficiente intelectual, deficiente mentais sendo 457 crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autismo - o que representa perto da metade das crianças com deficiência matriculadas no Sistema Educacional do Município de Santos que apresenta diagnóstico de TEA, tratando-se de um número alarmante.Na primeira parte da pesquisa foi realizado levantamento exploratório de como ocorrem as atividades corporais e o brincar na pré-escola, para identificar as concepções de criança, infância, inclusão e TEA dos sujeitos educadores em uma unidade de

educação infantil pública do município de Santos/SP (pré-escola). Na revisão bibliográfica os temas centrais da investigação foram: criança, infância, atividades corporais lúdicas, inclusão e TEA. A pesquisa encontra-se na segunda fase que trata do planejamento, a execução e a avaliação de atividades corporais lúdicas em aulas de educação física na pré-escola que privilegiem crianças com TEA, por meio de mediações na forma de comunicação alternativa e estimulação visual. Serão investigadas três turmas de pré-escola, com cerca de 60 crianças,entre cinco e seis anos de idade, que apresentem em cada sala pelo menos um caso de criança diagnosticada com TEA, sendo o mínimo quatro crianças com o Transtorno no total de sujeitos pesquisados. Os instrumentos de pesquisa são: análise documental de documentos orientadores sobre o Direito à Educação, as Políticas de Inclusão e sobre o TEA no Brasil e na escola pesquisada, observação participante com registro audiovisual e rodas de conversa com todas as crianças das turmas investigadas, para identificar as dificuldades e as possibilidades de intervenções lúdicas como processo de interação e comunicação, especificamente com crianças com TEA no contexto das turmas pesquisadas, na perspectiva do direito à educação, sendo necessário repensar a escola como local de diversidade, lugar dos diferentes e das diferenças.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R, BOSA, C. A (Org). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28; Acesso em: 29 de novembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, LDB/EN nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28. Acesso em: 29 de novembro de 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28; Acesso em: 29 de novembro de 2018.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: ___ Kishimoto, T. M. [org.]. O brincar e suas teorias. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

CHICON, J. F, SIQUEIRA, M. F. **Educação Física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. 1.ed. – Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

FERREIRA, E. L. **Esportes e atividades físicas inclusivas**. 3. Ed., v. 5, – Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1987.

MANTOAN, M. T. E. **Os desafios da diferença na escola**. 5. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28; Acesso em: 29 de novembro de 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidasV**: fundamentos da defectologia. Madri: Visor,1997.

XIMENES, S. B. **Direito à Qualidade na Educação Básica**: Teoria e Crítica – São Paulo: Quarter Latin, 2014.

- LXII -

EDUCAÇÃO FORMAL PARA ADOLESCENTES SUBMETIDOS A MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Washington Luiz Cardoso Andrade Junior – UFBA.
washington_ramone@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Com a intenção de desenvolver reflexões sobre o papel e/ou possibilidades da escola para os adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação, a opção da pesquisa foi direcioná-lo à Educação de Jovens e Adultos - EJA ofertada no contexto da privação de liberdade. Esta é a modalidade de educação formal oferecida para as populações carcerárias e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, de acordo com as prescrições legais da garantia da escolarização para os sujeitos que não tiveram acesso à escola na idade própria.

DA "FORMAÇÃO DA CRIMINALIDADE SOCIAL"

Roberto da Silva (1997), ao caracterizar o universo das pessoas inseridas em instituições de controle total e as relações que constroem a identidade criminal dos encarcerados e internos elabora a expressão "círculo de formação da pobreza, da miséria e da criminalidade social". Essa expressão demarca a ideia de que a criminalidade não é uma manifestação exterior a sociedade, sendo um instrumento de controle da massa de excluídos e subalternizados pelos detentores dos meios de produção da riqueza e das forças políticas que controlam o Estado. Existe uma ideia de que a institucionalização das pessoas "em conflito com a lei" gera a (re)afirmação de valores relacionados à violência como forma de sobreviver ao microcosmo da privação de liberdade.

Na análise que SILVA (1997) faz da primeira geração de crianças e jovens acolhidos nos abrigos estatizados a partir de 1964 – após a criação da Fundação Nacional do Bem Estar

do Menor (FUNABEM), como uma das consequências da ordem política instaurada com a ditadura civil-militar – foi possível perceber que boa parte desses jovens não teve acesso aos direitos mais elementares. SILVA (1997) não apenas explica a conformação de uma identidade criminosa da juventude institucionalizada nos Centros de Acolhimento ao menor, como expõe um projeto do Estado brasileiro de criminalização da pobreza e desumanização das pessoas.

DISPOSITIVOS LEGAIS NA RESPONSABILIZAÇÃO PENAL DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

A política de responsabilização penal do Estado brasileiro sobre a infância e a juventude tem como ponto de partida o Código de Menores de 1927, baseado na doutrina da situação irregular, onde cabia ao Estado tutelar tanto as situações de atos criminosos, quanto a situações irregulares de pauperização. Se esse Código era instrumentalizado pela doutrina da situação irregular, o Código de Menores de 1979 – tinha lastro nas disposições da Declaração dos Direitos da Criança, aprovada em 1959, que nos primeiros sinais de abertura da ditadura civil-militar seguia o que viria a ser a conhecida como "Doutrina da Proteção Integral". O advento do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 aponta as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, avançando na perspectiva da consolidação da Doutrina da Proteção Integral.

Distante do pensamento de alguns que atribuem ao Estatuto da Criança e do Adolescente uma licença para a juventude abraçar a criminalidade, o ECA estabelece padrões de responsabilização dos adolescentes referenciados em princípios que definem uma nova proposta educativa que privilegia a fase da adolescência, referenciada no tempo limitado da ação educativa e na condição peculiar de desenvolvimento do educando. (VOLPI, 1999)

Os atos infracionais são condutas — avaliadas de acordo com a gravidade — que justificam a aplicação da medida socioeducativa, referenciadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e aplicadas por analogia ao código penal. É de se pensar nos meios pedagógicos que devem ser acionados para desenvolver a educação formal para esse público.

SINALIZAÇÕES DE ALGUMAS CORRENTES TEÓRICAS QUE CONVERGEM PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES INTERNADOS

No que pese à escolarização ser um direito para as pessoas em privação de liberdade e a tutela do Estado sobre os adolescentes internados implicar na obrigatoriedade da

frequência escolar, boa parte dos trabalhos acadêmicos dedicados à educação no regime socioeducativo observam os processos educativos em sentido amplo e/ou o papel de segmentos específicos das equipes técnicas responsáveis pelo acompanhamento dos adolescentes. A escolarização desses sujeitos, as peculiaridades do seu processo formativo e as questões de pesquisa inerentes às escolas inseridas nessa realidade ainda são pouco exploradas.

Sob a premissa – prevista no ECA – da centralidade da escolarização na medida socioeducativa de internação e na defesa da instituição escolar é possível identificar alguns marcos teóricos como ponto de partida para a educação formal dos adolescentes "em conflito com a lei". SILVA (1997) utiliza o conceito de "circulo de formação da criminalidade social" para compreender o jogo de retroalimentação das redes de violência na definição das "identidades criminosas" das pessoas inseridas nas instituições de privação de liberdade. Os profissionais que lidam com esses adolescentes necessitam ter em mente esse conceito para desenvolver seus trabalhos de acolhimento, formação e reintegração dessa população à sociedade, acessando aspectos da sua subjetividade no trato educacional.

A defesa da subjetividade do educador/pesquisador tem afinidade com a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire que recusa um olhar "acizentadamante imparcial" do educador, ao mesmo tempo em que afirma o compromisso e defesa deste de uma "posição rigorosamente ética" na observação da realidade. (FREIRE, 2007). FREIRE é uma referencia muito citada nos trabalhos que tratam da educação para privados de liberdade, em especial quando valoriza o diálogo como elemento central para a superação dos esquemas verticais característicos da educação bancária e a necessária superação da contradição entre o educador e o educando, como forma a garantir a eficácia do direito à educação desses sujeitos que tiveram tantos direitos negados.

Na esteira da premissa que cabe à educação, em um sentido amplo, e as pedagogias, aprofundarem o processo de humanização dos sujeitos é imprescindível apresentar uma proposta de intervenção concreta para os adolescentes em "conflito com e lei". Um dos autores mais mencionados nos trabalhos acadêmicos e nos materiais de formação dos profissionais que atuam no socioeducativo, COSTA (1997) advoga o papel da presença construtiva do educador na vida de um adolescente em dificuldade pessoal e social. Esta estratégia é pois, a primeira e a primordial tarefa de um educador que aspira assumir um papel realmente emancipador na existência de seus educandos.

Para tratar da escolarização é importante definir a função e possibilidades da escola. Sua relevância é ressaltada na Pedagogia Histórico Crítica sistematizada por Saviani, onde a

escola assume o papel de propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber, repertório cultural acumulado historicamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores para que os indivíduos compreendam as determinações da realidade (SAVIANI, 2011). Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica implica na defesa da escolarização como ponte para o acesso aos saberes elaborados e acumulados pela humanidade.

À GUISA DE CONCLUSÃO

As balizas teóricas apresentadas brevemente como base para a compreensão do papel da educação escolar dos adolescentes em conflito com a lei, privados de liberdade não esgotam a questão, mas apresentam pontos de partida para a reflexão dos múltiplos aspectos que devem estar presentes no processo de escolarização de um campo da EJA dentro deste universo tão vasto e ainda pouco explorado pelas pesquisas acadêmicas: o das medidas socioeducativas.

REFERENCIAS

COSTA, A. C. G. da. **Pedagogia da presença:** da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Critica:** Primeiras Aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, R. da S. (1997). **Os filhos do governo:** A formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. São Paulo: Ática.

VOLPI, Mário. *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez, 2002.

- LXIII -

A DIFERENÇA NOS ESTUDOS DE CURRICULO: ARTIGOS DE PERIÓDICOS COMO FONTES DO DEBATE SOBRE A JUSTIÇA SOCIAL (2005-2015)

Wilcelene Pessoa dos Anjos Dourado Machado
UFMS
wilpessoa.dm@hotmail.com

O presente texto é parte de pesquisa em andamento e, nos limites aqui impostos, apresenta aproximações acerca da diferença, delineada em artigos que estudaram currículos como proposições de justiça social no processo de escolarização, por prescrever a distribuição e o acesso aos conhecimentos. O conhecimento é um direito que todo cidadão deve ter garantido e que tem um potencial emancipatório capaz de transformar a vida das pessoas, "a defesa de um currículo centrado no conhecimento é coerente com uma política de justiça social e maior igualdade". (YOUNG, 2016, p. 22).

Diante disso, entendemos a diferença como noção construída socialmente, cujo tratamento revela a exclusão daqueles que destoam dos padrões estabelecidos.

E, na operação da justiça social, as discussões acerca da diferença no campo educativo remetem ao debate sobre a produção das desigualdades, buscando a promoção da igualdade social, considerando que o peso histórico da sociedade de desiguais circunda a vida escolar e o acesso aos conhecimentos.

Nosso exercício metodológico, pauta-se em pesquisa bibliográfica, orientada pelo estudo de currículo, operado em artigos publicados no período de 2005 a 2015, na perspectiva de apreendermos as noções ou ideias, com as quais a diferença é tratada.

O TRATAMENTO DA DIFERENÇA E SUAS LEITURAS NO CAMPO EDUCATIVO

A retomada do direito à educação em finais da década de 1990, operada pelos organismos internacionais como tema de reuniões mundiais, destinadas ao debate da

educação para os países de capitalismo periférico, bem como tornado incremento de políticas educacionais nestes países, esteve determinada pela lógica neoliberal[56]. Tal determinação, particularmente, definida em metas de qualidade, para o alcance da eficácia e da eficiência, sem desconsiderar, que junto a diferença, a cidadania e a cultura encontram-se alimentando este debate no contexto educativo contribuindo, ou não, para a garantia da "educação para todos", em uma escola democrática.

Para Barros (2005) a diferença deve ser compreendida a partir da ordem dos contrários ao nível das essências, algo tido como irreversível e que não se mistura e que por vezes é relacionada à desigualdade.

> [...] As contradições são geradas no interior de um processo, têm uma história, aparecem num determinado momento ou situação, e de resto pode-se dizer que os pares contraditórios integram-se dialeticamente dentro dos processos que os fizeram surgir. (BARROS, 2005, p. 346).

A sociedade democrática tem buscado a igualdade de direitos e a luta pelo reconhecimento das diferenças, com isso, a redução das discriminações e exclusões sociais decorrentes da eleição de determinadas diferenças como desigualdades.

Pierucci (1999) ao analisar a diferença nas últimas quatro décadas identifica a forte evidência do que chama de "diferenças coletivas", ao contrário do que sempre se almeja, a igualdade entre todos. Ao invés de exigir mais equidade entre os seres humanos, aqueles reconhecidos como diferentes, seja por questões biológicas, ou pela diferença construída socialmente, passam hoje a querer ser reconhecidos justamente em suas diferenças.

---

[56]No neoliberalismo, o Estado procurar criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo. (...). Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de *homo economicus* – que se comporta naturalmente a partir do interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o homem manipulável – é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente. Não significa que a concepção do sujeito interessado por si próprio seja substituída, ou destruída, pelos novos ideais do neoliberalismo, mas que em uma era de bem-estar universal, as possibilidades perceptíveis de uma preguiçosa indolência criam as necessidades de formas novas de vigilância, fiscalização, avaliação de desempenho e, em geral, de formas de controle. (OLSSEN, 1996, p.340 *apud* APPLE, 2005, p.37-38).

A DIFERENÇA NOS ESTUDOS DE CURRICULO

Recorremos a Moreira (2002), que dá sentido a diferença, a partir da compreensão de que a sociedade contemporânea é multicultural, e a cultura é centro das questões sociais, e diante da diversidade cultural, a diferença torna-se intrínseca a esse contexto.

> [...] não há como analisar essas diferenças [culturais] sem levar em conta que determinadas 'minorias', identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem 'o outro', 'o diferente', 'o inferior'. (MOREIRA, 2002, p. 18, grifos do autor).

Diante disso, destaca o multiculturalismo crítico para que as propostas e práticas curriculares, possam transcender a identificação das diferenças e o incentivo ao respeito, a tolerância e a convivência entre elas, e permita que sejam questionadas, a fim de desestabilizar as relações de poder existentes nas situações em que as diferenças coexistem.

Ferreira e Silva (2013), apresentam no artigo intitulado "Sentidos da Educação das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares de Professores (as) de Escolas Localizadas no Meio Rural", análise dos limites e possibilidades para a descolonização dos currículos e a construção da Educação das Relações Étnico-Raciais pautada na Educação Intercultural na Perspectiva Crítica.

A diferença e a cultura são destacadas como noções que se expressam a partir dos "[...] currículos monoculturais [que] sustentam a herança colonial na escola, isto é, os mesmos padrões que valorizam uma única forma de ser, de saber e de viver: a eurocêntrica que permanece hegemônica nas práticas curriculares". (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 27).

E, neste contexto, a diferença é debatida como cristalizada pelo espaço escolar, a partir dos currículos prescritos:

> Essa constituição dos currículos escolares modernos ensina a determinados grupos a serem sujeitos de direito e, a outros grupos, a serem sujeitos de favor. [...] a diferença que se faz presente no currículo na maioria das vezes é ainda uma forma disfarçada de discriminação e de pré-conceito e sua não problematização perpetua desigualdades raciais, visando homogeneizar e naturalizar as diferenças, sob o pretexto da não discriminação. (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 28).

Para essas autoras, "[...] a promulgação da Lei 10.639/2003 representa em boa medida os anseios dos movimentos sociais para ver o negro retratado de maneira positiva nos currículos oficiais da educação básica brasileira" (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 30). Contudo, a lei por si só não garante práticas curriculares que promovam a interculturalidade.

Resultante das entrevistas realizadas com professores de História, Língua Portuguesa e Artes, e com base nos conteúdos sugeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as autoras concluem que:

> [...] as políticas e práticas curriculares são interculturais tanto na perspectiva funcional como crítica simultaneamente. Caminham na fronteira se contaminando ora pela decolonialidade, apontando para um caminho outro devido aos avanços já alcançados, aos limites já superados; ora se contaminando pela colonialidade, devido às reações que perpetram cada vez que a voz de um silenciado se faz ouvir, cada vez que um saber subalternizado exerce sua condição epistêmica e alcança espaço nos currículos já não tão monoculturais assim. (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 36-37).

Por fim, evidenciamos que a cultura, abordada como conteúdo a ser ensinado, revestia-se da perspectiva de gerar conhecimentos e questionamentos capazes de promover mudanças na forma como os currículos são estruturados e no tratamento da diferença, dando voz as vozes silenciadas e ocultadas.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado:** compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução: Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BARROS, J. d'A. Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. **Análise Social,** Vassouras: Universidade Severino Sombras. Vol. XL (175), p. 345-366, 2005.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Perspectiva Pós-Colonial das relações Étnico-Raciais nas práticas curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias**. v. 14, n. 33, p. 25-43, 2013. (Dossiê Especial).

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença.** São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia, 1999.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação & Sociedade.** Ano XXIII, n. 79, Agosto/2002, pp. 15-38.
YOUNG, M. F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.18-37 jan./mar. 2016.