

BRASIL PARA TODOS

Revista Internacional ENIAC sobre Questões Étnico-Raciais

Uma reflexão sobre a diversidade, inclusão e equidade na educação
"O mundo que temos e o mundo que queremos"

2015

Anais do



Seminário Internacional da
Integração Étnico-Racial e as
Metas do Milênio



ENIAC

Educação Básica e Superior

Editorial BRASIL PARA TODOS

A III Brasil para todos, revista internacional sobre questões étnico-raciais uma reflexão sobre a diversidade, inclusão e equidade na educação, “O mundo que temos e o mundo que queremos”, ISSN eletrônico 2447-7400 que edita os Anais do III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio.

Esta Revista Internacional que trata da Inclusão nacional e internacional foi composta pela reflexão e diálogos dos pesquisadores do NUPE - Núcleo de Pesquisa Eniac das Faculdades de Tecnologia Eniac FAPI e convidados de outros grupos de pesquisa agradece por se dedicarem a desenvolver ideias e tecer textos. Esta unidade conta com os conceitos teóricos, pesquisa *in loco*, estudos de caso e relatos de investigações científicas dentre as quais se destacam, da universidade de Guadalajara, o Dr. Israel Tonatiuh Lay Arellano Retos en la aplicación de la Ley General para la Atención y Protección de las Personas con la Condición del Espectro Autista. Mauricio Zacarías Gutiérrez es estudiante del Doctorado en Estudios de la Educación intercultural indígena de la Universidad Autónoma de Chiapas México.

As possibilidades de fato e representações pautadas por histórias e mitos são reflexões sobre o ensino afro brasileiro, indígena e a inclusão de alunos especiais na educação básica tratadas por Neide Sabino, Gilberto A. Ferreira e Monica Maria Martins de Souza que também com Nanci Geroldo, pensam a cegueira e a educação.

Os conceitos e preconceitos acerca da raça humana analisada por Cláudio Martins São Martinho complementa as considerações históricas de raça, etnia e nação por Ronaldo di Roná.

Eneias de Almeida Prado e Célia Regina Mistro compartilham suas ideias sobre a formação de futuros profissionais orientadores de TCC tecnológico é um desafio duplo na busca de linhas de pesquisa.

A inclusão da comunidade em estado de dependência e de rua é coordenada por Francisco Reginaldo dos Santos Cabelo, Sanzia Maria Lima da Silva, Valdenice Cristine Severino, Monica Maria Martins de Souza.

As desigualdades como instrumento de exclusão são discutidas por Silvia Sena. Juliana Crema. Angela da Silva Xavier Gregório. Dr. João Carlos Lopes Fernandes & Rose Reis. José Flávio Messias estuda a inclusão e a questão dos refugiados no Brasil e no mundo.

Dr. Álvaro Fernando Rodrigues da Cunha, Célia Regina Mistro e Guilherme Cavalcante Fernandes discutem o racismo e as políticas sociais e ambientais. Itamar Bezerra dos Santos investiga a inclusão dos afrodescendentes pela educação na sociedade. João Carlos Lopes Fernandes e Monica Maria Martins Souza estudam a evasão de alunos em decorrência das suas carências. Ana Cristina Vigliar Bondioli pesquisa o trabalho de inclusão das ongs no Brasil. E as dificuldades de aprendizagem matemática dos alunos ingressantes na educação super Wilson de Jesus Masola e Norma Suely Gomes Allevato.

Boa leitura a todos.

Editor e Coeditora

Anais do III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

A III REVISTA BRASIL PARA TODOS Revista Internacional ENIAC sobre Questões Étnico-Raciais. Uma reflexão sobre a diversidade, inclusão e equidade na educação. “O mundo que temos e o mundo que queremos”. ISSN eletrônico 2447-7400. Edita os Anais do III Seminário Internacional de Integração ÉtnicoRacial e as Metas do Milênio.

Copyrigh:

Revista BRASIL PARA TODOS ISSN eletrônico 2447-7400. Revista Internacional ENIAC sobre Questões Étnico-Raciais. Uma reflexão sobre a diversidade, inclusão e equidade na educação. “O mundo que temos e o mundo que queremos” é editada em Open Journal Systems (OJS) www.nupeniac.com.br / Publicação Semestral de trabalhos apresentados nos Seminários Étnico-Raciais da Faculdade ENIAC – FAPI. Rua Força Pública, 89. Centro Guarulhos - SP, CEP. 07012-030.

É permitida a reprodução de qualquer matéria desde que citada à fonte.

ESTRUTURA

Presidente: Prof. Me. Ruy Guérios (FAPI).
Diretor Acadêmico 1: Daniel José Lopes Junior
Diretor Acadêmico 2: Prof. Me. José Antonio Siqueira Ribeiro
Diretor Educacional: Prof. Me. José Antonio Dias De Carvalho
Assessora da Mantenedora: Profa. Me. Neide Oliveira
Diretor de Pesquisa: Prof. Dr. Antonio Carlos da F. Bragança Pinheiro (FAPI).
Coordenadora de Pesquisa: Profa. Dra. Mônica Maria Martins de Souza (FAPI).
Editor Chefe: Prof. Dr. João Carlos Lopes Fernandes (FAPI).
Coeditora Chefe: Profa. Dra. Mônica Maria Martins de Souza (FAPI).

COMISSÃO EDITORIAL

Profa. Dra. Simone Aparecida Canuto – (UTAD / Portugal)
Profa. Dra. Ana Isabel Barreto Furtado Franco de Albuquerque Veloso – (Universitário de Santiago / Portugal)
Profa. Dra. Sónia de Almeida Ferreira – (Universitário de Santiago / Portugal)
Prof. Dr. Carlos Del Valle Rojas – (la Universidad de La Frontera / Chile)
Prof. Dr. Israel Tonatihu Lay Arellano – (Universidad de Guadalajara / México)
Prof. Dr. Genilson Valotto – (Universidade do Paraná / Brasil)
Prof. Dr. João Carlos Lopes Fernandes – (Instituto MAUA de Tecnologia / Brasil)
Profa. Dra. Vânia Haddad Diego – (FAPI / Brasil)
Profa. Dra. Maria Aparecida Sanches Pesquisadora – (FACCAMP / Brasil)
Prof. Dr. Manuel Meireles (UNIP / Brasil)
Prof. Dr. Márcio Magera (UNICAMP / Brasil)

COMISSÃO DE PARECERISTAS AD HOC

Dr. Álvaro Fernando Rodrigues da Cunha San Diego. Califórnia.
Prof. Dr. Eduardo Álvarez Pedrosian Montevideo, Uruguay.
Dra Danielle Nahas, San Diego, Califórnia.
Prof. Dr. Jose Flavio Messias - (USP).
Prof. Dr. Fernanda Cristina Barbosa Pereira Queiroz - (UFSC).
Prof. Dr. Hélio Roberto Hékis - (UFSC).
Profa. Isaura Alberton de Lima (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR).
Prof. Dr. Jamerson Viegas Queiroz (Universidade Federal do Rio grande do Norte UFRN).
Prof. Dr. Jorge Luis Risco Becerra (USP).
Profa Dra. Laura Camilo dos Santos Cruz (ENIAC-SP). Prof.
Dr. Marciano Furukava - (UFRN).
Profa. Dra. Nanci Geroldo - (USP/ENIAC-SP).
Prof. Dr. Marcos Roberto Celestino – (PUC-SP).
Prof. Dr. Mauro Maia Laruccia - (PUC-SP/FICS-SP).

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Me. Ruy Guérios (FAPI).
Prof. Dr. Antonio Carlos da F. Bragança Pinheiro (FAPI).
Profa. Dra. Mônica Maria Martins de Souza (FAPI).
Prof. Dr. João Carlos Lopes Fernandes (FAPI).
Profa. Dra. Ana Isabel Barreto Furtado Franco de Albuquerque Veloso. (Aveiro / Portugal).
Dr. Álvaro Fernando Rodrigues da Cunha San Diego. Califórnia. Prof.
Dr. Israel Tonatiuh Lay Arellano. (Universidad de Guadalajara / México).

COMISSÃO DE EDIÇÃO, REVISÃO, DIAGRAMAÇÃO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Prof. Dr. Antonio Carlos da F. Bragança Pinheiro (FAPI).
Profa. Dra. Monica Maria Martins de Souza
Prof. Dr. João Carlos Lopes Fernandes
Leonardo da Costa Simão
Ana Claudia Sanches Caldeiras

PROJETO GRÁFICO, CAPA E TI

Prof. Dr. João Carlos Lopes Fernandes (PAPI)
Gabriel Duarte Bonfim

MARKETING

Fernando Domingues.
Gabriel Duarte Bonfim

ASSISTENTE GRÁFICO

Leonardo Simão
Ana Claudia Sanches Caldeiras

ASSISTENTE GRÁFICO

Prof. Dr. João Carlos Lopes Fernandes (FAPI).

COEDITORA

Profa. Dra. Monica Maria Martins de Souza. Jornalista No.0067950 SP.

III BRASIL PARA TODOS. Revista Eletrônica www.mupeniac.com.br /ISSN eletrônico 2447-7400 de Publicação Semestral vinculada à Faculdade Eniac.

**No 3 dezembro de 2015. São Paulo: ENIAC, 2015. 28cm.
Revista Eletrônica Semestral. ISSN eletrônico 2447-7400**

A Missão da Revista Eletrônica Semestral BRASIL PARA TODOS ISSN eletrônico 2447-7400 é proporcionar reflexões acerca de temáticas acadêmicas relevantes e principalmente ser um veículo de comunicação científica para dar publicidade às ideias e pesquisas do mundo atual; ser, de fato, um espaço para publicação de professores pesquisadores e alunos de iniciação científica divulgar suas investigações acadêmico-científicas.

Sem prejuízo de acolhimento e difusão de contribuições da engenharia do conhecimento, este veículo acolhe todos os campos do conhecimento acadêmico e não elege nesta Edição, uma área temática preferencial, pois a sua temática permanente discute Questões Étnico-Raciais. Uma reflexão sobre a diversidade, inclusão e equidade na educação. “O mundo que temos e o mundo que queremos”.

Privilegia a transdisciplinaridade com abordagem científica que visa a unidade do conhecimento. Desta forma, procura estimular nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade que é a rede propiciadora do conhecimento responsável. A Revista BRASIL PARA TODOS compõe os temas em dossiês - artigos, resenhas e similares, nacionais e internacionais, contribuindo para o debate intelectual.

TRABALHADOS APRESENTADOS:

BRASIL PARA TODOS Revista Internacional ENIAC sobre Questões Étnico-Raciais. Uma reflexão sobre a diversidade, inclusão e equidade na educação “O mundo que temos e o mundo que queremos”

ANAIS DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E AS METAS DO MILÊNIO:

SUMÁRIO

Retos En La Aplicación De La Ley General Para La Atención Y Protección De Las Personas Con La Condición Del Espectro Autista <i>Israel Tonatiuh Lay Arellano</i>	9-13
Educación Intercultural Indígena En El Estado De Chiapas <i>Mauricio Zacarías Gutiérrez</i>	14-23
O Ensino Afro Brasileiro, Indígena E A Inclusão De Alunos Especiais Na Educação Básica. Possibilidades De Fato E Representação – Histórias E Mitos <i>Neide Sabino, Gilberto A. Ferreira, Monica Maria Martins de Souza</i>	24-34
A Cegueira E A Educação <i>Nanci Geroldo, Mônica Maria Martins de Souza</i>	35-40
Raças Humanas: Conceitos E Preconceitos <i>Cláudio Martins São Martinho</i>	41-46
Raça, Etnia E Nação: Considerações Históricas <i>Ronaldo di Roná</i>	47-61
TCC Tecnológico É Um Desafio Duplo: Na Formação De Futuros Profissionais E Na Busca De Linhas De Pesquisa <i>Eneias de Almeida Prado, Célia Regina Mistro</i>	62-66
Inclusão Da Comunidade Em Estado De Dependência E De Rua <i>Francisco Reginaldo dos Santos Cabelo, Helena Saroni, Sanzia Maria Lima da Silva, Valdenice Cristine Severino, Monica Maria Martins de Souza</i>	67-77
A Inclusão E A Questão Dos Refugiados No Brasil E No Mundo <i>José Flávio Messias</i>	78-92

O Racismo E As Políticas Sociais E Ambientais <i>Guilherme Cavalcante Fernandes, Célia Regina Mistro, Álvaro Fernando Rodrigues Da Cunha</i>	93-97
A Inclusão Dos Afrodescendentes Pela Educação Na Sociedade <i>Itamar Bezerra dos Santos, Ana Cristina Vigliar Bondioli</i>	98-113
Evasão De Alunos Em Decorrência Das Suas Carências <i>João Carlos Lopes Fernandes, Monica Maria Martins Souza</i>	114-119
Dificuldades De Aprendizagem Matemática Dos Alunos Ingressantes Na Educação Superior Uma Inclusão Recorrente <i>Wilson de Jesus Masola, Norma Suely Gomes Allevato</i>	120-131
As Desigualdades Como Instrumento De Exclusão <i>Silvia Sena, Juliana Crema, Angela da Silva Xavier Gregório, Rose Reis</i>	132-138
Desafios E Perspectivas Na Efetivação Da Lei 10.639/03 Na Universidade Federal De Uberlândia <i>Vanilda Honória dos Santos</i>	139-149

Anais do
III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

RETOS EN LA APLICACIÓN DE LA LEY GENERAL PARA LA ATENCIÓN Y PROTECCIÓN DE LAS PERSONAS CON LA CONDICIÓN DEL ESPECTRO AUTISTA

Challenges In The Implementation Of The General Law For The Care And Protection Of People With The Condition Of The Autism Spectrum

Israel Tonatiuh Lay Arellano

RESUMEN

Después de la entrada en vigor de la Ley General de Atención y Protección a las Personas con la Condición del Espectro Autista, el pasado 1 de mayo, comenzaría el camino no tan sencillo para lograr su entera aplicación. Sorprendentemente, el primer obstáculo no fue la incompreensión o la negativa de los congresos locales de las entidades federativas o del Distrito Federal para armonizar el marco jurídico que impacta en las personas con la Condición del Espectro Autista (CEA), sino de una organización que se dice proteger los derechos de las personas con discapacidad.

Palabras clave: Protección a las personas. Forma sencilla. Congreso Federal. Marco. Derechos de las personas.

ABSTRACT

After the entry into force of the General Law on the care and protection to people with the condition of the autism spectrum, on May 1, would begin the not so simple way for your entire application. Surprisingly, the first obstacle was not the misunderstanding or the refusal of the local Congress of federal entities or the Federal District to harmonize the legal framework that has impact on people with the condition of autism spectrum (CEA), but an organization that said to protect the rights of persons with disabilities.

Keywords: Protection to people. Simple way. Congress of federal. Framework. Rights of persons.

INTRODUCCIÓN

Después de la entrada en vigor de la Ley General de Atención y Protección a las Personas con la Condición del Espectro Autista, el pasado 1 de mayo, comenzaría el camino no tan sencillo para lograr su entera aplicación. Sorprendentemente, el primer obstáculo no fue la incompreensión o la negativa de los congresos locales de las entidades federativas o del Distrito Federal para armonizar el marco jurídico que impacta en las personas con la Condición del Espectro Autista (CEA), sino de una organización que se dice proteger los derechos de las personas con discapacidad.

De esta manera, una asociación denominada Confederación Mexicana de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual A.C. (Confe), que supuestamente reúne a 200 organizaciones (y señalo lo de supuestamente porque aunque entablé comunicación con ellos y solicité el nombre de cada una de esas organizaciones, el dato no me fue proporcionado), solicitó, el día 7 de mayo, a la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) que iniciara una acción de inconstitucionalidad ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en contra de la ley, por considerar que “viola” derechos humanos fundamentales (Alemán, 2015).

Este hecho genera un polémico debate en al menos dos sentidos, los cuales trataré de señalar a groso modo. El primero sobre la discusión, la aprobación de la ley y el contexto social real ante los supuestos ideológicos o del deber ser en cuanto a los derechos humanos; y el segundo, sobre la concepción del autismo y su discusión más allá de la limitada visión del modelo clínico para llegar a la discusión sociológica, histórica, antropológica y filosófica donde puede ser

conceptualizado como una condición y como una minoría cultural. Aunque antes vale la pena definir qué es una acción de inconstitucionalidad en México y qué podemos entender por sociedad civil, puesto que los medios también han denominado a Confe como sociedad civil.

1. CARACTERÍSTICAS

La acción de inconstitucionalidad tiene el objetivo de derogar una norma a través de una votación calificada, esto es, de ocho-tres ministros de la Corte, la cual ha establecido siete características (SCJN, 2007, p. 19):

1 Se promueve para alegar la contradicción entre la norma impugnada y una de la Ley Fundamental.

2 Puede ser promovida por el procurador general de la república, los partidos políticos, el 33%, cuando menos, de los integrantes del órgano legislativo que haya expedido la norma, y la Comisión Nacional de Derechos Humanos en esta materia.

3 Supone una solicitud para que la SCJN analice en abstracto la constitucionalidad de una norma.

4 Se trata de un procedimiento.

5 Puede interponerse para combatir cualquier tipo de normas.

6 Sólo procede por lo que respecta a normas generales.

7 La sentencia tendrá efectos generales siempre que sea aprobada por lo menos por ocho ministros.

Sobre el concepto de sociedad civil, éste es polémico y polisémico. De acuerdo con el

académico Alberto Olvera el uso práctico de los actores sociales de la categoría de sociedad civil contiene dos elementos fundamentales: la idea de separación entre sociedad y Estado; y la de que no hay una teleología de la lucha por el poder, sino una serie de reformas ancladas en derechos ciudadanos. Para Olvera, esta lectura tiene afinidad con un planteamiento liberal clásico, al situar al individuo libre y autónomo independiente del Estado; asimismo, por la naturaleza de un movimiento social organizado, que es la base de sustentación de esta identidad como sociedad civil, un componente republicano, es decir, la idea de la asociación de los sujetos y de su acción colectiva que reclama derechos de ciudadanía (Lay, 2012: 38).

En el caso mexicano, por la debilidad y la derrota estratégica del movimiento popular e independiente en los años ochenta, en la década de los noventa el sector social visible y autónomo con capacidades críticas que existe en México es el de las organizaciones no gubernamentales. En este sentido, son estas agrupaciones las que se reconocen como sociedad civil, “ya que existe una asociación conceptual histórica de relacionar ONG’s con sociedad civil, básicamente por la idea del espacio de autonomía en una sociedad que no puede desarrollar espacios autonómicos en otros ámbitos de la sociedad misma” (Olvera, 2010).

Sin embargo, una tercer característica de la sociedad civil, y quizás la más importante de todas, es que ésta se diferencia de otros grupos sociales porque los de la sociedad civil tienen la capacidad de llevar sus demandas a la discusión de la agenda social.

Podría esto último causar confusión al señalar que si Confe llevó una queja o inconformidad ante la CNDH para que ésta presentara una acción de inconstitucionalidad

¿Entonces no está llevando sus demandas a la agenda pública? La respuesta es que sí se lleva una demanda a un órgano público pero no se discutió en la agenda pública. En otras palabras, el tema no se abrió a una deliberación social amplia, así mismo, la SCJN no está obligada a realizar foros de consulta como sí lo debe de hacer ambas cámaras del Congreso de la Unión.

Por experiencia propia queda claro que la redactora de la iniciativa de ley trató de socializarla en diversos foros de discusión sobre el autismo, aunque no logró que hubiera un entendimiento de los alcances de la misma y no se logró que hubiera mesas de debate (al menos en este tipo de foros). En defensa de los otros también podríamos argumentar que las cuestiones legales, jurídicas y legislativas no son materia de dominio de casi ninguna organización de cualquier índole, lamentablemente.

2. DISCUSIÓN

Por ello cabe preguntar ¿Por qué Confe no entró a discutir con los redactores de la iniciativa o con la comisión dictaminadora durante el proceso de discusión en la Cámara de Diputados? Pues no argumentan no haber sido escuchados por los legisladores (tanto diputados y senadores) o por el Poder Ejecutivo, quien se encarga de promulgar y publicar las leyes, por lo que nos hace suponer que tampoco prestaron atención al proceso parlamentario de esta iniciativa, a pesar de que una importante asociación dedicada a atender personas con autismo pertenece a Confe, además de que en ella labora la única investigadora nacional (de 23 mil) dedicada a estos temas.

Con lo anterior no tratamos de descalificar la intención de Confe, pues sus argumentos son sólidos en cuanto a la visión doctrinaria de la

violación de derechos humanos fundamentales, sin embargo, la cuestión ideológica podría ser rebasada por el contexto social real. Confe acusó que:

“La Ley atenta contra el Artículo Primero de la Constitución donde se garantiza la no discriminación de personas con discapacidad. “En su Artículo Tercero la ley incluye una norma que dice que la Secretaría de Salud expedirá certificados de aptitud laboral para personas con espectro autista y esto es una violación al Artículo 27 sobre la Convención de las Personas con Discapacidad, ya que a ninguna otra persona en México se le exige un certificado para poder desempeñar un trabajo” (...) esta legislación manda un mensaje equivocado sobre el autismo, generando un estereotipo hacia los individuos que padecen este espectro, como si se tratara de personas enfermas, lo cual es erróneo. “La ley es extraordinariamente regresiva, porque fragmenta la política pública que tiene que darse en este sector de la población y crear leyes especiales por tipo de discapacidad es una inadecuada manera de atender a esta población y de garantizar sus derechos”. Por lo que reiteraron que se buscaría que “se invalide la legislación promulgada por ser contraria a la Convención Internacional signada por México” (Alemán, 2015).

Si bien a todas luces se trata de cuestiones que generar violación de derechos humanos, el contexto de las personas con CEA es complejo a tal grado de que se han convertido en un grupo vulnerable dentro de los vulnerables o excluido dentro de los excluidos. Sin recalcar el factor jurídico de inconstitucionalidad ¿Qué preferimos los padres, hijos, hermanos o familiares de una persona con CEA, la protección doctrinaria de sus derechos humanos pero con una exclusión laboral, o el reconocimiento de sus habilidades y potencialmente la obtención de empleo a través de estos certificados de

habilidades? De seguro esta simple pregunta generaría varios y diversos foros de debate.

¿La Ley envía un mensaje equivocado al generar estereotipos y por lo tanto los clasifica como personas enfermas? Este es quizás el argumento que más podemos rechazar, pues el espíritu de la ley va en sentido totalmente inverso. El término clínico es *Trastorno del Espectro Autista*, lo cual de entrada ya genera una predisposición y un prejuicio social, por lo que desde visiones fuera de las ciencias médicas se han avocado, aunque también es verdad que sin mucha deliberación, a aspectos más sociológicos y antropológicos, defendiendo que no hay una deficiencia mental o intelectual en estas personas, sino que su manera de entender el mundo y su sensibilidad es diferente, por lo tanto pueden ser tomados como una minoría cultural y por ello cambiar el concepto de *trastorno* o *síndrome* por el de *condición*.

Curiosamente la discusión pública surgió a partir de la queja de Confe e interesantemente se llevó a cabo en las plataformas de redes sociales virtuales. Ignorando si estos argumentos influyeron en los elementos que tomaría la CNDH para presentar la acción de inconstitucionalidad, el día 1 de junio entregó su queja ante la SCJN, en contra de los artículos 3, fracciones III y IX, 6, fracción VII, 10, fracciones VI y XIX, 16, fracciones IV y VI, así como 17, fracción VIII (CNDH, 2015). Lo cual significó no presentar una impugnación ante toda la ley.

La acción de inconstitucionalidad fue turnada al Ministro Alberto Pérez Dayán, pero el proceso de ponencia no tiene una fecha límite, lo cual podría tomar varios meses más. En este proceso cabe señalar, como dato curioso, que los medios impresos de comunicación no difundieron la noticia sino hasta diez días después ¿Falta de interés en el tema?

3. CONSIDERACIONES FINALES

El proceso de la acción de inconstitucionalidad en contra de una parte normativa de esta Ley, no impide formalmente que las legislaturas de las entidades federativas de México puedan comenzar a reformar las leyes locales para armonizarlas, aunque sí puede ser un pretexto para iniciar con estos procesos. Así mismo, estamos a ocho días del plazo que fijó el Artículo Segundo Transitorio, para que el Ejecutivo expidiera las disposiciones reglamentarias de la Ley, y a poco más de medio año para que el Congreso de la Unión, las legislaturas de los estados y la Asamblea Legislativa del Distrito Federal armonicen las leyes concernientes a esta materia. Sin embargo, como lo hemos expresado en otros foros, corresponde también a los grupos de sociedad civil interesados y a los directamente involucrados exigir ante los congresos locales las reformas y armonizaciones necesarias, sin este empuje la aplicación de la Ley va a ser mucho más lenta.

FUENTES

Alemán, V. (2015). *Piden ONG's declarar inconstitucional la ley de atención al autismo Presidencia*. Recuperado de <https://mexico.quadratin.com.mx/Llaman-ONG%C2%B4s%C2%A0-a-declarar-inconstitucional-la-ley-de-atencion-al-autismo/>

CNDH, (2015). Demanda de acción de inconstitucional promovida por la CNDH, México.

Lay, T. (2012). *Legislación de medios y poderes fácticos en México*. México: Universidad de Guadalajara.

Olvera, A. (2010). Coloquio “El desarrollo de la sociedad civil en México: un enfoque multidisciplinario”, 25 y 26 de octubre de 2010, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

SCJN, (2007). *¿Qué son las acciones de inconstitucionalidad?* México.

Anais do

III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

EDUCACIÓN INTERCULTURAL INDÍGENA EN EL ESTADO DE CHIAPAS

Interculturality Indigenous Education In The State Of “Chiapas”

Mauricio Zacarías Gutiérrez

Mauricio Zacarías Gutiérrez és Estudiante del Doctorado en Estudios Regionales. Universidad Autónoma de Chiapas. México. mazag@hotmail.com

RESUMEN

En este primer acercamiento que se han hecho sobre educación intercultural indígena en el estado de Chiapas, son pocos los estudios que se han encontrado, se da por hecho que habrá otros, sin embargo no estuvieron a disposición del autor en el momento de la consulta. Comentar que se excluyeron de este trabajo, documentos que no tenían autor, y que tampoco daban cuenta de donde fueron publicados. Todos los documentos que se utilizaron para realizar este escrito proceden de fuentes que son de conocimiento público. El interés de realizar este escrito recae en conocer y comprender cuales han sido los objetos de estudio sobre la interculturalidad desde la perspectiva indígena en el estado de Chiapas. Se parte de la idea que a partir del movimiento

zapatista la situación indígena dio un vuelco que no ha regresado a su inicio.

Palabras clave: Entre las culturas. Educación indígena. Documentos. Zapatista. Estudio sobre interculturalidad.

ABSTRACT

In this first approach that have been made about between cultures indigenous education in the State of “Chiapas”, there are few studies that have been found, is taken for granted that there will be others, however were not available to the author at the time of the inquiry. Comment that she is excluded from this work, documents that had no copyright, and giving no account of where they were published. All documents that were used to make this paper come from sources that are public knowledge. The interest for this paper lies with knowing and

understanding what were the objects of study on interculturality from the indigenous perspective in the State of

Chiapas. Part of the idea that the “Zapatista” movement from the indigenous situation gave a turnaround that has not returned to his home.

Keywords: Between cultures. Indigenous education. Documents. Zapatista. Study on interculturality.

INTRODUCCIÓN

1. ESTUDIOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INDÍGENA EN EL ESTADO DE CHIAPAS 2005-2015

Investigadores nacionales como internacionales han enfocado el estudio de la perspectiva indígena en el nivel superior indígena y desde este enfoque se realiza el análisis sobre la realidad que hay en este nivel, otras investigaciones se centran a la formación de los docentes, desde la voz de los actores, otras más consideran las representaciones sociales y la socialización infantil y aprendizaje de niños en las zonas indígenas.

Antes de considerar los aportes que cada investigación ha dado en la elaboración del presente documento, se da un planteamiento general de la interculturalidad y del indigenismo, todo ello desde un enfoque teórico, en este sentido no hay un prescripción única, sino que se toman diferentes posturas teóricas, posterior a ello se plantean las investigaciones que se ocuparon en este trabajo.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD E INDIGENISMO

La interculturalidad como concepto alude a diversas acepciones, como: comprender al otro, integrar al otro; incluir al otro, etcétera. En cada acepción hay un posicionamiento epistemológico de entender al otro, por tanto definir la interculturalidad implica revisar las múltiples acepciones que hay en torno al concepto.

En relación al concepto de indigenismo hay acepciones que refieren al indigenismo como personas que carecen de conocimientos, que se les tiene que enseñar, en otra perspectiva como personas con conocimientos con una cosmovisión de vida creada a partir de las vivencias culturales en las que nacen, crecen y se desarrollan, en otra perspectiva se encuentra, que son personas que tienen sentimientos y entendimientos de la vida diferentes a otros espacios culturales.

Enfocarse a un posicionamiento de interculturalidad e indigenismo no es el objetivo en este documento, sino, que por el contrario, el objetivo del documento es reconocer como ha sido estudiado la interculturalidad desde la perspectiva indígena en el estado de Chiapas. Comentar que el estado de Chiapas, es una entidad federativa de México, geográficamente se ubica al sur de la república mexicana, haciendo frontera con Centroamérica, principalmente con el país de Guatemala.

Por la ubicación geográfica que presenta, comparte no solo flora y fauna, sino que grupos indígenas que se ubican en el país de Guatemala se comparten etnicamente en el estado de Chiapas.

Particularmente en el estado de Chiapas se encuentran diferentes grupos indígenas siendo el tzeltal el que más personas pertenecientes a ese

grupo tiene, según los datos de Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI), seguido del grupo indígena tsoltzil. El estado de Chiapas de acuerdo al INEGI tiene 24 grupos indígenas, cada uno con una lengua, de las cuales mantiene cada uno una variante, también conocida como dialecto.

3. DEL CONOCIMIENTO GENERADO EN LAS INVESTIGACIONES

En este sentido el trabajo que se desarrolla da cuenta de cómo se han abordado investigaciones de enfoque intercultural desde la perspectiva indígena. Las investigaciones que aquí se presentan son producto de las realizadas en el estado de Chiapas, teniendo en cuenta que cada una tiene un posicionamiento epistemológico, teórico, metodológico y técnico e instrumental. Se consideraron para ello sólo las realizadas del año 2005 a la fecha. Ello permite tener un panorama de cómo se han abordado los estudios indígenas en el estado de Chiapas. En la mitad de la segunda década del siglo XXI.

Se parte de la investigación realizada por Baronet (2004), es una investigación de corte cualitativo, en el que se planteó el propósito de “caracterizar los orígenes, las manifestaciones, los obstáculos y las consecuencias de las luchas étnicas a favor de la construcción de un cierto nivel de ejercicio de la autonomía escolar en un etnoterritorio” (39). Se combina una relación de prácticas con observaciones en el campo, teniendo como base metodológico etnográfico, plantea la situación de cómo las comunidades zapatistas se gestan su propia educación. El estudio que realiza permite dimensionar una realidad desde la hostilidad que tienen las personas indígenas sobre el gobierno federal y de

la entidad chiapaneca, cómo esas posiciones permiten imaginar una formación que se interesa por las características del otro.

El estudio presenta una realidad que emerge con el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Encontrar el sentido de cómo estos grupos indígenas se reencuentran con ellos y se nombran en la posibilidad a partir de ese reconocimiento de poder que se tienen.

Un reconocimiento que surge desde estas vivencias de hostilidad del gobierno hacia ellos, da cuenta de cómo desde la educación que ellos imparten plantean otra posibilidad de educar y educarse.

Puesto que implica una ética docente y militante, es difícilmente mesurable en términos monetarios el compromiso personal de los “promotores de educación autónoma” bajo la supervisión de sus comunidades. Estas mismas los retribuyen no sólo con maíz y trabajo colectivo en sus milpas, sino también simbólicamente con el reconocimiento de su implicación militante a favor del grupo social al cual pertenecen. Así, los zapatistas actúan para transformar las relaciones sociales de dominación, y la interiorización de la misma, por medio de la selección y la transmisión de conocimientos apropiados en la escuela; como por ejemplo, investigando la memoria local del peonaje y del caciquismo (Baronet, 2004, p. 420).

Esta posibilidad de educarse, y vincular dos actividades la defensa del pueblo, ser militante y la formación de los mismos en defensa del pueblo, una convergencia que impulsa un hacerse cargo y asumirse en el cargo de la responsabilidad de dirigir a través de la educación una formación de alumnos que se vuelve contra el gobierno que ha mantenido a sus antepasados y a los adultos con los que conviven en la dependencia.

Desde el enfoque sociológico, estudiado desde la etnografía Baronet, sitúa un movimiento

zapatista que busca a partir de la educación la recuperación un reconocimiento de ellos por ellos, que se fortalece con sus propios militantes a quienes se les nombra como los promotores que mantendrán la ideología de resistir, incluyendo dentro de esta educación el reconocimiento de sus antepasados como las fuentes de saber que se heredan de generación en generación, permitiéndoles contextualizarse y reconocerse como personas que han sido minimizadas por el gobierno, pero que se les forma para que resistan a las presiones que impone.

Otros estudios que se revisan se enfocan a la interculturalidad desde la perspectiva indígena en el nivel universitario, trabajos de Fábregas Puig, entre otros plantean esta importancia que tiene el nivel superior indígena en Chiapas. Hacen énfasis al impacto que ha tenido la universidad intercultural de Chiapas que se creó en el 2004, siendo la segunda a nivel nacional, la cual es parte de las 9 universidades interculturales en la república mexicana.

El planteamiento de Fábregas Puig sitúa un estudio del impacto que tiene la Universidad Intercultural de Chiapas al término del egreso de la primera generación, plantea un estudio sobre la pertinencia que tiene esta universidad en el estado, principalmente en el área indígena. La pertinencia que considera que la universidad haya expandido sus unidades a otros municipios, reconoce que el planteamiento de la UNICH, beneficia el desarrollo de la región, en el sentido, que si bien la educación en el nivel superior en Chiapas es reciente, de 1974 a la fecha, cuando se crea la Universidad Autónoma de Chiapas, la zona indígena es la que más desfavorecida se encuentra, por lo que en el artículo que señala, plantea que la UNESCO, debería considerar los avances en la educación superior en zonas indígenas.

Por ejemplo sitúa que:

La investigación que realizan Esteban-Guitart y Bastiani-Gómez (2010) sobre la educación indígena dada en la UNICH, donde conviven alumnos mestizos e indígenas, da cuenta de la conciencia que han hecho los alumnos antes y después de su llegada a la UNICH. Es un estudio realizado desde un enfoque cualitativo, en el cual se centra en el estudio de las ideas que tienen los alumnos mestizos e indígenas sobre la interculturalidad, antes y en el momento de estar en la universidad, quienes participaron en la investigación, fue de manera voluntario no azaroso. El reconocimiento al otro, ha sido un aporte valioso de la formación que se da en la UNICH, el discurso que presentan los alumnos, Esteban-Guitart y Bastiani-Gómez (2010), lo traducen a que la existencia de la UNICH, en un contexto de relaciones y entramados de narrativas, se fomenta la conciliación de grupos tradicionalmente enfrentados bajo la discriminación y la xenofobia. Reconocen los autores que las situaciones de discriminación y el prejuicio, "más que ser productos individuales, son realidades colectivas, entramadas en prácticas de acción" (12).

Este posicionamiento de los autores sobre la UNICH como institución que es un punto de encuentro que reconoce al otro, se suma a la investigación de Esteban-Guitart, Rivas-Damián, Pérez-Daniel (2012), sobre la Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto intercultural. Centrando la investigación en analizar la tolerancia a la diversidad en relación a la empatía. Es una investigación que toma su base en el método cuantitativo, la manera en que se selecciona a los participantes es aleatorio simple. Los alumnos que participan son mestizos e indígenas, quienes corresponden a dos universidades: una intercultural y la otra no intercultural. Ambas universidades ubicadas en una misma ciudad de Chiapas.

Para que el alumno participara se tenía que identificar como mestizo o perteneciente a un grupo indígena. Se miden cuatro factores: cultura, etnia, inmigración; características físicas e intelectuales; ideas políticas; pobreza, clase social. A partir de estos factores los investigadores sitúan que el estudiante indígena es más proclive a ser tolerante y empático, contrario al estudiante mestizo. Atribuyen que el comportamiento del alumno indígena respecto a la tolerancia y la empatía es dado porque el indígena en Chiapas ocupa lugares destacados de pobreza, en comparación con el alumno mestizo, a la vez que pertenecen a una clase social minoritaria de modo que podrían ser sensibles a dichos aspectos (Esteban-Guitari, RivasDamián, Pérez-Daniel, 2012).

La investigación, por tanto da cuenta de esta relación de empatía y tolerancia, cómo se da y quiénes están más dispuestos a darla. Los procesos formativos de las personas que pertenecen a un grupo indígena los hace ser más conscientes de qué es vivir la discriminación, que les permite responder a situaciones empáticas hacia el otro, postura que contradice la posición del mestizo, al no tolerar y ser empático con la situación a la que se expone el indígena en espacios donde se ha considerado vacío de saberes y aportaciones a la sociedad.

Desde un enfoque de formación docente para la educación intercultural bilingüe en la educación indígena se encuentran dos investigaciones, la de Hernández-Reyes y RodríguezMartínez (2014) y la de Limón-Aguirre (2012). La primera se enfoca a realizar el estudio sobre el proceso de la formación docente en espacios indígenas en la educación básica, es una investigación que se desprende de una investigación que concentra a otros tres estados,

más de la república mexicana donde se estudia el mismo fenómeno.

La manera en que se aborda la investigación metodológicamente es desde el enfoque cualitativo, plantea como propósito reconocer las voces de los profesores en servicio sobre la educación que se imparte en contextos indígenas. La perspectiva que se tiene de la interculturalidad en la investigación no se cierra al estudio del bilingüismo indígena, sino desde estas relaciones de reconocer al otro que aporta a la sociedad donde se sitúa.

Los hallazgos que plantean sobre el derecho a la autonomía de los grupos indígenas sobre la educación que favorezca a los espacios en los que ellos se desenvuelven y que se vincule a los espacios con los que tienen contacto en el mundo. Elementos como la diversidad cultural que tiene el estado de Chiapas, consolida el planteamiento de Hernández-Reyes y Rodríguez-Martínez (2014), dado que reconocen que dentro de los hallazgos de la investigación encuentran que la formación docente de los profesores que realizan el quehacer en espacios indígenas, no se corresponde a las necesidades de esos espacios.

En el estado de Chiapas se encuentran tres escuelas formadoras de docentes para espacios indígenas, sin embargo la variedad lingüística del estado no se corresponde en la formación de estos docentes, ello sitúa que la formación de los docentes considere la diversidad en que se ubican las escuelas y que consideren el derecho a la autonomía de estos espacios. Esta investigación, da un panorama de que la formación docente intercultural necesita trascender el discurso normativo de la atención a la diversidad de los contextos indígenas.

El derecho a la autonomía de estos grupos en Chiapas, lleva a re-considerar cómo se norman constitucionalmente estos derechos y

cómo se corresponden con las necesidades de estos grupos. No basta con que a esos espacios llegue a educar una persona que domine una variante de la lengua, sino que la variante se corresponda al espacio donde tiene lugar la escuela, además que quien llegue a formar reconozca al otro como personas que contribuye y no como persona a la que hay que ir a cambiarle la cosmovisión que tiene de la vida.

La investigación de Limón-Aguirre (2012), sobre las representaciones sociales de un grupo indígena de Chiapas, que comparte colindancia con el país de Guatemala da cuenta de cómo se representan la escuela, los intereses que en ella tienen, cómo representan a los profesores que llegan a esos espacios a educar, entre otros elementos.

La investigación se realiza desde un corte cualitativo, donde se enfoca a analizar qué representa la escuela para ellos. Los resultados a los que llegan los investigadores es que la escuela obvia los saberes locales de este grupo indígena, a la vez que por situarse este grupo en un contexto de límite territorial entre México y Guatemala, sin embargo como grupo indígena se reconoce el filial donde se separan de este límite fronterizo, comentan los autores esta necesidad imperiosa de mexicanizar a este grupo indígena, de tal manera que se diferencien de los de Guatemala.

Es una necesidad desde los profesores que laboran en los espacios de la comunidad indígena que los alumnos se adecuen al sistema educativo, el proceso de castellanización, hay “exaltación de la lectoescritura en español y la intención, sin más, de que los alumnos se incorporen al nivel medio superior al que se encuentran” (Limón-Aguirre, 2012, p. 145).

Un proceso que determina que las acciones de los procesos de representaciones sociales se da en las interacciones en lo que se

concebe como bueno o adecuado según los agentes o actores del sistema que les permite tener interacciones dentro de los espacios en lo que se desenvuelven. Es una investigación que recupera la representación que se tiene de la escuela como espacio donde se construye la cotidianidad, un espacio en el que se corresponden saberes y se divorcian de otros saberes que llegan a la comunidad.

Perpetuar un conocimiento colonializado es la reflexión que deriva el investigador de la representación social que tienen de los chuj mexicanos, de la educación escolar de sus hijos.

Un pensamiento que no respeta sus saberes, aspiraciones, ritos, lengua, entre otros, sobre la vida y sobre las condiciones en que se encuentran.

En otra perspectiva, desde el movimiento zapatista, se analiza el documento de Nuñez Patiño y

Alba Villalobos (2012), que se enfoca a la socialización infantil y estilos de aprendizaje en una comunidad Chol. El planteamiento de la investigación se sitúa en cómo los grupos indígenas educan a sus hijos y cómo son atendidos por quienes les asisten en la escuelas.

Dentro de los hallazgos de la investigación, los autores plantean que en los espacios indígenas hay un respeto a las decisiones de los niños, “en tanto son acreedores de las responsabilidades que se generan en ellas” (Nuñez Patiño y Alba Villalobos, 2012, p. 120). La socialización infantil de los menores se enfoca a las relaciones colectivas y su entorno natural. La importancia que tiene para los espacios indígenas la formación de un sentimiento colectivo desde la infancia, da cuenta de las responsabilidades a las que los niños se les enseña a asumir.

Los autores plantean que esta formación en los niños, se ve desvalorizada en la formación que reciben en la escuela, no se les respeta sus saberes, y se les impone un ritmo de aprendizaje por un experto que no emerge de ellos, sino del sistema educativo nacional, quien tiene intereses ajenos a los del grupo indígena en que se encuentra. Los expertos que llegan a formar desde el plan de estudio en las escuelas ubicadas en los espacios indígenas, realizan la actividad desde la verticalidad del sistema educativo.

Ante ello, los investigadores abren un espacio de reconocimiento a la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), quienes surgen a partir del movimiento zapatista en 1995, las educación que ellos imparten, dicen los autores se corresponde “a las necesidades de las comunidades indígenas y del propio acceso autonómico zapatista, y no a las de los intereses nacionales, hegemonizados por la elite nacional” (Nuñez Patiño y Alba Villalobos, 2012, p. 127).

La UNEM, tiene un método inductivo intercultural que parte de las actividades de la comunidad, el cual dista del planteamiento que tiene la educación oficial que se da en los espacios indígenas. La relación con la UNEM y los grupos indígenas reconoce la diversidad y atiende en los propios espacios. Se reconoce por tal, que la organización que han tenido los espacios indígenas a partir del movimiento zapatista, ha fortalecido su autonomía respecto a la visión de estado sobre la educación indígena.

Desde un enfoque oficial, el estado atiende la formación intercultural para la educación indígena. El estudio de Navarro-Martínez y Saldívar-Moreno (2012). La escuela normal indígena bilingüe “Jacinto Canek”, es evidencia de la atención desde el sistema oficial por atender a la población indígena en Chiapas. En el 2000 se crea la normal y es hasta 2008

cuando tiene su propio edificio, el cual se ubica en el municipio de Zinacantán.

La investigación se realiza desde el paradigma cualitativo, centrándose en estudiar el significado construido y otorgado sobre la escuela normal intercultural bilingüe Jacinto Canek. Desde el enfoque epistemológico de los autores, la investigación apoya el enfoque de construccionismo social. Aportando al paradigma cualitativo. La investigación da cuenta de que la situación de la interculturalidad desde el aprendizaje como en su intercambio se centra en lo indígena.

Desde la perspectiva de los autores, la escuela normal solo incorpora a sus aulas alumnos provenientes de espacios indígenas, aunque la escuela normal no se cierra a alumnos indígenas, da cuenta que hay una concepción que es exclusiva para ellos en el sentido que no hay alumnos mestizos o de algún otro país, el requisito para ingresar es el dominio de una lengua originaria.

Los hallazgos en esta investigación da cuenta del reconocimiento mismo que tiene el estudiante al estudiar en la normal bilingüe, donde hay el espacio para que se reconozca dentro del otro y del nosotros. Es una interculturalidad dada a partir de las relaciones de lengua que se suscitan en la escuela y por ser de pueblos indígenas. Sin embargo comentan los autores que esta relación se ve limitada por el uso predominante del español.

Las identidad indígena en la escuela, se recrea en el momento de estar ahí, se resignifica, sin embargo es la lengua dominante, la que impera en las actividades que los alumnos puedan llegar a realizar dentro de la institución. Es un proceso de imponer al otro su reconocimiento pero que no se olvide que es el estado el que

controla el reconocimiento que sobre su propio origen se tenga.

Plantean Navarro-Martínez y Saldívar-Moreno que “la base sobre al cual se representa la educación intercultural es el respeto y la convivencia entre varias culturas” (2012, p. 93). Se toma la interculturalidad como herramienta de convivencia y no de aceptabilidad del otro. Hay el riesgo dicen los autores de centrar la educación indígena bilingüe pero no intercultural, se requiere para ello, siguen diciendo, “ligar la educación al contexto inmediato, problematizando la realidad y proponiendo acciones inmediatas dirigidas a la sociedad mestiza” (95).

El enfoque con el que se analizó esta investigación plantea que la educación intercultural indígena bilingüe de la escuela normal no solo tiene que abrirse hacia los otros, sino que se tiene que interesar a los propios indígenas a considerar a los otros, que si bien se les considera e impone en la formación que tiene a través del uso del español en la realización de sus actividades, la formación de los profesores hacia los alumnos y de los alumnos mismos, tiene que romper la restricción de interacciones dentro de la cultura originaria.

La investigación reconoce el avance que se tiene en la formación intercultural para los pueblos indígenas de Chiapas, sin embargo hace una agregado de que falta trabajar la interculturalidad como atención a la diversidad y aceptabilidad del otro, dado que aunque la formación tenga un membrete de interculturalidad las prácticas educativas para esta formación se enfocan a una educación tradicional.

En un enfoque de oficialidad que atiende la interculturalidad desde el sistema, son los trabajos que realiza la Subsecretaria de Educación Federalizada en el estado de Chiapas (2010), el

planteamiento del informe que se da, es que la educación intercultural bilingüe en Chiapas ha tenido avances, informar sobre las acciones a realizar por quienes llevan la administración de la educación intercultural bilingüe en el medio indígena es la centralidad del artículo.

El informe que presenta la Subsecretaria de Educación Federalizada en el estado de Chiapas da cuenta de los trabajos que se realizan desde la estructura educativa sobre los planes que hay para la atención de la educación intercultural en los contextos indígenas. Aunque dentro del informe plantean dejar atrás el verticalismo y unidireccionalidad en la comunicación, solo hay la horizontalidad para quienes tienen el cargo de administrar la educación en estos espacios.

Dentro de los temas que la Subsecretaria de Educación Federalizada en el estado de Chiapas tiene para la atención de la población indígena en el estado, se consideran las comunidades de aprendizaje que este centrado en las personas, sin embargo la realidad de la formación es que primero tienen que saberlo los que administran la educación y luego las personas por quienes se diseñan y se capacitan a los administradores (jefes de zona, Asesores técnicos pedagógicos, jefes de sector, supervisores, coordinadores sectoriales, todos ellos administran la educación básica en sus diferentes modalidades: preescolar, primaria, secundaria).

Las reflexiones a las que llega Sartorello (2009) sobre la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe, da cuenta de las situaciones en que se da esta educación y las tensiones que se suscitan al plantear una educación que atienda la diversidad. El reconocimiento global-local, es en este estudio reconoce esta idea de formación intercultural a la cual el nombra neoindigenismo, por las tensiones generada entre las situaciones que viven las

personas en sus propios espacios y las demandas globales a las que están expuestas.

Comenta Sartorello: Globalización, neoliberalismo y democratización constituyen fenómenos que cuestionan al estado-nación obligándolo a enfrentar nuevas demandas, en particular étnicas, ahora consideradas legítimas. Estos procesos interrelacionados plantean nuevos problemas de gobernabilidad, ya que el neoliberalismo se acompaña de una crisis de las formas de control corporativista, de un desmonte del Estado y de un crecimiento vertiginoso de las desigualdades sociales poco compatible con la cohesión social (2009, p. 80).

El planteamiento del autor se enfoca a esta urgencia de los estados nación en atender a las demandas que los grupos originarios presentan ante el fenómeno de la globalización. Señala que más que una atención en el reconocimiento del otro, hay un disfraz de someter al otro, sigue argumentando al respecto que “lejos de construir una nueva relación intercultural entre los estados y los pueblos indígenas que viven en sus territorios, pareciera entonces estar en presencia de un proceso de *oficialización y retorización* de la interculturalidad” (Sartorello, 2009, p. 81).

Discursos que plantean una única manera de seguir viendo al indígena, en este sentido, reconoce el logro que ha tenido la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México A.C. (UNEM), que se define como una filosofía política crítica que contraresta la hegemonía del estado sobre los pueblos indígenas.

La UNEM reconoce la interculturalidad como el espacio donde se atiende la diversidad, se reconoce al mestizo y se reconoce lo propio de las culturas originarias en el estado de Chiapas. En este enfoque educativo se pretende articular conocimientos indígenas y occidentales, tomando en cuenta las asimetrías existentes, que en lugar

de demeritar un conocimiento, este fortalece los conocimientos que se traen.

La investigación por tanto da este acercamiento entre la interculturalidad y la interculturalidad indígena, la primera como este reconocimiento al otro, y la segunda como el reconocimiento al otro para construir una sociedad equitativa con el fin de democratizar las sociedades pluriculturales. En el proceso de contrarrestar la imposición que se tiene desde el sistema hacia los pueblos indígenas, ante esta postura de globalización se han resignificado desde los pueblos indígenas la manera de tratar y estar con el otro que reconozca la diferencia y contribuya a la convivencia.

4. A MANERA DE CONCLUSIÓN.

Las investigaciones como reflexiones que se han analizado en este artículo solo da cuenta de cómo se ha estudiado la educación intercultural desde la perspectiva indígena. Los estudios han sido pocos, sin embargo son importantes los aportes que han dado porque permite un primer escaneo sobre la relación que hay en la interculturalidad desde el espacio oficial y desde el espacio donde tiene lugar las vivencias de las personas indígenas que sienten la imposición oficial en sus vidas.

Epistemológicamente las investigaciones como las reflexiones se enfocan al paradigma cualitativo principalmente, ello es un referente que permite comprender desde este análisis hecho, que hay diversidad de maneras de acercarse al conocimiento. De ellos se derivan aprendizajes para profundizar en el reconocimiento del otro.

En cuanto a los objetos de estudio que han tenido tanto las reflexiones como las investigaciones da cuenta que cada uno encierra

complejidades, sin embargo se limitan a un aspecto. Los objetos han estudiado la educación superior, la educación primaria principalmente. La educación media superior, la secundaria, el preescolar y la educación indígena desde la formación de sistema oficial no se ha abordado. Estudios sobre la UNEM no se han realizado.

2 Sin llegar a contrastar qué investigaciones aportan más al estudio de la interculturalidad desde la perspectiva indígena, se reconoce que todos aportan desde sus enfoques un reconocimiento por el otro, dejando como tarea la realización de iniciativas que favorezcan en la práctica situaciones interculturales con más carga horizontal que vertical. Ello incluye la formación de docentes interculturales bilingües desde el estado, la vinculación de la UNICH con los mestizos y la formación básica de los alumnos indígenas por docentes mestizos o indígenas.

FUENTES

- Limón-Aguirre, F. (2012). Representaciones sociales de la educación escolar entre los Chuj mexicanos. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6 (12), 133-166.
- Esteban-Guitart, M., Rivas-Damián, M. J., & Pérez-Daniel, M. R. (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. *Universitas Psychologica*, 11 (2), 415-426.
- Fábregas-Puig, A. (2009). Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En D. Mato, *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (págs. 251-278). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Guitart, M. E., & Bastiani-Gómez, J. (2010). ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia? *Athenea Digital* (17), 3-16.
- Guitart, M. E., & Rivas, M. J. (2012). La propuesta de las universidades interculturales en México, frente al pluralismo cultural. El caso de Chiapas. *Documentación social*, 151, 147-162.
- Hernández-Reyes, N. L., & Martínez-Sánchez, R. (2014). La interculturalidad en Chiapas: Formación docente en la cultura Tzeltal. En E. B. Velázquez-Rodríguez, M. L. Quintero-Soto, & L. R. López-Gutiérrez, *La transformación de la sociedad opresora. La palabra y el derecho de "los otros"* (págs. 123-1545). México: Porrúa.
- Navarro-Martínez, S. I., & Saldívar-Moreno, A. (2012). Construcción y Significado de la Interculturalidad en la escuela normal indígena intercultural bilingüe "Jacinto Canek". *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6 (12), 67-104.
- Núñez-Patiño, K., & Alba-Villalobos, C. (2012). Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad Ch'ol. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6 (12), 105-132.
- Sartorello, S. C. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 77-90. Subsecretaría de Educación Federalizada. Dirección de Educación Indígena. (2010). Promoviendo la red pedagógica. *Red Pedagógica*, 1 (1), 1-8.

Anais do

III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

O ENSINO AFRO BRASILEIRO, INDÍGENA E A INCLUSÃO DE ALUNOS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. POSSIBILIDADES DE FATO E REPRESENTAÇÃO – HISTÓRIAS E MITOS

Education Afro-Brazilian, Indigenous And Special Students Inclusion In Basic Education. Possibilities Fact And Representation - Stories And Myths

Neide Sabino¹

Gilberto A. Ferreira²

Monica Maria Martins de Souza³

1. Neide Sabino é Pedagoga e palestrante. Estudiosa das questões de inclusão é responsável pela formação de professores para trabalhar com a Inclusão Aplicação e Regulamentação da Lei 10.639, Lei 11.645/2008, Lei nº 13.146/2015, que estabelece a obrigatoriedade dos estudos afrodescendente e indígenas, da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais no Ensino Básico e demais níveis, pois a conscientização do tema tornou-se obrigatória a toda sociedade a partir do momento em que o preconceito se tornou crime

2. Gilberto A. Ferreira – Oga Gilberto de ESU é Prof. Pesquisador acreditado ao Centro de estudos Africanos (CEA) para assuntos das tradições religiosas de matriz africanas. Pesquisador Especialista em tradições afro-brasileiras. Coordenador de estudos e pesquisas do Centro Étnico-Racial. Desde em 1977 é interlocutor científico e colaborador em projetos de pesquisa nas áreas de estudos africanos e afro-brasileiros do Dr. José Reginaldo Prandi, Doutor em Sociologia pela USP Auxilia como coorientador de trabalhos de mestrado, doutorado e pós-doutorado na área de estudos afro-brasileiros. É interlocutor acadêmico científico do antropólogo Dr. Wagner Gonçalves da Silva que declara Gilberto A. Ferreira possuidor de expertise e profundo conhecimento da língua Yorubá e afro brasileira, tendo este, ministrado cursos de Extensão Universitária pela USP desde os anos 70. Desenvolveu a oficina de culinária religiosa para alunos de graduação de antropologia.
esu@uol.com.br

3. Monica Maria Martins de Souza é Profa. Dra. Pesquisadora de inclusão e sustentabilidade. Mônica Maria Martins de Souza é Psicóloga e Jornalista. Doutora em Comunicação e Semiótica, Mestre em Administração, Especialista em Recursos Humanos, Docência e Tecnologia educacional. Professora de Pós-graduação e Graduação do Mackenzie, UNIP, ENIAC e Campos Salles. Coordenadora e organizadora de Seminários nacionais e internacionais. Organizadora e Editora das Revista Acadêmicas da Campos Salles e ENIAC.

RESUMO

A história de exclusão versus inclusão se repete na História do Brasil desde a sua descoberta/invasão, indiferente à evolução dos tempos. O ensino afro brasileiro e indígena Lei 9.394 (1996), 10.639 (2003) 11.645/2008 e a inclusão de alunos especiais na educação básica Lei 13.146/2015, embora seja legalmente obrigatória é mais discurso e representação que realidade. Existe a possibilidade, mas a maior parte da inclusão é realizada por ações pessoais e empresariais ou de instituições religiosas e educacionais isoladas e não ação nacional amparada pelo poder público. A maior parte dos negros, dos indígenas e dos portadores de necessidades especiais diversas estão nas periferias e zonas rurais no mais completo abandono. A Constituição de 1988 em 15 de abril de 2005 classificou o racismo como um crime inafiançável e imprescritível. E embora a Lei 7.716 de 1988 tenha 25 anos e defina como crime os atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião, sexo ou procedência nacional, os procedimentos racistas permanecem efervescentes e se multiplicam com as redes sociais. Um exemplo é o ataque cibernético às celebridades globais, Thais de Oliveira e Maju que se tornou manchete, mas atinge milhares de anônimos no cotidiano, conforme demonstra a pesquisa.

Palavras chave: legalização do ensino afro brasileiro e indígena. Inclusão de alunos especiais. Exclusão e racismo.

ABSTRACT

The history of exclusion versus inclusion is repeated in the history of Brazil since its discovery/invasion, indifferent to the trend of the times. Afro Brazilian and indigenous education Law 9.394 (1996), 10.639 (2003), 11.645/2008 and the inclusion of special students in basic education Law 13.146/2015 although it is legally binding is more speech and representation than reality. There is a possibility, but for the most part the inclusion is done for personal and business or actions of religious and educational institutions in isolation and not national action supported by the Government. Most of the blacks, Indians and people with special needs, are diverse in the peripheries and rural areas in complete abandonment. The Constitution of 1988 in April 15, 2005 classified racism as a crime bailable and imprescriptible. And although the Law 7716 of 1988 has 25 years and set like crime acts of discrimination or prejudice of race, colour, ethnicity, religion, sex or national origin, the racist procedures remain effervescent and multiply with social networks. An example is the cyber-attack the global celebrities, Thais de Oliveira and Maju if headline version, but reaches thousands of anonymous in daily life, as demonstrated by the research.

Key words: legalization of the afro Brazilian and indigenous education. Inclusion of special students. Exclusion and racism.

INTRODUÇÃO

Atualmente a obrigatoriedade do ensino afro brasileiro, indígena e a inclusão de alunos especiais na educação básica é apenas uma forma de fazer justiça à injustiça que durou 500 (quinhentos anos) embora essa possibilidade de fato seja apenas uma representação carregada de história, mitos que contribuem na formação e cultura.

O objetivo da pesquisa visa compreender como a publicação de leis imprescindíveis para a convivência social igualitária de acolhimento aos diferentes e especiais, mesmo sendo obrigatória, no cotidiano é mais discurso e representação que realidade. Um percentual dos negros, índios e portadores de necessidades especiais moram na periferia e zonas rurais sentem na pele a consequência da pobreza e da exclusão pela falta de informação sobre os seus direitos. Em 1500 o Brasil era habitado pelos índios Tupis, da região costeira do Ceará a São Paulo. Os Guaranis estavam espalhados pelo litoral sul, e interior das bacias do paraná ao Paraguai. A linguagem e acultura das duas tribos eram semelhantes e casavam entre si. Os grupos se formavam e se mantinham unidos principalmente pelos laços de parentesco, que articulavam o relacionamento desses grupos entre si. Agrupamentos menores, as aldeias ligavam-se através do parentesco com unidades maiores, as tribos. Os Tapuias eram índios que falavam outras línguas e se espalhavam em tribos diversas por outras regiões do interior do Brasil.

Contemporânea mente para falar do ensino afro brasileiro, indígena e a inclusão de alunos especiais na educao básica e das

possibilidades dessa pratica de fato e não como representao,  necessário conhecer a sua evoluo, as histórias e os mitos que envolvem a sua cultura. A inclusão étnico-racial  dependente da compreensão da influência africana na cultura brasileira.  necessário compreender os meandros da formao deste povo desde a sua raiz. Esta cultura nasceu da miscigenao dos povos nativos, que aqui viviam quando os portugueses declararam ter descoberto este país. Os ndigenas se misturaram com os milhares de negros que foram trazidos escravos, de além-mares. A cultura deste novo povo que se formou reflete nos atuais, conhecimentos, ideias, valores e crenças que se manifestam na vida concreta no cotidiano de cada grupo miscigenado.

Os resultados são percebidos na língua, no comportamento e práticas religiosas de cada grupo de acordo com a sua localizao. Isso explica as diferenças entre os dialetos que distinguem os específicos grupos de Pernambuco, Amazônia, Bahia, Minas Gerais e os povos do Sul, entre os outros. A manifestao se revela no conjunto dos saberes e saber-fazer, característicos dos distintos grupos. Dentre essas revelaes estão as novas identidades carregadas de sentimento de pertencimento e/ou de exclusão que os diferencia e identifica, ignorando ou considerando as suas próprias características. Aqui se encontra a origem do etnocentrismo - racismo, preconceito, exclusão – que para ser respeitada necessita de uma legislao aplicada  base da educao infantil - a lei 10639 e a lei 11645.

A justificativa da investigao  analisar fatos incongruentes como o confronto da obrigatoriedade imposta pelas leis e a representao do seu cumprimento. Embora a era

contemporânea seja tecnologicamente avançada e as declarações universais apontem que tenham mais celulares que indivíduos, o acesso à informação ainda é restrito a uma elite acadêmica e urbana. “A Digital Social e Mobile (2015) aponta 204 milhões de pessoas e 276 milhões de conexões móveis, 35% mais aparatos que indivíduos”. Apesar desses números a informação é ainda restrita a uma minoria econômica e socialmente privilegiada.

A chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil foi uma invasão de um território já habitado por estimadamente cinco milhões de índios e não um descobrimento. As leis criadas pelo poder público a partir dos anos 90, para que se incluía e respeite os descendentes dos índios e dos negros é uma forma de reconhecer o massacre e a humilhação imposta a estas etnias.

Considerando antropologicamente que a etnia provém de um vocábulo grego que significa povo, é uma comunidade humana definida pela sua afinidade. Um grupo diferenciado pela manifestação sócio cultural refletida na língua, religião comportamento e idiosincrasia. A etnia pressupõe uma base biológica que pode ser definida por uma raça, uma cultura ou ambas. Considerando que atualmente existe entre os autores divergências de forma de pensar e conceber a ideia de raça, de Caldas (1888) a Houaiss (2001) os conceitos vieram se transformando até chegar em: raça e etnia não são sinônimos. O conceito de raça é associado ao de etnia como uma comunidade definida por afinidades linguísticas, crenças e formas de agir. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) confunde cor e raça para diferenciar a população brasileira. Raça é a humana e cor é a pigmentação da pele. Como o Brasil é miscigenado concentra diversas cores

consequentes da mistura de sangue dos europeus, índios, negros mamelucos, portugueses e outras misturas que carregam consigo hábitos crenças e costumes da sua etnia, não da raça, pois todos são humanos. E cientificamente não se classifica uma etnia com dificuldades de aprendizagem em função da sua cor.

A metodologia utilizou pesquisa bibliográfica e eletrônica para investigar a expertise individual que faz o brilhantismo social no cumprimento das leis de acolhimento humano aos negros e todas as categorias portadoras de necessidades especiais. As escolas que recebem especiais de toda natureza como altistas, paraplégicos, tetraplégicos, crianças e ou adultos com lesões cerebrais e neurológicas, não fazem inclusão de fato, servem apenas de depósitos de alunos especiais. As mães chegam na sala de aula e depositam a criança em um canto em um colchonete e ali ele fica. Apenas um professor tem no mínimo 40 alunos com os mais diversificados déficits e existe um conteúdo que precisa ser cumprido.

A hipótese é que a combinação professor, aluno, conteúdo e atendimento das necessidades diversas sem apoio do poder público é uma combinação insustentável que a política divulga como uma ação inclusiva, mas de fato é um engodo.

Algumas escolas particulares que fazem inclusão, junto com cada matrícula de um aluno especial seja qual for a sua deficiência, a escola contrata um acompanhante leitor ou professor de libras, ou auxiliar geral para que este aluno tenha condição de acompanhar o conteúdo programático seja ele, portador de necessidade auditiva, visual, déficit de aprendizagem ou de locomoção. Mas esta condição ideal está restrita a poucas instituições.

A Universidade Paulista está entre elas. Nesta, além da inclusão nos seus cursos do ensino básico, médio e superior, existe o curso de extensão que acolhe no período da tarde alunos especiais de todas as modalidades e idades, indiferente do seu grau de informação. Ministram aulas de postura, auto estima, educação alimentar, educação emocional, além do conteúdo programático que desenvolve empregabilidade.

O Referencial Teórico que analisa os procedimentos da inclusão dos portadores de necessidades especiais lei 13.146/2015, e do ensino afro brasileiro e indígena na educação básica a partir das leis 9.394 (1996), 10.639 (2003) 11.645/2008. E a História e cultura afrobrasileira na visão de Regiane Augusto Mattos (2007).

A inclusão de alunos especiais, e o ensino afro brasileiro e indígena na educação é responsabilidade tanto o poder público quanto da sociedade. Da parte do poder público foram criadas leis e à sociedade cabe cumpri-las.

1. AS LEIS QUE DEFINEM A INCLUSÃO

A inclusão de alunos especiais na educação básica embora seja possível a maior parte da inclusão é ação pessoal e empresarial ou de instituições religiosas e educacionais isoladas e não ação nacional amparada pelo poder público. A maior parte dos portadores de necessidades especiais diversas carentes de recursos estão nas periferias e zonas rurais no mais completo abandono. O governo em 06 de julho de 2015 criou o Estatuto dos portadores de necessidades essenciais:

O Art. 27 da lei 13.146/06/07/2015 institui que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

A lei de inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais à educação é também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ela altera a legislação infraconstitucional e gera mudanças na família, na comunidade escolar e na sociedade conforme consta:

(art. 27, único) como corresponsáveis pela educação de qualidade em prol da pessoa com deficiência. Entende-se que o estatuto estende ao setor privado as incumbências do poder público (cf. § 1º do art. 28), o atendimento à educação especializada dos portadores de deficiência (inciso III do art. 28) que segundo a Constituição (art. 208, III) é dever do Estado passa para a sociedade e para a família (artigos 8º, 27, único e 28, III e seu § 1º).

O Sindicato do ensino Privado - SINEPE/RS, instituição filiada à FENEP – Federação Nacional das escolas particulares discute sobre a responsabilidade dos custos que justificam a socialização da inclusão e sustenta que os custos com enfermeira e atendente pessoal, e acompanhante do portador de necessidades especiais que frequentem as instituições de ensino ditas inclusoras sejam atribuídos à família responsável pelo aluno de inclusão.

Pelo Estatuto esses ônus passam a ser todos da escola (cf. § 1º do art. 28), embutidos no valor das mensalidades, embora se criminalize a cobrança de “valores adicionais” (cf. art. 98, que altera o teor do art. 8º da Lei nº 7.853/89), se revela flagrantemente abusivo.

Esse procedimento equivale ao que ocorre na área da saúde, onde as obrigações do poder público foram estendidas “às instituições privadas que participam de forma complementar do SUS ou que recebam recursos públicos para sua manutenção” (art. 18, § 5º).

No caso do ensino privado, as obrigações que lhe foram estendidas “aquelas elencadas nos incisos do art. 28, com exceção, apenas, dos incisos IV e VI), não estão amparadas por qualquer aporte público”. De acordo com o Estatuto brasileiro qualquer escola do interior deverá se capacitar para atender as necessidades

do atendimento educacional especializado. É um paradoxo, se a escola incluir os custos o preço fica inviável para os alunos e ela pode até fechar, se assume e não dá o atendimento necessário retrata o engodo da escola pública da zona leste de São Paulo conforme relato da professora do 3º. ano:

“Eu me sinto culpada de ver uma mãe chegar com o seu filho portador de lesão neurológica, colocá-lo no colchonete em um canto da sala e 4 (quatro) ou 5 (cinco) ou 8 (oito) horas depois chegar ali e pegar o seu filho da mesma forma que deixou. E eu não tive tempo para me aproximar dele ou deles nem para colocar uma água em sua boca. Muito menos estimulá-los ou conversar com eles. Isso não é inclusão é enganação, enganamos a nós mesmos, os pais, as crianças, e o poder público se engana. Eu tenho 40 outros alunos na sala com uma diversidade de problemas, além do conteúdo que tenho que cumprir. Cada dia de aula é uma aventura de sobrevivência”.

O Estatuto fixa conceito de discriminação algo diferente do conceito de discriminação contido na mencionada Convenção de Nova Iorque. A Convenção de Nova Iorque no art. 2º, define discriminação por motivo de deficiência como:

(...)“qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (...)”. No Estatuto (art. 4º, § 1º), suprimiu-se a condicionante da ‘igualdade de oportunidades. O Estatuto prevê sistema educacional inclusivo (art. 27, caput). No inciso IV de seu art. 28, “uma das obrigações que as instituições privadas foram poupadas”, está a oferta de educação bilíngue, tendo Libras

como primeira língua, e ali se diz que esta oferta deve ser assegurada “em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”.

Alguns detalhes levam a crer que nem todas as escolas devam ser inclusivas. Um viés deixa escapar que para que o sistema possa configurar-se como inclusivo, não é preciso que todas as escolas, necessariamente, sejam inclusivas - ou plenamente inclusivas. A menção de que ali há “escolas inclusivas” sugere que pode haver escolas não inclusivas ou, quando se fala em “escolas inclusivas”, alude-se a escolas especiais.

A inclusividade significa ser absolutamente inclusiva, mas esse conceito precisa ser visto com reservas. Nem todas as escolas possuem condições de atender plenamente os diversos tipos de inclusão. Se as famílias não possuem condições de manter um auxiliar para seus filhos especiais nem todas as escolas também podem. Quando o poder público impõe leis e não contribui com a sua parte, sobrecarrega a instituição particular e deixa a escola pública em situação difícil. Mas, isso não é só no Brasil, outros países passam pelo mesmo drama. Os professores não recebem treinamento, não tem professor auxiliar e nem acompanhante para os alunos especiais fica por conta da instituição o que caberia ao poder público conforme o item IV da lei 13.146/2015:

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com

deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino. VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva. VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva. VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar. IX - Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência. X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado. XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação. XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento. XV -

Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar. XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais.

As necessidades especiais são muitas e diversas e exigem um dispendioso investimento possível apenas para grandes instituições. Mas mesmo para elas fica difícil assumir todos os ônus. Um exemplo dessas instituições pode ser observado nas ações dirigidas pela diretora Rose Reis da extensão universitária da Universidade Paulista presente em todo o território nacional. Ela dá assistência em uma comunidade, faz inclusão e tem extensão universitária. A instituição acolhe de fato um pequeno percentual de pessoas especiais que chegam cabisbaixos, isolados e mudos no primeiro momento. Um mês depois são irreconhecíveis porque incorporam a consciência da sua igualdade humana, social e histórica pela contribuição da formação e da cultura em suas vidas. Em função da minoria atingida e amparada a história da obrigatoriedade da inclusão torna-se muito mais um mito que uma realidade. Isso é tão real que os polos que a executam tornam-se manchetes, ou seja, o que deveria ser uma habitualidade é uma exceção digna de méritos. Os programas da instituição atendem a proposta conforme o artigo 27 da lei

13.146/2015:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à

pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

A visão da satisfação dos alunos e de suas famílias provoca emoção e entusiasmo. Os professores que trabalham com os grupos são humanos, demasiadamente humanos na interação.

Se emocionam com o progresso de cada um e estimulam que todos se incentivem mutuamente.

2. INCLUSÃO DE FATO POR NÚCLEOS DE IDEALIZADORES RACISMO

O ensino afro brasileiro, indígena e a inclusão do ensino na educação básica embora seja possível a maior parte da inclusão é ação pessoal e empresarial ou de instituições religiosas e educacionais isoladas e não ação nacional amparada pelo poder público. A maior parte dos negros com menos privilegiados economicamente geralmente se encontram em estado de abandono pelo poder público e completo nas periferias e zonas rurais.

Com relação à inclusão social tanto a sociedade quanto o poder público praticam a inclusão apenas o minimamente obrigatório para ser visto. A inclusão de fato existe em mínimos núcleos por idealizadores individuais que agregam outros igualmente sonhadores com uma sociedade melhor.

A inclusão social tanto da sociedade quanto do poder público um grupo de professores da universidade Paulista integra recursos organizacionais e empenho pessoal. Um grupo de idealizadores coordenado pela diretoria de Extensão Rose Reis luta por uma sociedade mais justa articula os esforços para inclusão social. A prefeitura de Guarulhos também conta com um grupo de idealistas que trabalham a inclusão da comunidade em estado de dependência e com consultório de rua, um programa que conta com as diretrizes: Respeito, Articulação, Integração, Atenção, Democratização e Valorização. O Programa “Crack é Possível Vencer” articula governos Federal, Estadual, Municipal e Distrital, além da Sociedade Civil organizada, para implementar ações, compartilhando compromissos e responsabilidades.

Embora a lei que define como crime os atos de discriminação, preconceito de raça, cor, etnia, religião, sexo ou procedência nacional, tenha 25 anos e os procedimentos racistas permanecem e se multiplicam com as redes sociais. O G1 Globo.com publicou que:

Em São Paulo em 3 de julho de 2015 A jornalista do Jornal Nacional Maria Júlia Coutinho, a Maju, foi vítima de comentários racistas. Em dezembro de 2014, Maju passou a informar a previsão do tempo no Hora 1, mas de uma forma diferente, mais conversada, como se estivesse na sala do espectador. Desde 27 de abril de 2015 ela está no Jornal Nacional. Alguns internautas escreveram comentários racistas nos posts com foto de Maju e postaram na página do Jornal Nacional no Facebook, publicados na noite de quinta-feira dia 2 de outubro de 2015. No Twitter, a um comentário agressivo de um internauta ela deu um reply e escreveu apenas:

"Beijinho no ombro". William Bonner e Renata Vasconcellos gravaram um vídeo postado no facebook em que dão um recado, com a equipe do JN. Eles mostraram um cartaz e gritaram a "Somos Todos Maju". No

Twitter, a hashtag “Somos Todos Maju Coutinho” chegou ao topo dos tópicos mais comentados.

Várias pessoas saíram em sua defesa com cartazes e palavras de ordem. São Paulo, 03/07/2015 17h25 - Atualizado em 15/07/2015 17h23, G1 Globo.com, em São Paulo.

De acordo com Almeida (2015) observa-se no século XXI o racismo insiste em se manifestar 129 anos depois abolição da escravatura. A abolição dos escravos foi assinada em 1808, mas ainda hoje de forma velada ou explícita o preconceito se manifesta. Em pleno 2015 são comuns os ataques cibernéticos e as manchetes se voltaram para celebridades globais como Thais de Oliveira e Maju.

Tais Araújo na noite de sábado dia 31 de outubro de 2015, uma consagrada atriz de uma TV nacional, foi vítima de pesados ataques racistas em seu perfil no Face book. Com os comentários: Thaís Araújo se protege da chuva em gravação com casaco na cabeça. Se tirar o megahair fica com o cabelo curtinho. Lázaro Ramos assiste à filme sem a mulher. No momento em que era atacada, ela estava em cena, no palco, ao lado do marido, Lázaro Ramos, com uma peça que exalta Martin Luther King, líder que lutou contra a intolerância. No início da tarde do domingo (1/11/15), a atriz usou suas redes sociais para expressar sua indignação. "É muito chato, em 2015, ainda ter que falar sobre isso, mas não podemos nos calar. Absoluta tudo está registrado

e será enviado à Polícia Federal", escreveu. Tais recebeu apoio de muitos internautas, e deixou claro que não vai se intimidar. "Sigo o que sei fazer de melhor: trabalhar. Se a minha imagem ou a minha família te incomoda, o problema é exclusivamente seu!", destacou a jornalista. Consternada, a atriz finalizou propagando paz. "Aproveito pra convidar você, pequeno covarde, a ver e ouvir o que temos a dizer. Acho que você está mesmo precisando ouvir algumas coisinhas sobre amor. (...) A minha única resposta para isso é o amor", disse Thaís Araújo (ALMEIDA, ofuxico, 2015).

As Leis 7.716 (1988), 9.394 (1996), 10.639 (2003) e 11.645/2008 tratam de uma evolução da obrigatoriedade do ensino afro brasileiro e indígena no ensino básico e o direito à inclusão na educação aos alunos afro.

A Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos estabelece que a Lei 11.645 (10/03/2008) altera a Lei 9.394 (20/12/1996) modificada pela Lei 10.639 (09/01/2003) esclarece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui a obrigatoriedade de se ministrar História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no currículo oficial da rede de ensino básico conforme decreta:

Em de 20 de dezembro de 1996, o Presidente da República faz saber que o Congresso Nacional decreta e sanciona a Lei: Art. 1º.: O art. 26-A da Lei no 9.394, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 26-A. 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. § 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e

indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º.: Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras" (NR). Art. 2º.: Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação em Brasília, em 10 de março de 2008; 187º. da Independência e 120º. da República. Luiz Inácio Lula da Silva e Fernando Haddad. O texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da lei do ensino afro brasileiro e indígena e da inclusão de alunos especiais na educação básica para fazer justiça aos primeiros habitantes brasileiros essa não era a realidade, vinte e cinco anos depois da criação da lei o seu cumprimento revela-se representação. O cumprimento das leis que seriam imprescindíveis para a convivência social igualitária de acolhimento e respeito aos negros e seus descendentes no cotidiano apresenta-se hoje velada e apenas discurso. Embora o poder público tenha criado leis, falha no cumprimento do acolhimento real e a sociedade respeita mesmo que em parte, por grupos isolados religiosos e/ou sociais, mais sem ajuda que com ajuda do poder público.

A cada dia, pela divulgação midiática e acolhimento, tanto negros quanto índios e especiais desenvolveram consciência crítica da sua posição no mundo. As escolas na medida das possibilidades lutam para cumprir as leis. Os diferentes que possuem recursos encontram recursos e se integram a sociedade, mas a maioria que continua na periferia ou nas zonas rurais, sem

recursos e informações não acessam os benefícios da lei.

O percentual que acessa as escolas com benefícios municipais ou federais ou sociais de cotas, são proporções infimamente inferior ao necessário para atingir o mínimo desejável dessa população. O acesso é restrito aos grupos urbanos. O brilhantismo social no cumprimento das leis de acolhimento humano aos negros e todas as categorias portadoras de necessidades especiais ainda é feita por grupos isolados e atinge pequenas comunidades. As escolas que recebem apoio do poder público proporcionam atendimento em melhores condições para os especiais de todas as etnias. Mas nas escolas públicas as condições de acolhimento continuam escassas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MATTOS, Regiane Augusto de, História e cultura afro-brasileira. Brasília: UNESCO, ed. Contexto, 2007. 217 p. ISBN: 978-85-7244371-5.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2ª ed., 2001.

CALDAS, Aulete. Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa; 1ª ed. 1888 3ª. ed. 1948, 4ª. ed. 1958.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

SANTOS, Diego Junior da Silva. PALOMARES, Nathália Barbosa. NORMANDO, Davi. QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. Raça versus

etnia: diferenciar para melhor aplicar
<http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>

Presidência da República da Casa Civil subchefia para assuntos jurídicos. Lei Nº 9.459, De 13 de maio De 1997.
Http://Www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/Leis/L9459.Htm

SELIGMAN, Milton
Http://Www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/Leis/L9459.Htm.Brasília, 13 de maio de 1997; 176º da Independência e 109º da República. Fernando Henrique Cardoso. Este texto não substitui o publicado no DOU de 14.5.1997. Acesso em 08 de 2015.

ALMEIDA, 2015
[www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=](http://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=racismo%20thais%20araujo)

[UTF-8#q=racismo%20 thais%20araujo](https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=racismo%20maju)
[_____https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF](https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=racismo%20maju)

[F-8#q=racismo%20maju](http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2015/07/maria-julia-coutinho-majue-vitima-deracismo-no-facebook.html)
[_____http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2015/07/maria-julia-coutinho-majue-vitima-deracismo-no-facebook.html](http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2015/07/maria-julia-coutinho-majue-vitima-deracismo-no-facebook.html)

Anais do

III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

A CEGUEIRA E A EDUCAÇÃO

Blindness And Education

Nanci Geroldo¹

Mônica Maria Martins de Souza²

1.Nanci Geroldo é Doutora, Mestre, Especialista e Graduada em Língua Portuguesa, em Letras e Literatura. Portuguesa e Contemporânea, pela Universidade de São Paulo. Atua como Pesquisadora, membro do NUPE – Núcleo de pesquisa ENIAC. Professora universitária das faculdades de Tecnologia Eniac FAPI e Faculdades Anhanguera. E-mail prof.nanci@hotmail.com.

2.Mônica Maria Martins de Souza é Psicóloga e Jornalista. Doutora em Comunicação e Semiótica, Mestre em Administração, Especialista em Recursos Humanos, em Docência e em Tecnologia Educacional. Professora e Pesquisadora de Pós-graduação e Graduação do Mackenzie, UNIP, ENIAC e Campos Salles. Coordenadora e organizadora de Seminários nacionais e internacionais e Editora das Revista Acadêmicas da Campos Salles e da Faculdade de Tecnologia ENIAC – FAPI.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a temática do romance de José Saramago com o atual ambiente educacional brasileiro, comparando as metáforas colocadas pelo autor durante todo o texto e os métodos de ensino-aprendizagem (um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos) a fim de fazer com que haja uma reflexão maior sobre a importância desse processo – iniciada ainda no berço e que não termina quando da conclusão de um curso de graduação ou os demais de pós-graduação - tanto da parte dos docentes como dos discentes.

Palavras-chave: educação, aprendizagem, cegueira, métodos educacionais.

ABSTRACT

This paper intends to analyze José Saramago's novel issues with the current Brazilian educational environment, comparing the metaphors placed by the author throughout the text and the teaching/learning methods (a complex system of behavioral interactions among teachers and students) in order to provoke further reflection upon the importance of such process – which starts in the cradle and does not end upon completion of a degree program or even a postgraduate course – both from teachers' and students' perspectives.

Key words: education; learning; blindness; teaching methods.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta investigação é analisar a temática do romance de José Saramago considerando o atual ambiente educacional brasileiro. A proposta é comparar as metáforas utilizadas pelo autor no percurso em que transa texto e métodos de ensino-aprendizagem em um complexo sistema de interações. A forma como aborda os aspectos comportamentais entre professores e alunos, promove uma reflexão sobre a importância desse processo, que iniciada no berço não termina na conclusão de um curso de graduação ou pós-graduação tanto de docentes quanto dos discentes.

A justificativa é compreender a lógica do autor e compará-la com os fatos cotidianos que envolve a cegueira real e a metafórica. De acordo com a OMS – organização mundial da saúde, a partir do Censo de 2010 e o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE, 39 milhões de pessoas no mundo estão cegas. Existem 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual no Brasil, sendo que 582 mil estão cegas e seis milhões possuem baixa visão.

Uma parte dessas pessoas ainda vivem à margem da sociedade como inválidos dependendo da solidariedade humana. A situação do cego começou a mudar há 188 anos quando o jovem francês, Louis Braille que aos três anos de idade perdeu a visão, criou um sistema de leitura que hoje contribui com a independência profissional e pessoal dos cegos. O método que leva o seu sobrenome – Braille - revolucionou a vida daqueles que passaram a ver o mundo com a ponta dos dedos. A partir desta competência, milhões de cegos hoje conquistam o seu espaço no mercado de trabalho competindo como profissional e não como cego, e possuem uma vida normal. Eles trabalham, constituem famílias

e mantém a autoestima e orgulho de cuidar da sua própria existência além de manter sua família de forma independente. A hipótese é que, ser cego antes de ser uma questão física é uma questão mental e psicológica que pode ser vencida por meio de aprendizagem de novas ferramentas que proporcionam um outro olhar sobre a própria vida e sobre o mundo e as pessoas.

A fundação Dorina Nowill em São Paulo, na opinião de Regina Oliveira, coordenadora da entidade, reflete sobre a importância desta, na responsabilidade social que propicia aos cegos uma outra forma de ver o mundo, para viver com independência.

A metodologia utilizada nesta pesquisa contou com as teorias de Lefebvre (1983a) tratando de “La presencia y la ausencia - contibucion a la teoria de las representaciones”. Reflete sobre “Ensaio sobre a cegueira” de Saramago (1995). E de Silva (1989), “Entre a história e a ficção”, entre outros, refletem sobre a cegueira real e a metafórica.

Ser cego significa, para uns, ignorar a realidade das coisas, negar a evidência e, portanto, ser doido, lunático, irresponsável. Para outros, é aquele que ignora as aparências enganadoras do mundo e, graças a isso, tem o privilégio de conhecer sua realidade secreta, profunda, proibida ao comum dos mortais. O cego participa do divino, é o inspirado, o poeta, o taumaturgo, o vidente. São esses os dois aspectos - fasto e nefasto, positivo e negativo, do simbolismo do cego, entre os quais oscilam todas as tradições, mitos e costumes.

Afinal, o que é “cegueira”? De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Larrousse Cultural, “Cego: adj. (do lat. *Caecus*). 1. Privado de visão. 2. fig. A quem a paixão tira o juízo. 3. Desatinado, transtornado. 4. Que não admite objeção nem julgamento; irrestrito. 5. Que perdeu

o fio ou corta mal. 6. Vôo cego, vôo em que o piloto realiza operações sem ver o ambiente externo, utilizando-se apenas de instrumentos. S.m. 1. Indivíduo privado da visão. 2. fig. Aquele que se recusa a enfrentar a realidade. 3. var. de CECO. Verificamos, portanto, que o “cego” não percebe a realidade à sua volta – seja no sentido real, seja no metafórico.

Neste momento será abordado o tema da cegueira na educação, não só daqueles que estão a desbravar o conhecimento, mas também daqueles que se predispõem a fazer com que os alunos se conscientizem da importância de enxergarem cada vez melhor a realidade que os cercam e vislumbrarem um futuro melhor para toda a sociedade.

A palavra “aluno” deriva do lat. *alumnus, alumni*, por sua vez, proveniente de *alere*, que significa “alimentar, sustentar, nutrir, fazer crescer”. Toma-se como base que o aluno seja uma espécie de “lactente intelectual”: precisa ser alimentado culturalmente, tornar-se forte perante os outros e, posteriormente, repassar seus conhecimentos a quem não os tenha.

Para o desenvolvimento deste trabalho, opta-se pela pesquisa bibliográfica e eletrônica quando necessária. A partir do romance de José Saramago, analisa-se a necessidade da educação em todos os níveis, desde a infância até o período da maturidade, quando entra-se em contato com indivíduos plenos em suas funções sociais, mas desprovidos - e quem não o é? de cultura formativa e/ou acadêmica.

1. ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA - SOCIAL

Trata-se de uma narrativa em que as todas as pessoas de uma determinada região ficam cegas, exceto a mulher de um oftalmologista. Os

primeiros cegos são internados num manicômio desativado onde deverão permanecer até que a cura do “mal branco” seja descoberta. A situação se agrava com a chegada de um número muito grande de cegos; latrocínio, traições, estupros e toda sorte de crimes são cometidos. Ao término da quarentena, o manicômio é incendiado e os internos saem às ruas. Após passarem por vários abrigos, chegaram à casa do médico oftalmologista e cada um a seu tempo vai recobrando a visão. A cegueira temporária é a cegueira da razão, ou seja, de tão racionais, tornam-se cegos de luz e não enxergam o outro. A cegueira que se alastra sobre as sociedades modernas no mundo contemporâneo, na forma como é descrita por Saramago é tanto mais surpreendente porque, como escreveu Lefebvre:

“...el proyecto subyacente a la modernidad de una absoluta primacia del saber, de la razón, de la ciencia y de la técnica, suscitó la contrapartida: el antisaber, la antirrazón (sinrazón e irracionalismo), la antiteoría... Se puede considerar la hipótesis de una descomposición de la sociedad en Occidente. No es la peor hipótesis. Los síntomas de disolución de la cultura, de la vida social no son ni escasos ni difíciles de descubrir; (LEFEBVRE, 1983: 213).

É a cegueira impedindo que os riscos produzidos pelo desenvolvimento da sociedade atual sejam previstos e solucionados através de um redirecionamento ou de sua reestruturação. Como Saramago expressa pela fala da mulher do médico “...o tempo está-se a acabar, a podridão alastra, as doenças encontram as portas abertas, a água esgota-se, a comida tornou-se veneno” (EC: 283). Percebe-se, pois, os problemas ecológicos e sociais que cercam diariamente. Torna-se necessário que se identifique as causas desses problemas gerados pela própria sociedade capaz de corrigi-los a tempo. O escritor-cidadão utiliza

sua linguagem para relatar a degradação do homem e da sociedade, o sofrimento, a exploração, o descaso e a intolerância. A epidemia imaginária da cegueira é a alegoria sobre o horror vivenciado, mas não visto; o olhar é a capacidade de ver e de reparar os males da convivência humana nas sociedades contemporâneas: "Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara" (EC: 7).

Quanto à realidade vivida percebe-se a "cegueira social" firmada em dois pilares:

- A Política – pelo descaso de muitos representantes do povo quanto ao cumprimento de metas estudadas para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e saudável em todos os níveis;
- A Educacional – infelizmente, reflexo da primeira, que se traduz pela falta de perspectivas ou até mesmo de vontade de alguns educadores.

Uma sociedade bem estruturada deve ter uma política (principalmente a educacional) não reacionária, forte em seus princípios éticos, com o intuito de fazer com que todos elevem seu padrão cultural acadêmico para que entendam, percebam, visualizem a realidade e a tornem melhor, bem mais produtiva.

Para o budismo, por exemplo, a cegueira vem da ignorância fundamental. Ainda que sejam muito semelhantes, pode-se dizer que a ignorância é o fato de a mente nada perceber, e a cegueira, o fato de nada compreender. Comparando essas duas noções à obscuridade, uma obscuridade sem lua, sem estrelas, sem vela, sem eletricidade. Metaforicamente: sem lua -

auxiliares competentes e comprometidos, sem estrelas – profissionais capacitados, sem vela - instrutores dedicados e sem eletricidade – alunos realmente motivados para a aprendizagem.

O que fazer então? É necessário transformar essa "cegueira", ou seja, essa ignorância, essa "in-consciência", em consciência. É preciso guiar, dar luz àquele que a procura. Alimentar quem procura o melhor que há em cada humano – o conhecimento.

A cegueira da qual se fala, é o não-conhecimento. Pelo processo ensino-aprendizagem, os docentes a transformam em conhecimento, em consciência do que se passa de acordo com os níveis de aprimoramento. O educador é um agente transformador da sociedade e como tal deve ser valorizado e tem por obrigação aprimorar seus próprios conhecimentos.

O pedagogo precisa ter uma visão de educação voltada para a transformação social; é um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, em unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação. Dessa forma, é necessário que o profissional seja bem preparado, pois deverá trabalhar para que: 1. a "cegueira" seja paulatinamente banida; 2. Haja transformação social; 3. Haja melhor compreensão de mundo; 4. As políticas educacionais acompanhem a evolução tecnológica.

Uma pergunta que incomoda todos os envolvidos desde os primórdios da educação e, não raro, atualmente - "Como agir"? É necessário que o educador trabalhe no sentido de conscientizar o aluno da importância da cultura do repartir, do doar, do compartilhar, do trocar, de democratizar, da justiça social, das oportunidades iguais, dos deveres e direitos iguais, da ética, de

noções de cidadania e do resgate dos valores. Trabalhando assim, o educador terá sua identidade reforçada, sendo o mediador, o orientador, o incentivador, aquele que ajuda a solucionar problemas e o guia na busca de soluções para que os educandos se conscientizem do papel de cidadãos.

2. EMOTOPEDIA

O Prof. Luiz Machado apresentou em 1984, em Congresso na Suécia, discutiu o conceito da emotopedia, que embasa a inteligência emocional, ou seja, de que a inteligência depende mais do sistema límbico – estruturas do cérebro mais responsáveis pelas emoções – que do intelecto do discente. De acordo com esse conceito, “a Emotopedia é a aplicação, no processo ensino/aprendizagem, do conjunto organizado de conhecimentos para promover a mobilização das potencialidades humanas como elemento de autorrealização, ou seja, o mais elevado fator de motivação do ser humano” (www.cidadedocerebro.com.br/emotopedia.asp).

Ainda de acordo com o referido professor, as pessoas precisam aprender a aprender; aprender a gostar de aprender; aprender a aprender rápido; aprender inteligência e criatividade; e aprender o valor econômico do que aprendem, maximizando recursos.

Analisando esses conceitos observa-se uma necessidade imperiosa de se mostrar ao aluno o porquê ele deve estudar determinados tópicos, qual sua ligação com outras disciplinas, como deve ser usado na vida real (seja no trabalho ou em sua vida social, por exemplo) e o que eles (os tópicos de uma determinada disciplina) podem fazer com que o aluno se sinta melhor e mais forte em seu meio (estudo/ mercado de trabalho/ vida pessoal).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há várias tendências pedagógicas que expressam concepções e ideias que, em com ações adequadas e suas variantes de organização, percebem qual o processo de ensino/aprendizagem seja mais efetivo para um determinado grupo de uma determinada região, por exemplo.

Metaforicamente, a cegueira de alguns educadores e seus superiores provoca o distanciamento entre docentes e discentes, entre o que “deve” ser ensinado - pois consta no plano de ensino - e o “como” deve ser ensinado; mas não é só isso, existe uma necessidade de se analisar o “porquê” e o “para quê” – para se chegar a uma explicação convincente da finalidade de tais ensinamentos para um determinado grupo.

A sociedade em geral – pais, professores, governantes e alunos – deve se despir da cegueira educacional que se traduz numa insensibilidade aos interesses individuais e coletivos de um determinado grupo bem como a indiferença quanto a todo o processo que se denomina ensino-aprendizagem.

Vários são os métodos educacionais: tradicional, construtivista, montessoriano, Waldorf, Freinet, entre outros que surgem mesclando-os, mas de nada adianta o método se não houver a conscientização de que alunos e professores aprendem e ensinam mutuamente, dia após dia, e que o respeito de ambas as partes se torna essencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRONICAS

LEFEBVRE, Henri (1983a). La presencia y la ausencia - contibucion a la teoria de las representaciones. México, D.F.: Fondo de Cultura Economica, 1983.

SARAMAGO, J. Ensaio sobre a cegueira. São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras: 1995.

SILVA, Teresa Cristina Cerdeira da. José Saramago – Entre a história e a ficção: uma saga de portugueses. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

Larrousse Cultural – Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Cultural:1992.

Machado Luiz *in* Congresso de emotopedia na Suécia 1984, www.cidadedocerebro.com.br/emotopedia.asp, em 15/11/2015.

SOUZA, M. M. M. *in* Revista Augusto Guzzo números 12, 13, e 14 no site www.campossalles.edu.br.

_____ *in* Revista Brasil para todos números I e II no site: ojs.eniac.com.br.

RAÇAS HUMANAS: CONCEITOS E PRECONCEITOS

Races: Concepts And Prejudices

Cláudio Martins São Martinho

Cláudio Martins São Martinho é Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo USP, com Especialização em História da Filosofia na Fundação Álvares Penteado FAAP. Professor do Ensino Fundamental II, Médio e Superior. Graduação e Pós-Graduação em Geografia, Epistemologia, Metodologia da Pesquisa Científica e Pedagogia. Professor de Cursos preparatórios para vestibular, Concursos Públicos, Escolas Militares e de atualização para professores. Coordenação do curso de pedagógica. Participou como palestrante em quatro encontros internacionais de Geografia, representando a Universidade de São Paulo (USP). Realiza palestras em simpósios para empresas e outras instituições. Têm diversas publicações, além de trabalhos produzidos em videoaula, materiais didáticos (impresso e digital), inclusive para EAD (ensino à distância). Desenvolve pesquisas nas áreas de Metodologia Científica, Epistemologia, Epistemologia da Geografia e Pedagogia.

Palavras chaves: raça, conceito, preconceitos

RESUMO

No conhecimento científico, desde Aristóteles (384/ 322 a. C.), verifica-se a necessidade de se classificar os objetos de estudo conforme Russell (1957). Classificar que significa dividir em classes, ou subgrupos, trata de uma divisão baseada em critérios pré-estabelecidos pelo “método científico”. Não é discutir critérios ou métodos, mas considerar que ao se classificar, agrupa-se o que se considera semelhante e separa-se o que se considera diferente. Isto tem por principais as funções de colaborar para um maior conhecimento, e uma ação mais eficaz no que tange determinado objeto de estudo.

ABSTRACT

In scientific knowledge since Aristotle (384/322 a. C.), there is the need to classify the objects of study as Russell (1957). Rate it means to divide into classes, or subgroups, is a division based on pre- established criteria by the “scientific method”. Is not discuss criteria or methods, but considering that the classifying, groups them that is considered similar and separates what is considered different. This has the main functions of collaborating for a better understanding and more effective action regarding particular object of study.

Keywords: race, concept, prejudices

INTRODUÇÃO

Na seara do conhecimento científico, desde a época e a partir de Aristóteles (384/ 322 a. C.), verifica-se uma necessidade de se fazer uma classificação dos objetos de estudo [1]. Classificar significa dividir em classes, ou seja, em subgrupos. No entanto não se trata de uma divisão simples, mas sim, baseada em critérios pré-estabelecidos pelo “método científico”. Não é o caso, neste labor, de tratar de tais critérios, muito menos de discutir tal método, porém há que se considerar que ao se classificar, agrupa-se o que se considera semelhante e separa-se o que se considera diferente. Isto tem por principais funções colaborar para um maior conhecimento e uma ação mais eficaz no que tange determinado objeto de estudo.

O conceito de raça no contexto da Biologia, a classificação de animais utiliza o conceito de raça. Pode-se falar em raças de cães, de cavalos e assim por diante. Tal conceito apresenta, em sua estrutura, imprecisões, porém há um ponto em comum, a ideia de raça está associada à questão genética. Algumas ilustrações sobre isto – a imprecisão e o caráter genético – aparecem nas definições abaixo¹.

Definições biológicas de raça:
Essencialismo - Hooton (1926) – "A raça é a grande divisão do gênero humano, caracterizado como grupo por partilhar certa combinação de características derivadas da sua descendência comum, mas que constituem um vago fundo

físico, normalmente obscurecido pelas variações individuais e mais facilmente apreendido numa imagem composta".

População - Dobzhansky (1970) - "Raças são populações mendelianas geneticamente distintas. Não são populações individuais nem genótipos específicos, mas consistem em indivíduos que diferem geneticamente entre si".

Taxonomia – Mayr (1969) – "Raça é um agregado de populações fenotipicamente similares numa espécie, habitando uma subdivisão da área geográfica de distribuição da espécie e diferindo taxonomicamente de outras populações dessa espécie".

Linhagem - Templeton (1998) "Uma subespécie - raça é uma linhagem evolucionariamente distinta dentro numa espécie. Esta definição requer que a subespécie seja geneticamente diferenciada devido a barreiras à troca de genes que persistiram durante longos períodos de tempo, ou seja, a subespécie deve ter uma continuidade histórica, para além da diferenciação genética observada".

Hooton destaca, então, a questão da descendência – portanto ligada à genética – e a questão do aspecto visual do indivíduo - o fenótipo, que é resultado da composição genética e da influência do meio ambiente; já Dobzhansky explicita a genética de Mendel; ao passo que Mayr e Templeton ressaltam o fenótipo e a localização, a territorialização do grupo, na formulação do conceito de raça.

¹ Wikipédia (2015)

1. RAÇAS HUMANAS OU RAÇA HUMANA?

Em seu brilhante trabalho intitulado “Evolução, Raça e Cultura”, Gioconda Mussolini² apresenta a seguinte argumentação: “se tentarmos elaborar um conceito de raça que abranja todas as características de um homem, a tentativa está fadada a completo fracasso. (...) É impossível retratar um indivíduo particular por qualquer descrição menos completa que a especificação de todo o seu genótipo. (...) a diferença de um único gene seria suficiente para constituir uma diferença racial. Por exemplo, várias populações humanas diferem quanto à frequência dos grupos sanguíneos A, B, AB e O, e a frequência de RH”.

Poderia-se ter, neste caso, numa mesma “raça”, um negro africano e um alemão e em grupos raciais distintos, dois chineses, um em cada grupo. A partir disto temos que não é possível, do ponto de vista do pensamento científico, ou, como disse Russell³, do pensamento definido, afirmar que é possível subdividir a humanidade em raças, tal como faz o senso comum. A humanidade como um todo constitui uma única raça, ou seja, todos os seres humanos fazem parte da mesma raça.

Dourando a Pílula - os defensores da existência de raças na humanidade poderiam apelar para aproximação do conceito, a fim de, numa teoria “ad hoc”, manter a ideia inicial, porém com outra “vestimenta”. Outra tentativa para “dourar a pílula” seria substituir o conceito por outro, que mantivesse a ideia original. O mais usual, neste sentido, tem sido, por um lado, substituir “raça” por “etnia”, ou, por outro lado, substituir por algum aspecto do fenótipo, como

por exemplo, “negro”, “asiático” e assim por diante. Seria esta a estratégia adequada? Para responder a esta pergunta temos que tentar responder outra, a partir deste princípio: o que é ser negro? Ser negro seria, no primeiro caso, fazer parte de uma etnia; já, no segundo caso, seria ter em seu fenótipo cor da pele negra (ou afins, ou seja, tonalidades da cor negra).

2. RAÇA OU ETNIA?

Trocar “raça” por “etnia” não minimiza os problemas. O conceito de etnia está associado ao aspecto cultural, ou seja, um modo de vida. A definição de cultura adotada neste trabalho encontra-se se baseia na obra de Maria Elisa Cevasco “Dez lições sobre Estudos Culturais”³. Segundo esta autora, não existe uma única cultura, ou uma hierarquia entre as diversas culturas existentes.

Desta forma haveria uma “cultura” originária da África negra e, portanto ser negro significa adotar estes hábitos, costumes e valores expressos na arte (música, dança, religiosidade e assim por diante), na culinária, entre outros aspectos. Aqui podemos destacar duas questões fundamentais, uma pessoa de “pele negra” que, por exemplo, não gostasse de samba e sim de música erudita – portanto de origem europeia – não seria “negra”; e uma pessoa de “pele branca” que gostasse de samba e não de música erudita seria “negra”. Lembro-me de uma entrevista para a televisão com Vinícius de Moraes, quando ele afirmou: “sou o branco mais negro do Brasil”, porém o - “poetinha” - como era amavelmente chamado por alguns – era “branco”.

² Mussolini (1969), P. 225 e 226. ³ Russell (1957).

³ Cevasco (2008).

Assim sendo, o conceito de “etnia” não pode ser aplicado como um substitutivo para o conceito de “raça” sem problemas, pelo contrário, este artifício é impregnado de muitas turbulências.

Raça ou fenótipo? Da mesma maneira, trocar “raça” pelo fenótipo do indivíduo, também não resolve os problemas. Nos povos africanos chamados genericamente de negros há vários fenótipos muito diferentes, como por exemplo, basta comparar um pigmeu (estatura média, 1 metro e 30 centímetros) com um Watusi (estatura média, 1 metro e oitenta centímetros). A quantidade de povos diferentes (com fenótipos diferentes) no continente africano é muito grande (os bantos na metade sul do continente, os nilóticos na região do Alto Nilo, os pigmeus na Floresta do Congo, os Watusi na Península da Somália entre outros).

Mesmo assim, os defensores do racismo podem ainda afirmar que todos eles têm em comum a cor da pele. Ainda assim, a questão cor da pele para definir uma “raça” (negra) apresenta, pelo menos, um empecilho: a cor da pele é definida pela quantidade de melanina e esta é variável. Se um indivíduo, não afrodescendente, ficar exposto ao Sol por um determinado tempo, a sua pele escurecerá e poderá até ficar com uma cor de pele igual à de um afrodescendente e isto não o torna “negro”. Há também casos de irmãos gêmeos não idênticos, sendo um com “cor branca” e outro com “cor negra”.

2.2 Raça Africana?

Pode ainda um defensor do racismo afirmar que, no caso dos irmãos gêmeos, ambos podem ser afrodescendentes, ou não. Portanto a descendência definiria quem é negro (ou não) e

não o seu fenótipo. Aqui há que se lembrar de que a humanidade surgiu na África e se espalhou pelo mundo, por isso que há seres humanos em todos os continentes. Isto foi resultado migrações. Somos todos afrodescendentes.

O que é de fato o racismo - O racismo, ou seja, a crença na existência de várias raças na humanidade é, portanto, resultado de duas coisas: ignorância ou má fé. Se, por um lado, alguém pode ser racista por ignorância, no sentido de não saber que, como se tentou mostrar acima, não tem base científica, não faz parte de um raciocínio bem formulado com o rigor que a ciência exige. Cabe lembrar que ninguém nasce com um conceito já definido em sua mente, portanto ninguém nasce racista. O racismo é ensinado às pessoas e se trata de um ensinamento equivocado; por outro lado, o racismo como má fé significa que o racismo pode ser utilizado como instrumento de opressão e dominação. Para melhor entender isto, há que se especular sobre suas origens.

As origens do racismo - Desde os primórdios da humanidade, o homem formou grupos sociais. Tais grupos carecem de identificação e estes foram definidos inicialmente por laços sanguíneos, dando origem aos Clãs. Um Clã, ou outro grupo que se formaria posteriormente, apresenta uma territorialidade, ou seja, ela define uma área que considera como sendo um território a ela pertencente. Quando, por diversos motivos, que não são parte da atenção deste trabalho, há interesses comuns em um determinado território entre dois ou mais clãs, tem-se então um conflito territorial, que comumente leva a um atrito bélico. O grupo vencedor impõe uma relação de dominação ao grupo dominado, ou seja, uma relação de poder. Isto seria, então, justificado pelo seguinte raciocínio: o grupo dominado é

naturalmente inferior ao grupo dominador, ou seja, pertencem a uma “raça inferior”.

Um exemplo ilustrativo pode ser o fato ocorrido na colonização da América, decorrente da expansão marítima e comercial europeia. Os europeus, ao chegarem ao continente americano, encontraram uma terra já ocupada, um território alheio. Houve uma tentativa fracassada de escravizar os ameríndios, fato que não analisaremos aqui, sendo que povos da

África Negra foram trazidos posteriormente para a América como escravos. A justificativa da invasão da América e da escravidão dos povos africanos foi o racismo, tratava-se de “raças inferiores”. Porém nada mais era do que relações de poder.

O que é o poder? O poder advém da necessidade de se tomar uma decisão. Toda vez que há tal necessidade, institui-se uma relação de poder. Tem poder quem decidir. Isto ocorre tanto no plano das relações entre indivíduos até na relação entre nações. Um exemplo disto, nas relações entre indivíduos, pode ser o seguinte caso: há um banco vago num transporte coletivo (ônibus, metrô e assim por diante) e duas pessoas querendo se sentar. Quem decidir terá exercido o poder. Mesmo que uma pessoa decida que a outras deve se sentar, não importa quem foi beneficiado, mas quem decidiu. Este, como foi dito, exerceu o poder. O poder tem vários instrumentos de ação: a economia, a força, a autoridade, entre outros.

Quem tem o poder econômico decide. No plano individual, alguém que depende de outra pessoa para custear as suas necessidades está sob a dominação deste; já no plano global (entre nações) o poder de uma nação está também associado à sua riqueza.

A força é a capacidade de infringir sofrimento em outrem e constitui outra forma de poder. Um indivíduo pode adjudicar a outro o poder de decisão impelido pela ameaça do uso da força. Um assaltante decide que o assaltado vai lhe entregar seus pertences, ameaçando-o utilizar a força bruta caso este não o faça. É este o motivo de os países terem forças armadas, para submeterem ou não serem submetidos a decisões externas.

A autoridade consiste em uma autorização que um indivíduo dá a outro a tomar decisões em seu lugar. Isto acontece mediante certas situações, tais como a notoriedade, ou seja, uma pessoa reconhece no outro a melhor capacidade de tomar decisões por se tratar de alguém melhor preparado para isto, como no caso de uma criança que, ao atravessar uma rua, estende a mão para que um adulto o conduza; outro caso é a persuasão, ou seja, uma pessoa convence (mesmo que não seja verdade) que é mais bem preparada para tomar decisões – aqui vale a capacidade de persuadir – este tipo de autoridade é comum em lideranças que se baseiam em tradições e costumes que não são questionados pelos seus seguidores. Uma terceira forma de se obter autoridade é a humilhação.

Uma pessoa humilha outra pessoa para que esta se sinta inferior e autorize o outro (que seria então mais capaz) a tomar as decisões. É muito comum em situações de relações de poder que o suposto ser superior humilha o suposto ser inferior. O machismo e o feminismo são exemplos disto. Um gênero, através da humilhação (diminuição da crença na capacidade do outro) procura se manter no poder, ser quem toma as decisões. Há outras formas de autoridade que não serão tratadas neste labor.

3. O RACISMO E A AUTORIDADE.

O racismo constitui uma forma de humilhação. Ou seja, um grupo social deve se submeter à autoridade de outro grupo social, por não se considerar capaz para tomar as melhores decisões. Um escravo, obedece ao seu senhor, por crer que este é superior a ele e desta forma não se rebela com a dominação, caso contrário o dominador impetra outras formas de poder, como por exemplo a força. Cabe ressaltar que não é necessário exercer a violência física, basta que o dominado conheça a capacidade do dominador de lhe infringir sofrimento. Por isso que não se castigava os escravos (por exemplo, chicoteando-os) o tempo todo, como aparece em vários filmes. O que se faz é “punir exemplarmente” o escravo rebelde para que os outros tenham sofrer as mesmas punições.

É desta forma o racismo constitui uma má fé. Uma forma de humilhação para que haja uma submissão pacífica. Enquanto alguns povos aceitarem este tipo de humilhação, o poder está garantido. A dominação cultural, a crença de que existe uma cultura superior à outra também é uma expressão disto. Acreditar que, por exemplo, a arte de um determinado povo, ou suas crenças religiosas, e assim por diante, são superiores às suas próprias significa autorizar a dominação.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE IGUALDADE.

Quando se fala em igualdade – o oposto do racismo – deve se lembrar de que a humanidade é constituída de diversidade, portanto querer negar esta diversidade com o discurso da igualdade também não é correto. O que se busca é uma

igualdade de determinados direitos dentro da diversidade. Por exemplo, o gênero masculino e o gênero feminino são estruturalmente diferentes, mas possuem direitos comuns. A igualdade deve partir das diferenças. Se eu quiser me comunicar com dois indivíduos e um deles só compreende a língua japonesa e o outro só compreende a língua alemã, para ser igual com ambos, eu devo tratá-los de modo diferente, ou seja, falar em japonês com quem só entende japonês e falar em alemão com quem só entende alemão. Se eu os tratar de modo igual, por exemplo, falar em japonês com ambos, um entenderá o que eu disse e o outro não, portanto ao tratá-los de modo igual, estou na realidade tratando-os de modo diferente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEVASCO, Maria Elisa. Dez lições sobre estudos culturais. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MUSSOLINI, Gioconda. Evolução, raça e cultura. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1969.

RUSSELL, Bertrand. História da Filosofia Ocidental. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1957. 3 volumes

SILVÉRIO, Valter Roberto. Síntese da coleção História Geral da África. Brasília: UNESCO, MEC e UFSCar, 2012. 2 volumes

WIKIPÉDIA. Raça. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Raça>> acessado em 10/outubro/2015.

**Anais do
III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio**

RAÇA, ETNIA E NAÇÃO: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

Race, Ethnicity And Nation: Historical Considerations

Ronaldo di Roná

Ronaldo Boerngen é Mestre em Geografia Humana pelo DG-FFLCH-USP desde 2002. Paulistano nascido às margens plácidas do Ipiranga em 1953. Bacharel em História, Geografia e Cinema; Licenciado em História e Geografia. Paulistano das margens plácidas do Ipiranga, é mais conhecido como Ronadlo di Roná. Bacharel em Cinema (ECA-USP), História (FFLCH-USP) e Geografia (FFLC-USP) é também Licenciado em História (FAL) e Geografia (FE-USP). Mestre em Geografia Humana pelo DG-FFLC-USP em 2002. Professor de história, enveredou pelo estudo dos transportes e por isso publicou pela Manole o livro Transportes no turismo (2002).

RESUMO

O texto apresenta a evolução histórica do conceito de nacionalidade relacionando-o com os conceitos de raça e etnia. Destaca ainda as complicações ideológicas advindas das interações entre os três conceitos.

Palavras chaves: nacionalidade, raça, etnia

ABSTRACT

The text presents the historical evolution of the concept of citizenship relating it to the concepts of race and ethnicity. Also highlights the ideological complications resulting from interactions between the three concepts.

Keywords: nationality, race, ethnicity

RÉSUMÉ

Le texte présente l'évolution historique du concept de la nationalité Le racontant avec les concepts race et ethnique. Releve encore les complications idéologiques reviennent des interactions parmi les trois concepts.

Mots clés: nationalité, race, ethnique

INTRODUÇÃO

Ô raça! Quantas vezes já se ouviu esta expressão? De modo geral não se referia aos aspectos biológicos ou étnicos da pessoa ou do

grupo de pessoas envolvidos e sim a uma nacionalidade específica⁴.

Qual a relação entre esses três objetos: raça, etnia e nacionalidade?

Há antropólogos que afirmam que “quem tem raça é cachorro, o homem tem etnia”. Tendo a concordar com eles.

Raça envolve elementos puramente biológicos, enquanto que etnia abrange as diferenças físicas aliadas às culturais. Já nacionalidade envolve um componente político que é o Estado.

Apesar de já termos encontrado muitos documentos escritos pelos povos da mais remota Antiguidade, certamente o que se perdeu é muitas vezes maior os achados. Também devemos considerar que muitos poucos indivíduos dominavam a escrita naqueles tempos. E os que a dominavam pertenciam, é claro, à elite local. Frente à pergunta de qual era a consciência sóciopolítica do povo mais humilde, a resposta é uma só: certamente nunca o saberemos.

A partir do material escrito revelado pelas escavações arqueológicas, podemos afirmar que os Estados estavam, naquele período da história humana, associados à figura dos reis e/ou dos deuses. A idéia de que os habitantes de um território estavam irmanados em uma nação é mais resultado das nossas análises (já contaminadas pelo conceito de nação) do que realmente revelam os documentos.

Por outro lado, o uso do conceito de nacionalidade, principalmente quando utilizado para descrever povos da Antiguidade, também fica muito contaminado pela preocupação em se

destacar a presença de elementos físicos que caracterizam a população em questão. Podemos comprovar esta afirmação ao observarmos o texto produzido por um historiador bastante tradicional como o foi o professor Mário Curtis Giordani, que ao se ocupar do povo egípcio afirmou:

1. CORRENTES RACIAIS

O povo egípcio, embora portador de características físicas distintivas, é um produto miscigenado de diversas correntes raciais que se estabeleceram, em diversas e remotas épocas, no vale do Nilo. Um fato curioso que chama a atenção do antropólogo e do historiador é a persistência milenar do tipo egípcio a partir do III milênio a.C. Com efeito, quaisquer que tenham sido as correntes raciais invasoras que, desde essa época, penetraram na terra dos faraós, foram as mesmas absorvidas pelo elemento racial indígena. Persas, gregos, romanos, árabes e turcos não conseguiram modificar fundamentalmente o **substrato étnico** tradicional representado, por exemplo, pelo felá⁵ (GIORDANI, 1969:63) (grifos dos autor).

Pode-se notar aqui que, apesar de estar apresentando o retrato de um povo, o autor apela, continuamente, para elementos físicos, portanto biológicos. Para evitar, contudo, que se leve a crer que essa era uma postura do professor Giordani, veja o que a professora Yolanda Lhullier dos Santos coloca quando trata do mesmo assunto:

Discute-se muito a origem dos primeiros povoadores do vale do Nilo. Por volta do sexto milênio a.C., é provável que povos de raça africana tenham vindo ali estabelecer-se [...] O

⁴ Ou uma regionalidade, quando dentro de um mesmo Estado-nação.

⁵ Camponês egípcio

tipo racial prédinástico é semelhante ao das épocas posteriores. Segundo certos estudiosos, haveria duas raças primitivas: a dos aborígenes, talvez mediterrâneos, e a dos invasores africanos. Segundo Flinders Petrie, nas mais antigas representações picturais, chegam a aparecer até seis tipos físicos diferentes, que, por seu aspecto, deviam ser líbios, sírios ou asiáticos. Desta mistura, produziu-se um tipo humano que vai caracterizar o tipo egípcio. Tal miscigenação devia ter sido favorecida, pois não se encontram restrições quanto ao cruzamento, chegando a ser difundido o casamento entre faraós e rainhas de sangue estrangeiro (SANTOS, 1964:119).

Novamente encontra-se a apresentação destacada dos elementos fenotípicos da população em questão, porém devemos ressaltar nesta comparação que os dois autores destacam igualmente a existência da miscigenação e que Lhullier dos Santos é mais enfática neste ponto, pois associa o processo até para o extrato social dominante representado pela figura do faraó.

Deve-se considerar, pois, a miscigenação como um processo praticamente inerente à formação dos grandes Estados antigos, constituídos principalmente pela anexação de territórios. Mas esta ação levava a constituição de um paradoxo: o suceder de impérios no Antigo Oriente, ao par de ter provocado matanças e remoções formidáveis de populações militarmente derrotadas, também desencadeou processos de miscigenação, o que levava à formação de novas bases étnicas nestes impérios que se constituíam.

Pobres daqueles que ainda defendem a existência de raças puras! Entretanto, esse processo de homogeneização étnica poderia ter inviabilizado a base econômica da antiguidade, ou seja, a escravidão. Não fugindo do presente tema,

mas aprofundando-o lateralmente, devemos deter a nossa atenção na escravidão. Da análise comparativa entre as diversas sociedades do período podemos enunciar uma regra geral: não se escraviza nós!

Portanto, o escravo é sempre o outro - *alter* -, definido pela oposição ao “nós”. Quem não for caracterizado como “nós” é o outro, é o diferente, é o inferior e merece, quando permanecer vivo, a escravidão: (...) populações inteiras podiam ser reduzidas à escravidão, como os espartanos fizeram com seus vizinhos messênios, mas não podiam ser inteiramente eliminadas - havia necessidade do seu trabalho para lavrar as terras capturadas (BOWRA, 1969:59).

Observa-se aqui que a escravidão não era uma demonstração de um ódio descabido ao estranho, era também uma necessidade econômica: era meritório derrotar o inimigo, subjugarlo, mas também era importante mantê-lo vivo para ser produtivo. Pod-se encontrar duas maneiras para perpetuar a existência do outro - e, portanto, propiciar o estabelecimento e manutenção da escravidão: a sua segregação em relação ao “nós” ou o seu desconhecimento, completo ou relativo, pelo “nós”. Vamos começar por esta segunda possibilidade: Heródotos de Helicarnassos, amiúde celebrado como o “pai da história”, apresentou em sua obra mais conhecida um verdadeiro relato de viagem, na qual apresenta o que viu e também o que ouviu dizer, mesmo sem ter visto pessoalmente. É interessante destacar a sua descrição:

(...) outros indianos têm costumes diferentes: não matam qualquer ser animado, nem semeiam, nem costumam ter casas, e se alimentam de ervas; entre eles cresce naturalmente da terra um grão aproximadamente do tamanho de um grão de

milho⁶; esses indianos o colhem, cozinhamno com a palha e o comem. Quando algum deles adocece, vai para algum lugar deserto e lá se deita; ninguém se preocupa com o doente, nem para saber se já morreu nem se continua doente. Todos esses indianos dos quais falei copulam ostensivamente, como o gado, e a tez de todos eles é da mesma cor, análoga à dos etíopes. O sêmen por eles ejaculado quando se unem às mulheres também não é branco à semelhança do de todos os homens, e sim negro com a sua tez - acontece o mesmo com o sêmen dos etíopes (HERÓDOTOS, 1985:182).

Ficava claro aos ouvintes (a obra de Heródotos foi primeiramente apresentada oralmente a uma platéia ateniense em 445 a.C) e leitores do relato que os indianos (que nunca haviam sido subjugados pelos persas, segundo as próprias palavras de Heródotos e que também não os visitou pessoalmente e, portanto, os desconhecia enquanto seres reais), eram muito estranhos e, portanto diferentes. Daí seria um pequeno passo para classificá-los como inferiores e por conseguinte, passíveis de escravização. Afinal (...) os gregos se acreditavam superiores aos bárbaros, ou seja, a todos os povos que eram estrangeiros em relação à civilização deles. Os romanos da época de Augusto pensavam da mesma maneira (MOSCA, 1968:290).

Quando o tema é a escravidão, o fato que se deve salientar, é que a imagem que temos, nós brasileiros, da escravidão é aquela transmitida pela exploração que foi praticada em nosso território durante o período mercantilista da economia ocidental (entre os séculos XVI e XVIII).

Contudo, devemos evitar colocá-la como sinônimo da praticada na Antiguidade. Novamente recorremos ao professor Giordani:

(...) a sorte dos escravos no Egito, muitas vezes, não diferia da sorte das classes mais humildes da sociedade. A grande fonte da escravidão eram as campanhas vitoriosas dos faraós na Núbia, na Líbia ou no deserto oriental da Síria. Com relação ao tratamento dispensado ao escravo, podemos distinguir entre escravos empregados no serviço doméstico e escravos utilizados nos grandes empreendimentos públicos. Os primeiros gozavam, em geral, de uma situação suave [...] O egípcio considerava obrigação dispensar bom tratamento a seus escravos. O Livro dos Mortos inclui, entre os pecados a serem negados, o excesso de trabalho imposto aos escravos e os maus tratos infligidos aos mesmos. Segundo uma lei antiga, quem matasse voluntariamente um escravo, merecia a pena de morte (GIORDANI, 1969:84).

E não devemos pensar que essa atitude fosse uma exceção egípcia. Encontramos em Fustel de Coulanges a descrição de um

(...) costume curioso, subsistindo ainda por muito tempo nas casas atenienses, mostra-nos como o escravo entrava na família. Faziam-no aproximar-se do lar, colocavam-no em presença da divindade doméstica, derramavam-lhe água lustral na cabeça e faziam-no partilhar com a família alguns bolos e frutos [...] O escravo devia ser enterrado no lugar da sepultura da família. (COULANGES, 1981:117).

Por outro lado, tínhamos as evidentes contrapartidas:

(...) mas precisamente porque o servo adquiria o culto e o direito de orar, perdia por esse fato a

⁶ O tradutor pressupõe que seja o arroz e isto é certo, pois o milho era totalmente desconhecido na Antiguidade pois era

nativo da América, ainda não integrada ao mundo ocidental de então.

sua liberdade. A religião era a cadeia a retê-lo. Estava ligado à família por toda a vida e mesmo para o tempo que seguia à sua morte. O seu senhor podia fazê-lo sair da baixa servidão e tratá-lo como homem livre. Mas o servo, por esse fato, não abandonava a família (COULANGES, 1981:117-118).

E não nos esqueçamos da outra faceta da escravidão egípcia: (...) a condição dos escravos utilizados nas grandes obras públicas era extremamente cruel. Nas minas, nas pedreiras, nas construções monumentais, milhares de escravos deixavam a marca de seu ingente esforço e de seu sofrimento (GIORDANI, 1969:85).

2. MÉTODO DE SEGREGAÇÃO

Quanto ao método de definir o outro pela segregação (física ou social), temos na Hélade um grande exemplo que devemos explorar, Esparta continuou, mesmo na paz, a praticar as artes da guerra. Essa fidelidade aos velhos usos se baseava até certo ponto no medo. Os cidadãos espartanos eram consideravelmente superados em número por seus escravos e servos. Por isso, insistiam em manter a sua velha disciplina de caserna e, única entre todas as cidades gregas, continuou a ser uma comunidade militar (BOWRA, 1969:68).

A necessidade de manter os messênios submetidos a uma feroz servidão, obrigou a seus senhores dórios abrirem mão das liberdades pessoais, submetendo-se a uma rígida disciplina que os transformava em fieis servidores de um Estado todo absoluto. A não integração com os escravos - o outro - levou, portanto, os espartíatas

- o nós - à uma servidão eterna. Mais um paradoxo!

Pode-se afirmar que a prática da segregação social e econômica leva a ter a certeza de que a idéia de raça (ou seja, um elemento biológico) como característica definidora do outro - na verdade o estrangeiro, o não compatriota - já estava definida na própria Antiguidade. Ela não é, por isso mesmo, uma criação de nossa visão, talvez deturpada por episódios da nossa contemporaneidade. Entretanto, os fatos ocorridos na própria antiguidade viriam a criar um sério problema para esta tão bem acabada visão de mundo. Primeiro, foi a helenização:

Depois que Alexandre Magno realizou suas conquistas e pretendeu construir uma obra duradoura de civilização com a fusão racial, cultural e a unificação política dos povos de seu império, surgiu o chamado Helenismo ou civilização helenística, a língua do helenismo foi a língua comum (coine), constituída basicamente pelo ático. Esta língua passou a ser escrita e falada em todo o mundo grego. De modo especial, nos grandes centros helenísticos como Alexandria, Pérgamo e Antioquia. As conquistas romanas na Grécia e no Oriente não constituíram obstáculo ao helenismo. Ao contrário: a cada uma das vitórias militares de Roma corresponde, em sentido inverso, a uma vitória cultural do helenismo (GIORDANI, 1972:322) (grifos do autor).

A obra de Alexandre foi, sem dúvida, na contramão do processo tradicional de exclusão praticado pelos povos escravagistas da Antiguidade. Não que no helenismo não se tenha praticado a escravidão (muito pelo contrário!). Mas a unificação proposta (e em grande parte colocada em prática) dificultava a justificativa para a manutenção da exploração da mão-deobra dos povos dominados pelos vencedores⁷.

⁷ Uma curiosa solução para o problema foi transferir para a vítima do processo a culpa pelo mesmo: afirmava-se que muitos homens têm a

necessidade de servir aos outros, portanto, a escravidão seria a solução para que eles fossem felizes!

Sucedendo ao Império Alexandrino no tempo, mas não necessariamente no espaço, o mundo romano - mais tarde organizado como um Império) também promoveu uma unificação de povos até mesmo mais eficaz que a empreendida pelo macedônio, pois foi mais longa (mais de mil anos de duração). A grande herança romana para os povos da orla mediterrânica, mais que uma unificação lingüística em torno da língua latina, foi a construção de uma magnífica rede de estradas - todos os caminhos levam à Roma. À esta unificação física não ocorreu a esperada homogeneização étnica, mesmo porque a escravidão tornou-se absoluta na produção material romana. Sem os seus cativos, os romanos não poderiam ter erguido o império que ergueram: precisavam liberar a sua mão-de-obra para as atividades militares. A principal origem dos escravos era a guerra, mas também havia aqueles que nasciam escravos, pois:

(...) o filho de escrava era também escravo, segundo o princípio de que o nascido estava sujeito à situação da parturiente (partus sequitur ventrem). A situação do pai não era levada em conta, pois o casamento entre o homem e a mulher escrava não é reconhecido legalmente. A criança nascida de um homem livre e de uma mulher escrava é escrava (GIORDANI, 1972:196).

Criava-se assim uma verdadeira “raça” de escravizáveis, porquanto era diferente (*alter*), afinal a não legalidade do casamento de um homem livre com uma cativa advinha do fato do escravo ser juridicamente considerado uma coisa (*res*) e como tal, como nos informa Giordani (1972:197), não possuía personalidade. Contudo, quando adquiria a liberdade (fato muito comum durante o período imperial) passava automaticamente a ser considerado como uma

pessoa, ou seja, cessava a diferença que a caracterizava como inferior.

Foram séculos de sucesso com as tropas romanas submetendo todos os povos da orla do *Mare Nostrum*. Porém, Roma e o escravismo que a caracterizou entraram em decadência no decorrer do século III da nossa era:

A inflação tomou conta do mercado de valores e o preço das mercadorias subiu astronomicamente. A porção de trigo que no segundo século era vendida por meio denário, foi fixada em 100 denários, ao findar-se o terceiro. Na cidade egípcia de Oxirrinco os banqueiros recusavam-se a operar com dinheiro romano e tentavam restabelecer as moedas ptolomaicas em uso 300 anos antes (HADAS, 1969:151).

A não aceitação da moeda romana, símbolo maior da imposição do poder econômico do vencedor sobre o vencido era um elemento muito forte de contestação do domínio romano. Não havia a idéia de nação que unificasse os povos, o que tínhamos era um Estado que submetera à sua vontade outros Estados e, portanto, sua população. Na luta para deter a inevitável decadência, inúmeras medidas oficiais eram editadas, mas que tinham poucas chances de serem eficazes. Temos uma, porém, que lançou bases para o futuro mundo medieval:

Através dos editos de Constantino e de seus sucessores, ficava o artesão vinculado à sua banca, o lavrador à sua terra, o magistrado ao conselho de sua cidade e o mercador à sua corporação. O filho não tinha outra alternativa senão a de alistar-se na corporação do pai e arcar

com as obrigações deste perante o Estado. Os filhos dos veteranos eram obrigados a servir o exército (HADAS, 1969:154)

Essa medida legal praticamente acorrentava o indivíduo a um espaço (e ao mesmo tempo à uma profissão) transformando-o em sua “pátria”. Essa situação era nova e iria trazer conseqüências muito importantes no futuro⁸. Enquanto a crise política e econômica solapava as bases do Império do Romano e, por extensão, do mundo antigo, impõe-se a pergunta: como ficavam as relações de alteridade?

Lembre-se que na época de Augusto, no início do século I d.C. (...) Roma tornara-se um vasto panteão em que todas as divindades encontravam, pelo menos, uma tolerante hospitalidade. (...) Esta tolerância encontrava sua justificativa no fato de que Roma não pretendeu, jamais, em suas conquistas, impor aos povos dominados as velhas crenças romanas.

Os dirigentes da política externa contentavam-se com a submissão político-financeira dos vencidos (...). Explica-se assim, porque a própria nação judaica teve seu monoteísmo considerado como *religio licita*, religião lícita. É que para os romanos, *Javé* era um deus nacional como tantos outros (GIORDANI, 1972:333-334).

Dessa forma, é fácil em entendermos como a irrupção do cristianismo foi, nesse mundo, revolucionariamente destruturadora. Pois se existia apenas um único deus e ele havia criado todos os homens, logo todos os eram filhos do mesmo pai e, assim, irmãos entre si. E se não se

escraviza “nós”, como continuar com a escravidão em um mundo de iguais?

O cristianismo, certamente, não provocou a queda do Império Romano, mas a sua expansão acelerou a crise que vinha corroendo a economia escravista do Estado. Ter um escravo, naquele momento de dúvidas e incertezas, era arcar com despesas cada vez mais inúteis e pesadas, e a situação ficava ainda mais grave quando líderes cristãos, cada vez mais autoconfiantes com o seu sucesso, condenavam a escravidão e ameaçavam o infeliz proprietário com a danação eterna. A solução era libertar o cativo e que ele mesmo fosse responsável pela sua manutenção. Entretanto, antes mesmo desse momento fatal: (...) o lavrador arrendatário, por exemplo, pelo costume e pelas dívidas, estava da vez mais preso à terra. Não raro, via-se forçado a alugar o arado e bois e comprar sementes do senhorio. Uma colheita má o poderia atolar em dívidas sem esperança de se desvencilhar delas. (HADAS, 1969:154).

Vemos que o trabalhador não mais pertenceria a um senhor, mas como homem livre pagaria pelo uso da terra desse senhor que também era seu irmão na igreja. Todos seriam salvos e a economia continuaria no seu curso: A terra e a economia agrária são, com efeito, a base e o essencial da vida material da Idade Média, bem como de tudo o que ela condiciona: a riqueza, o poder social e político (LE GOFF, 1983:257). Dessa forma, no lugar da escravidão, característica da Antiguidade, teremos a servidão medieval. Mas devemos destacar que o atrelamento do homem à terra fortaleceu ainda

⁸ A cidadania, a grande novidade inventada pelo ocidente na Antiguidade, pertencia apenas àqueles que carregavam o sangue dos antepassados sem misturas. Não era o local do nascimento que dava a

cidadania ao indivíduo, mas a sua ascendência. Um exemplo ilustrativo: Aristóteles era ateniense, apesar de ter nascido em Estagira, na Macedônia, pois seus antepassados foram todos atenienses.

mais a idéia de rincão natal, já em curso no Baixo Império.

3. ESTADO NACIONAL MODERNO

Somente séculos depois, na Baixa Idade Média, é que vamos observar uma alteração visivelmente marcante no clássico imobilismo feudal, ou seja, o processo de ascensão sócioeconômica da burguesia, grupamento humano que não tinha lugar no triangular mundo medieval:

A casa de Deus, que cremos ser uma, está, pois, dividida em três. Aquilo que nisto nos importa é a caracterização, que vai ser clássica, das três classes da sociedade feudal: os que oram, os que combatem e os que trabalham – *oratores*, *bellatores* e *laboratores*. (LE GOFF, 1983:10)

A solução encontrada pela burguesia para ter o seu lugar no mundo foi o desmonte da sociedade medieval. Essa destruição foi levada a cabo pelos mercadores – surgidos após o sucesso da Primeira Cruzada – por quase quatro séculos de ingentes esforços. A princípio eles se organizaram em comunas urbanas onde se instaurou a cidadania, adaptada daquela que fora praticada na Antiguidade. Aprofundando o processo de criação de um mundo novo tivemos também a formação das Monarquias Nacionais:

Muita gente pensa hoje [o autor escreve no início dos anos 1930] que as crianças nascem com o instinto de patriotismo nacional. Evidentemente isso não é verdade. O patriotismo nacional vem em grande parte de se ler e ouvir falar constantemente nos grandes feitos dos heróis nacionais. As crianças do século X não encontravam em seus livros didáticos desenhos de

navios de seu país afundando os de um país inimigo. Por uma razão muito simples: não havia países, tal como os conhecemos hoje. (HUBERMAN, 1971:79)

Vamos desconsiderar a ironia característica do famoso texto de Leo Huberman, pois sabemos que as crianças do século X não tinham livros didáticos, ainda mais ilustrados. No mais, temos aí uma idéia muito importante: o patriotismo ou a nacionalidade não vem com o nascimento, são conceitos socialmente construídos e consolidados por ações politicamente efetivas:

O Santo Império Romano e o Papado cessaram de exercer a sua ação unificadora em nome da qual, a partir do ano 1000 havia aspirado à dominação universal, um sobre os corpos e o outro sobre as almas. Ao contrário, na Inglaterra, na França e na Espanha, o poder das monarquias centralizadoras foi-se afirmando. Como conseqüência de sua ação, cada uma das nações tendia para se unir sob um só poder soberano, nos limites das suas fronteiras geográficas e lingüísticas. (MOSCA, 1968:99)

Novamente um autor nos dá informações que não podem ser ignorados aqui: os Estados Nacionais são limitados geográfica e linguisticamente. Para garantir a unidade interna nesses territórios se impôs a necessidade da existência de heróis nacionais, que substituíam os velhos heróis míticos, que muitas vezes haviam propiciado o surgimento dos clãs que caracterizaram os povos pré-históricos ou os da Antiguidade. É claro que esses novos personagens eram devidamente trabalhados para que fortalecessem o poder centralizador dos reis, que se encaminhavam para o mais claro absolutismo. Foi inspirando ao exército francês entusiasmo e confiança, e uma crença no sentimento de serem todos *franceses*, tornando a causa do rei a causa

de *todos* os franceses, que Jeanne d'Arc| prestou serviço à sua pátria, incitando muitos a serem tão fanáticos pela causa da França quanto ela (HUBERMAN, 1971:86).

Parece, à primeira vista, que surgia aí o conceito de nação (ou pátria). Contudo, os fatos do período e os subseqüentes imediatos desmentem tal pretensão. O que temos ainda é um verdadeiro senhor feudal aliado à burguesia que passa a dominar um território cada vez maior. Nós o chamamos de rei, mas não passa de uma herança feudal de poder político com uma base econômica agro-mercantil. E ressalte-se ainda o fato de que as monarquias ditas nacionais na sua expansão engoliram a cidadania que fora instaurada nas urbes mercantis do período pós-Cruzadas⁹.

Foi a necessidade de fortalecer o poder do rei que levou a uma crescente unificação política, econômica e, principalmente para o nosso interesse imediato, cultural. Afinal, a nacionalidade é historicamente construída sobre o povo pelo Estado. Ao impor a sua língua, o rei eliminava um elemento medieval de contestação do seu poder tendentemente absoluto¹⁰. E quando contar com o apoio não desinteressado das Igrejas reformadas, essa sua ação será mais rápida e eficaz: (...) Lutero abriu à literatura nacional um imenso campo comum a todas as condições sociais e propagou o conhecimento do alemão literário, através de sua tradução da *Bíblia* em alemão e de seus cânticos. (CORVISIER:71).

Minha Pátria é minha língua!¹¹ Este brado poderia ser entoado por qualquer ministro que estivesse preocupado em fortalecer o poder de seu rei e senhor. Mais que a religião, que se pretendia universal, a língua foi o elemento de unificação nacional no decorrer da Idade Moderna¹²(...) a multiplicação das traduções originais, que são, as mais das vezes adaptações distanciadas do texto primitivo, e a publicação de grandes obras literárias contribuem para a renovação das línguas nacionais e, em conseqüência, para o despertar dos nacionalismos (CORVISIER:64-5).

Se por um lado a Idade Moderna se caracteriza pela imposição e consolidação dos Estados Nacionais, por outro temos a expansão europeia pelo planeta, movimento também conhecido como Grandes Navegações. Nesse processo, os europeus ainda muito influenciados pelos bestiários medievais, encontraram povos que nunca haviam visto antes e dos quais nem tinha notícia. Mas rapidamente souberam o que fazer com eles: Antes mesmo do *achamento* do Brasil, o Vaticano estabeleceu as normas básicas de ação colonizadora, ao regulamentar, com os olhos ainda postos na África, as novas cruzadas que não se lançavam contra hereges adoradores de outro Deus, mas contra pagãos e inocentes (RIBEIRO, 1995:39) (grifo do autor). A expansão marítima, a par das funções econômicas, também teve um caráter militar, justificado pela Igreja. O contato podia ser para ambos os lados

⁹ As Cruzadas, assim como os denominados novos arroteamentos, foram movimentos de desraizamento. O indivíduo deixava a sua terra natal e dirigia-se a um local muitas vezes muito distante do ponto de origem. Nessa nova terra, muitas vezes, conseguia romper com a sua situação social anterior.

¹⁰ No processo de imposição da língua falada pelo rei e seu grupo político tivemos a utilização tanto

da pura e simples repressão político-militar, como a utilização de recursos educacionais que criavam um *gap* entre a geração derrotada e os seus filhos e netos, que incorporavam o novo idioma.

¹¹ Citação adaptada do **Livro do Desassossego**, de Bernardo Soares (heterônimo de Fernando Pessoa).

¹² Esta ação foi retomada na Idade Contemporânea quando da unificação da Alemanha - ainda no século XIX, e da Itália - somente no século XX.

surpreendente, mas foram os nativos que pagaram o preço mais alto:

A população de um continente jamais recebeu choque semelhante ao que ressentiram os indígenas em regiões imediatamente conquistadas pelos espanhóis [...] nos lugares em que estavam em contato permanente com os europeus, os índios perderam o gosto de viver. O resultado foi a derrocada numérica e moral da população (CORVISIER:320-1)

A imposição do domínio europeu sobre a América foi completada pela disseminação da língua nacional (amparada nos países católicos no latim que se praticava no interior das igrejas). Mas essa imposição lingüística gerou situações bastante interessantes de serem destacadas, pois mais confirmam a regra da submissão do que fortalecem alguma possível exceção. No início da ocupação colonial portuguesa do Brasil, falava-se, como recorda Darcy Ribeiro, mais a língua geral do que o português¹³:

(...) o tupi-guarani, como língua-geral, permaneceu sendo por séculos a fala dos brasilíndios paulistas. E no Nordeste açucareiro foi prontamente suplantado pelo português. Isso porque sua população principal de escravos e mestiços, sendo compelida a adotar a fala do capataz para se comunicar com os outros escravos, realizou o papel de consolidar a língua portuguesa no Brasil. (RIBEIRO, 1995:97)

Novamente um paradoxo: o uso da língua do dominador europeu foi consolidado no território americana pelo africano que chegara à colônia como escravo para substituir o indígena, considerado inadequado ao trabalho na lavoura de molde europeu. Na primitiva formação étnica do povo brasileiro, a contribuição indígena foi primordial (o acasalamento dos portugueses com as índias era fato comum no início da colonização), mas a formatação cultural, dependente da metrópole, foi ação do africano escravizado!

Enquanto isso ocorria nas terras sob domínio português, na área de dominação hispânica utilizou-se o castelhano em detrimento das outras línguas faladas na metrópole, (como o catalão, idioma do Reino de Aragão). Nota-se que não havia uma lógica no processo, mas isso não nos deve surpreender, afinal uma colônia era para ser explorada e não para ser desenvolvida como uma sociedade conseqüente. Na ação de submissão do novo espaço (e de sua população) havia a lógica do pacto colonial os nativos da região pagaram a primeira grande cota de sacrifício. Contudo,

Os índios encontraram defensores no clero. O mais célebre foi Bartolomé de Las Casas (...) A campanha de Las Casas obteve resultados imprevistos. Incitou as autoridades, para salvar os índios, a utilizar escravos negros nas minas de ouro e nas plantações¹⁴, daí o comércio dos negros. Um importante povoamento negro já existia na América no final do século XVI. Os progressos da navegação permitiram o desenvolvimento do comércio no século XVIII.

severamente quem a utilizasse, impondo-se, a partir de então, o idioma português no Brasil.

¹⁴ Na verdade, eram minas de prata.

¹³ Tivemos a língua geral paulista que formada à época dos bandeirantes era na verdade uma língua crioula, ou seja, mestiça. Contudo, em fins do século XVIII, por ordens do Marquês de Pombal proibiu-se o seu uso, punindo

Além disso, a introdução dos negros complicou a mestiçagem e levou a uma incrível variedade de raças na América tropical. Dessa forma, a África torna-se o reservatório de mão-de-obra da América e começa a esboçar-se uma área comercial do Atlântico (CORVISIER:321). Novamente o paradoxo! Para salvar os índios, despovoava-se a África, afinal, como afirmara o papa em uma bula: os africanos não tinham alma. Portanto eram diferentes, portanto inferiores e daí passíveis de escravização.

Enquanto ocorria a expansão ultramarina e a conseqüente colonização das novas terras, na Europa tínhamos o incremento das dificuldades de comunicação entre os povos, mesmo vizinhos, devido às crescentes diferenças idiomáticas (além das desconfianças religiosas, muito importantes no período). Isso fortalecia o poder monárquico, mas levava-o a enfrentamentos com adversários internos e externos. Frente a possibilidade de contestação popular (entenda-se burguesia) do poder da elite dirigente – a aristocracia –, autores como o conde de Boulainvilliers sustentavam teses de claro cunho racista (melhor seria dizer, étnico), afirmando que a: Nobreza descendia dos conquistadores francos e que os plebeus descendiam dos vencidos galo-romanos.

O autor culpava os reis da França que muitas vezes tornavam nobres os plebeus. (MOSCA, 1968:294)

O medo de perder os privilégios levava os aristocratas franceses do século XVIII a negar um dos princípios da religião que eles diziam professar e defender: a igualdade de todos os homens. Mais interessante ainda seria lembrar

que os galo-romanos eram cristãos e os francos, quando da conquista da Gália romana, ainda não o eram. Se fôssemos nos apegar a critérios religiosos, os vencidos eram mais merecedores da boa vontade divina do que os vencedores. Mas a idéia de que alguns indivíduos eram superiores devido à sua origem étnica não ficou restrita a esse momento e a essa preocupação. No final do século XVIII: Pode-se também lembrar que a este respeito Sieyès, no seu famoso opúsculo sobre o Terceiro Estado, admitia que a nobreza francesa descendesse a princípio de conquistadores francos. Mas a conseqüência que o tirava disto era que os seus descendentes deviam deixar a França e voltar para as florestas da Francônia (MOSCA, 1968:294). O argumento era o mesmo, mas as conseqüências eram opostas. Porém, devemos ressaltar aqui o perigo que essa argumentação carrega em si: ela poderia gerar aplausos (ainda hoje) dos indivíduos que se sentem marginalizados em uma sociedade e que, por isso, pregam um levante contra aqueles que eles denominam de gananciosos exploradores ou adoradores do demônio, dependendo do contexto político. No decorrer da luta propoiam - e até mesmo tentariam - a simples eliminação do outro.

Curiosamente, a Revolução Francesa¹⁵ que se propunha libertar todos os povos (pelo menos nas pretensões dos seus mais radicais porta-vozes) terminou por fortalecer ainda mais os preconceitos nacionais, que foram reafirmados na primeira metade do século XIX pelo movimento romântico. Nem precisamos nos lembrar das tropas napoleônicas que avançavam por territórios ainda imersos no Antigo Regime carregando a bandeira tricolor adornada pelas mágicas palavras: Liberdade, Igualdade e

¹⁵ Considerada como a criadora do moderno conceito de nação.

Fraternidade. Ao mesmo tempo em que representavam a liberdade dos povos, elas significavam a submissão desses mesmos povos a um único povo, no caso o francês. Mas antes mesmo que o pequeno corso sacudisse a Europa com seus exércitos, Georges Jacques Danton: a 31 de janeiro de 1793 fez um pronunciamento na Convenção defendendo a anexação da Bélgica e invocando a teoria das fronteiras naturais (SILVA, 1989:99).

Não precisamos nem esperar por Ratzel para criar e expor a idéia do espaço vital. Sem dúvida o século XIX começava muito bem! Na América exércitos mais ou menos populares eliminavam as administrações coloniais e em seu lugar impunham Estados ditos nacionais, apesar de não terem ainda uma base cultural definida para que reivindicassem corretamente essa denominação. Na Europa, passado o vendaval revolucionário, veio a calmaria da Restauração expressa no Romantismo: As conquistas democráticas que começavam a aparecer entre a sangreira da Revolução Francesa e das lutas napoleônicas, necessitavam de formas igualmente revolucionárias, formas que revelassem a nova sensibilidade que se criava e, portanto, incompatível com a doutrina estética dos antigos (WEY, 1969:70).

4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O subjetivismo aliado à fantasia histórica possibilitou aos artistas românticos exaltarem os mitos nacionais. Não era mais necessário seguir cânones impostos a partir dos clássicos oriundos das velhas Grécia e Roma. A história nacional dava temas mais excitantes que os da Antiguidade clássica ou bíblica. Paralelamente, a navegação a vapor possibilitava que um mundo exótico, por

ser longínquo, pudesse ser alcançado rapidamente. As telas de Delacroix mais valorizam, pelo seu exotismo, a ação civilizadora da França no norte da África, do que condenam a reativação do colonialismo, agora fora da América.

Na contramão da idéia bíblica de todos os homens derivavam de um casal primordial, tivemos no decorrer do século XIX os defensores do autoctonismo fundado na nação e no território por ela ocupado. Procuravam os defensores dessa corrente nada antropológica justificar os comportamentos de cada povo que habitava o território de um Estado-nação a partir de origens diferentes (geralmente míticas) e, até mesmo, antagônicas. O conde Joseph-Arthur de Gobineau (1816-1882) publicou entre 1853 e 1855 ao Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas na qual: (...) se esforçava por apresentar todos os acontecimentos históricos vividos pela humanidade como conseqüência da superioridade ou da inferioridade de uma raça e dos cruzamentos que se tinham verificado, entre a raça superior e as inferiores (MOSCA, 1968:294).

Gobineau, que foi embaixador da França no Brasil, condenava a miscigenação, defendendo a pureza das raças, particularmente a branca como base para o seu sucesso, que se verificava na sua expansão colonial empreendida no século XIX. Devemos destacar o fato de que as idéias de Gobineau fizeram mais sucesso na Alemanha – onde se fundou uma associação para a difusão de sua obra – do que na própria França.

Mas a situação iria se alterar em 1871, com a derrota do II Império francês frente ao Reino da Prússia. Nascia ali o revanchismo francês que iria desaguar na eclosão da Primeira Guerra Mundial. Mesmo um escritor sempre associado ao desenvolvimento científico, como foi Jules

Verne, ficou vinculado a esse movimento quando publicou o romance *Les cinq cents millions de La Bégun*, no qual temos que os franceses sempre são bons e generosos enquanto que os alemães são sempre maus e tirânicos¹⁶.

Não havia contemplação para com o inimigo, que sempre era o outro, o estranho, mas não o exótico. *François Truffaut*, comentando a atitude da crítica cinematográfica (assim como do próprio público), afirmava em meados da década de 1970, que: aprecia-se muito mais o que vem de longe não apenas em função do exotismo mas também porque a ausência de referências pessoais reforça o prestígio de uma obra (TRUFFAUT, 1989:22).

Olha o paradoxo aí de novo, gente! Quando é que o outro, que era exótico, se transforma em estranho? Isso ocorre quando o exótico se aproxima demais de nossas casas e pessoas, aí ele se torna irritante. O cheiro da sua comida provoca-nos repulsa. O seu linguajar é desagradável aos nossos ouvidos. Seus hábitos são bárbaros, diferentes, portanto, inferiores. A conclusão é simples e rápida: eles não deveriam estar aqui entre nós! E a situação ainda piora quando “eles” insistem em fazer parte da nossa sociedade, disputando - e o que é pior, ocupando os cargos políticos e administrativos que deveriam estar reservados para “nós”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já se pode concluir que devido ao percurso histórico exposto, o conceito de nacionalidade passou a ser confundido com nacionalismo - e ele com o chauvinismo -, portanto não faltava muito

para que no século XX tivéssemos a emergência do discurso fascista (com todas as suas variações nacionais) que passou a demonizar no mais alto grau o outro, cujo destino deveria ser apenas a morte ou a submissão. Contudo, não se pode esquecer que a visão de alteridade é a capacidade de ver o outro como outro, e não como estranho. Há pessoas que só conseguem olhar o outro como estranho, e não como o outro - semelhante (CORTELLA, 2007:118).

Talvez nessa incapacidade esteja a raiz de boa parte dos problemas sociais que enfrentamos atualmente. É claro que a ojeriza ao outro torna-se mais visível quando sentimos que não há espaço econômico suficiente para todos. Portanto, alguém tem que sair (...). Para concluir, devemos destacar que as práticas racistas ainda persistem no nosso tempo, mesmo quando estão camufladas como política de inclusão. Não são, portanto, fatos relegados ao passado já morto e enterrado, nem são privilégio de um grupo nacional ou econômico. E elas continuarão a existir sempre que um grupo estigmatizar o outro como inferior, porquanto diferente. Ô raça!

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ÁVILA, Fernando Bastos de. Pequena enciclopédia de moral e civismo. Rio de Janeiro : Campanha Nacional de Material de Ensino/MEC, 1967.

BARRETO, Maria Amália P. “Nação - Antropologia”. In: SILVA, Benedicto - coord. Dicionário de Ciências Sociais. 2ªed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

¹⁶ Os Quinhentos Milhões da Begun foi publicado em 1879.

BOWRA, C.M. Grécia Clássica. Tradução de Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

CORTELLA, Mario Sergio. Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2007.

CORVISIER, André. História moderna. Tradução de Rolando Roque da Silva e Carmem Olívia de Castro Amaral. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. Etnias e culturas no Brasil. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980.

EDMONSON, Munro S. “Raça”. In: SILVA, Benedicto - coord. Dicionário de Ciências Sociais. 2ªed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

ERÖS, J.S. “Chauvinismo”. In: SILVA, Benedicto - coord. Dicionário de Ciências Sociais. 2ªed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

FUSTEL DE COULANGES, Numa Denis. A cidade Antiga. Tradução de Fernando de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

GIORDANI, Mário Curtis. História da Antiguidade Oriental. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 1969.

GIORDANI, Mário Curtis. História de Roma. 3ªed., Petrópolis: Vozes, 1972.

HADAS, Moses. Roma Imperial. Tradução de Gulnara Lobato de Moraes Pereira e Iolanda Steidel de Toledo. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1969.

HERÓDOTOS. História. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

HUBERMAN, Leo. História da Riqueza do Homem. Tradução de Waltensir Dutra. 7ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

LE GOFF, Jacques. A civilização do ocidente medieval. Lisboa: Estampa, 1983.

LEAKEY, Richard E. & LEWIN, Roger. Origens. Tradução de Maria Luiza da Costa G. de Almeida. São Paulo: Melhoramentos, Brasília: Universidade de Brasília, 1980.

LESSA, W.A. “Racismo”. In: SILVA, Benedicto - coord. Dicionário de Ciências Sociais. 2ªed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

LINTON, Ralph. O homem: uma introdução à antropologia. Tradução de Lavínia Vilela. 11ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MANGONE, Gerad J. “Nação - Política”. In: SILVA, Benedicto - coord. Dicionário de Ciências Sociais. 2ªed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

MOSCA, Gaetano & BOUTHOU, Gaston. História das Doutrinas Políticas: desde a Antiguidade. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. 3ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2ª.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Yolanda Lhullier dos. Convite à História. 3ªed. São Paulo : Logos, 1964, v.1.

SCHLEICHER, Charles P. “Nacionalismo”. In: SILVA, Benedicto (coord.). Dicionário de Ciências Sociais. 2ªed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

SEYFERTH, Giraldo. “Etnia”. In: SILVA, Benedicto (coord.). Dicionário de Ciências Sociais. 2ªed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

SILVA, Rogério Forastieri da. A Revolução Francesa. São Paulo: Núcleo, 1989.

TRUFFAUT, François. Os filmes de minha vida. Tradução de Vera Adami. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

VALLADÃO, Haroldo. “Nacionalidade”. In: SILVA, Benedicto (coord.). Dicionário de Ciências Sociais. 2ªed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

WEY, Walter. Língua Portuguesa. São Paulo: Brasil, 1969, v.3.

**Anais do
III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio**

TCC TECNOLÓGICO É UM DESAFIO DUPLO: NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFISSIONAIS E NA BUSCA DE LINHAS DE PESQUISA

***TCC Technology Is A Double Challenge: The Training Of Future
Professionals And Research Lines Search***

**Eneias de Almeida Prado¹
Célia Regina Mistro²**

1.Doutorando em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: eneias.almeida@eniac.edu.br

2.Mestre em Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. E-mail: celia.regina@eniac.edu.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é o de analisar a estrutura da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, ofertada na grade curricular de cursos tecnológicos, de uma faculdade localizada na grande São Paulo. O estudo caracteriza-se nos moldes de uma pesquisa qualitativa, mais especificamente, um estudo de caso. Após a análise de documentos institucionais e bibliográficos observou-se as dificuldades vigentes, necessidade de construção de linhas de pesquisa e possibilidades de melhorias futuras.

Palavras-chave: Trabalhos de Conclusão de Curso; Cursos Tecnológicos; Linhas de Pesquisa.

ABSTRACT

This paper work is to analyze the structure of the course work Completion of course, offered in the curriculum of technological courses in a college located in greater São Paulo. The study characterized the lines of a qualitative research, more specifically, a case study. After the analysis of institutional and bibliographic documents there was, the current difficulties need to build lines of research and possibilities for future improvement.

Keywords: Course Completion Works; Technological Courses; Research lines.

INTRODUÇÃO

O objetivo da pesquisa é pensar o modelo atual da orientação de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC nos cursos tecnológicos como um desafio duplo: a formação de futuros profissionais e a busca de linhas de pesquisas para conduzir orientadores e orientandos. De acordo com o curso. O foco é analisar a estrutura da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso - TCC - ofertada na grade curricular de cada curso tecnológico, de uma faculdade localizada na grande São Paulo e observar a coerência das ementas do curso com o tema pesquisado. O estudo caracteriza-se como sendo uma pesquisa qualitativa, a qual se apropria dos elementos de um estudo de caso conforme descrito por Creswell (2005).

A instituição investigada pertence à rede particular de ensino superior e atende, sobretudo, estudantes provindos de uma classe social menos favorecida e com acesso a uma estrutura educacional fragilizada.

1. O TCC NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NA INSTITUIÇÃO ANALISADA

A disciplina TCC para cursos tecnológicos não é considerada obrigatória, fato que dificulta a sua aplicabilidade, pois nas IES - Instituições de Ensino Superior do Brasil (BRASIL, 2002). Dependendo do projeto pedagógico de cada curso, o TCC se apresenta como um trabalho que o aluno realiza fora do horário de aula, sob

orientação de algum docente do curso, ou então faz parte de uma disciplina específica, para a qual há carga horária determinada e obrigatoriedade de presença do estudante em sala de aula (CURY, 2009, p.64)

No Projeto Político Institucional, a faculdade analisada é descrita como um centro de excelência de Educação Superior, capacitação profissional, difusão cultural e desenvolvimento social e tem entre os objetivos o de estimular a criação cultural, desenvolver o espírito científico e pensamento reflexivo. Além de, incentivar o trabalho de investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da criação e difusão da cultura.

Nessa instituição a disciplina TCC, ofertada na modalidade a distância, acontece no último semestre de cada curso tecnológico, na qual o estudante deve seguir parâmetros previamente descritos em um documento chamado Manual de Orientação do TCC, disponível no ambiente virtual de aprendizagem.

O Grupo responsável pelo processo é composto por professores com diferentes atribuições: coordenador, generalista, especialista. Cabe ao coordenador desenhar o processo e acompanhá-lo; ao generalista, apoiar o coordenador e os especialistas nas questões relacionadas às escolhas metodológicas e aos processos textuais; ao especialista, acompanhar o desenvolvimento individual e a evolução dos relatórios.

A comunicação entre orientador e orientando pode ser estabelecida por meio de fóruns virtuais ou atendimentos presenciais segundo uma escala de orientadores especialistas e generalistas.

2. O TCC: ADEQUAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA

Conforme pesquisas no campo da Educação Superior (FERLIN; PILLA JUNIOR, 2010; CARBONI; NOGUEIRA, 2010), alunos que necessitam construir um trabalho de conclusão de curso como requisito parcial para a obter o título em questão, apresentam dificuldade em relação à produção textual, à escolha do tema de pesquisa, às escolhas metodológicas/procedimentais e às adequações quanto às normas vigentes.

No caso dos cursos tecnológicos oferecidos na instituição investigada, a experiência dos orientadores tem evidenciado uma dificuldade maior desde a elaboração do projeto até a apresentação dele, alguns motivos são semelhantes aos já citados, outros são específicos às características de cada curso.

Cury (2009), que investigou o papel da disciplina TCC para estudantes da licenciatura em Matemática na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, afirma que os estudantes no momento que iniciam a produção do TCC mostram-se muito dependentes do professor orientador, para ela, “mesmo tendo escolhido um tema, o desenvolvimento da pesquisa não é simples, pois os futuros professores estão interessados em aplicar logo a atividade que vai gerar os dados para seu trabalho” (p.64).

Tal problema também foi observado na instituição investigada, pois os estudantes dos cursos tecnológicos tendem a querer implantar suas propostas nas empresas escolhidas para então coletar os dados, ou ainda, montar os protótipos ou programas computacionais sem antes

desenvolver os projetos, como é o caso dos cursos de Tecnologia em Mecatrônica e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

A falta de tradição e envolvimento em pesquisas é indicada por Cury (2009) como sendo um dos fatores que fazem com que os estudantes não percebam a importância do levantamento teórico, pois eles não concebem a teoria como sendo a lente com a qual irão analisar a prática, assim como, o papel da teoria no decorrer das discussões evidenciadas. Outra dificuldade observada no período analisado¹⁷ está relacionada à busca por referenciais teóricos, pois apesar do incentivo, a prática da escolha por referências na biblioteca física ou virtual da instituição, ainda parece incipiente, e dão indícios da não instauração de discussões que validem fontes coletadas na Internet.

Segundo Cury (2009) outra dificuldade evidenciada se dá em relação à compreensão da necessidade de “formular um problema de pesquisa, de levantar questionamentos sobre ele, de traçar objetivos para a pesquisa, bem como de resolver quais instrumentos seriam empregados para a coleta de dados” (p.69). Para a autora, “muitas vezes, o aluno elaborava um questionário ou um roteiro de perguntas para uma entrevista com uma visível intenção de obter respostas que confirmassem suas próprias opiniões” (p.69).

Da análise realizada observou-se que na instituição analisada não é diferente, pois o estudante procura validar suas conjecturas particulares em detrimento de um mundo mais amplo, que a pesquisa lhe propõe, no qual se observam vários questionamentos que poderiam ser aproveitados para o enriquecimento do

¹⁷ Os autores deste artigo acompanharam e analisaram todo o processo de produção, dos trabalhos de conclusão de curso, pelos estudantes matriculados nos cursos tecnológicos oferecidos

pela instituição investigada. O período de análise corresponde desde o 2º semestre de 2013 ao 1º semestre de 2015.

pesquisador e da coisa pesquisada, isto é, o fato de ele não se permitir questionar, ampliar sua visão como produtor de conhecimento, ter senso crítico amplo para colocar novas questões em pauta dificulta, inclusive, o orientador no processo de mediação entre a concepção que o estudante vislumbra e o conhecimento científico que precisa ser desenvolvido.

Outros fatores problemáticos estão voltados às adequações às normas da ABNT relacionadas à produção de textos acadêmicos; à ética na elaboração e apresentação do relatório final da pesquisa; à tabulação dos dados coletados e à análise do conteúdo.

Tais fatores podem estar ligados à fragilidade vivenciada na Educação Básica que não tendo fornecido instrumentos elementares na formação do estudante, conduz o mesmo a um amedrontamento frente ao possível potencial de um pesquisador acadêmico.

Cury (2009) corrobora com tal visão ao afirmar que os estudantes, na ansiedade gerada pelo término do curso, acabam superficializando as considerações tecidas ao final do trabalho, pois para a autora o estudante não extrai dos dados já disponíveis a complexidade possível a partir dos estudos efetuados e diálogos construídos ao longo do processo.

3. UMA PROPOSTA DE TRABALHO

Cury (2009) identificou como dificuldades para se defender a proposta do estabelecimento de linhas temáticas que vão permear os futuros temas a serem desenvolvidos pelos estudantes da instituição os seguintes fatores: - o estudante tende a trazer para o seu trabalho visões múltiplas, novas e desconexas, no lugar de esvaziar os tópicos já retratados; a falta de interligação entre

os diferentes conceitos abordados, durante a formação, que poderiam auxiliá-lo, o distanciamento entre teoria e prática pelo fato dos conceitos ficarem compartimentados e não interrelacionados. Dadas as dificuldades, identificou-se a necessidade de classificar em primeiro lugar, compreender o conceito básico da linha de pesquisa que permite as diversas definições (BORGE-ABRANTES, 2013).

No entanto, para os orientadores da disciplina TCC Tecnólogos dessa instituição, o conceito linha de pesquisa é entendido como “temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si” (CNPQ). Nesse contexto, no 2º semestre de 2015 os orientadores propuseram linhas de pesquisa, com a finalidade de direcionar o espaço de atuação dos estudantes e auxiliá-los na elaboração do TCC, cientes que as linhas não podem interferir nos rumos da pesquisa: escolhas metodológicas e/ou teóricas.

Os orientadores afirmam que tal iniciativa tem despertado interesses de estudo por parte de alguns estudantes e dá indícios de uma futura coleta de dados segundo analogias, o que possibilitará reflexões profundas e críticas que levarão a um acréscimo de toda a equipe.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se analisar a estrutura da disciplina TCC e como resultados parciais percebeuse que a estrutura vigente proporciona ao estudante possíveis transformações radicais na formação do futuro egresso. Assim como Cury (2009), entende-se que essa disciplina assume papel fundamental na formação inicial do profissional por permitir interligar saberes e

práticas na busca de soluções próprias para as dificuldades encontradas em suas atuações.

Portanto, fica aberto um convite aos participantes do Seminário Eniac III a reunirem-se em mesas redondas a fim de refletirem sobre tais linhas de pesquisas as quais devem ser reflexo de um trabalho colaborativo que evidencie as características e necessidades do público em questão, sem se esquecer de criar uma ligação com pesquisas atuais e necessidades do mercado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÔNICAS

BORGES-ABRANTES, Jairo Eduardo. Em busca do conceito de linha de pesquisa. RAC, v. 7, n. 2, abr./jun. 2003. Acesso, junho de 2015. <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v7n2/v7n2a09.pdf>

> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em junho de 2015.

CARBONI, Rosadélia Malheiros; NOGUEIRA, Valnice de Oliveira. Facilidades e dificuldades na elaboração de trabalhos de conclusão de curso. *Conscientiae Saúde*, v. 3, p. 65-72. São Paulo: UNINOVE, 2004. Acesso em junho de 2015 <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/conscientiae_saude/csauade_v3/cnsv3_rosadeliacarboni_valnicenogueira.pdf>

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

CURY, Helena Noronha. Trabalho de Conclusão de Curso: uma atividade que qualifica a formação de professores de Matemática. *Unión Revista*

Iberoamericana de Educación Matemática, N.17, 2009, p.62-72.

FERLIN, Edson Pedro; PILLA JUNIOR, Valfredo. A adoção de linhas de pesquisa como direcionadores dos temas de projetos de iniciação científica, de trabalhos de conclusão de curso e de pesquisa no curso de engenharia da computação. *Cobenge*, 2010. Acesso, julho de 2015. <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2010/artigos/417.pdf>>

**Anais do
III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio**

INCLUSÃO DA COMUNIDADE EM ESTADO DE DEPENDÊNCIA E DE RUA

Inclusion Of The Community In A State Of Dependence And Street

Francisco Reginaldo dos Santos Cabelo¹

Helena Saroni²

Sanzia Maria Lima da Silva³

Valdenice Cristine Severino⁴

Monica Maria Martins de Souza⁵

1. Francisco Reginaldo dos Santos Cabelo coordenador de apoio ao dependente químico de Guarulhos em situação de rua. E-mail: sernegro64@gmail.com

2. Helena Saroni, suplente de Ponto Focal do Programa Crack, é Possível Vencer. E-mail: sanzialima@gmail.com, sernegro64@gmail.com

3. Sanzia Maria Lima da Silva – Secretária da Prefeitura de Guarulhos, Gestora de Recursos Humanos, Gestora de pessoas e de lideranças políticas sobre drogas. E-mail: sanzialima@gmail.com, sernegro64@gmail.com.

4. Valdenice Cristine Severino é enfermeira e coordenadora do CNR. Gestora de Recursos Humanos e de lideranças políticas sobre drogas. E-mail: sanzialima@gmail.com, sernegro64@gmail.com

5. Prof. Dra. Monica Maria Martins de Souza coordenadora do grupo de Pesquisa Eniac e editora ds Revistas acadêmica Augusto Guzzo, e Caleidoscópio/Eniac. E-mail: prmonica@gmail.com

RESUMO

A inclusão do dependente químico em estado de rua, Programa da Prefeitura de Guarulhos que conta em primeiro lugar com as pessoas que internamente são tocadas pelo sentimento de solidariedade e respeito pelo próximo. Em segundo lugar se ampara nas diretrizes municipais que se resumem em: Respeito e valorização humana, articulação e integração com atenção à

democratização dos direitos Humanos. O programa estuda as possibilidades de aproveitamento das potencialidades humanas, financeiras e sociais - locais e regionais durante toda a elaboração, desenvolvimento, acompanhamento e monitoramento das políticas públicas. Inicia com reuniões para apresentação conceitual do Programa intitulado “É Possível Vencer”. Trabalha com o convencimento das áreas institucionais, os Conselhos de Direito e Movimentos Sociais. A articulação envolve os governos: Federal, Estadual, Municipal e

Distrital, além da Sociedade Civil organizada e voluntária para possível implementação de ações, compartilhando compromissos e responsabilidades. Os integrantes deverão organizar os esforços do Poder Público e da Sociedade Civil para viabilizar a execução do projeto. Este depende da democratização do acesso e utilização dos espaços e serviços públicos. Investindo na valorização da integração das redes de prevenção, no cuidado e segurança para atendimento ao usuário de drogas o grupo envolve e ampara as famílias durante o enfrentamento coordenado do problema com as diversas drogas. Dedicam especial atenção às crianças e aos adolescentes, considerando as vulnerabilidades físicas e psicológicas, inerentes a fase de desenvolvimento infanto-juvenil, bem como as consequências pelo uso de drogas neste período da vida.

Palavras-chave: Respeito e valorização do dependente químico – álcool e outras drogas, Programa É Possível Vencer da Prefeitura de Guarulhos. Articulação e integração com atenção a democratização social.

ABSTRACT

The inclusion of chemical dependent on State Street is a program of the city of Guarulhos that account first with the people internally are touched by the feeling of solidarity and respect for your fellow man. Secondly it supports municipal guidelines that summarize in respect and human appreciation, articulation and integration with attention to democratization and human rights. The program harnessing the human potential, financial, social, and regional locations throughout the preparation, development, tracking and monitoring of public policies. Starts with meetings for conceptual presentation of the

program titled "you can win". Works with the persuasion of institutional areas, the Right advice and social movements. The joint involves Governments: Federal, State, Hall and district levels, in addition to the organized Civilian society and volunteer to implement actions, sharing commitments and responsibilities. The members organize the efforts of public authorities and Civilian society to facilitate the execution of the project. This depends on the democratization of access to and use of space and public services. Investing in the enhancement of the integration of prevention, care and safety for the user of drugs the Group surrounds and supports families during the confrontation the problem with various coordinated drugs. Devote special attention to children and adolescents, considering the physical and psychological vulnerabilities inherent in the development of children and youth, as well as the consequences for the use of drugs in this period of life.

Keywords: Respect and appreciation of the chemical-dependent-alcohol and other drugs, Program it is possible to Win the city of Guarulhos. Articulation and integration with attention to social democratization.

INTRODUÇÃO

O objetivo da pesquisa é analisar a possibilidade de se desenvolver assistência e “Inclusão da comunidade em estado de dependência e de rua”, conhecer o Programa “É Possível Vencer” da Prefeitura de Guarulhos que conta com pessoas tocadas pelo sentimento de solidariedade e respeito pelo próximo. Compreender como funciona a articulação das políticas públicas e como se aciona as diretrizes municipais que aproveitam as potencialidades

humanas, financeiras e sociais - locais e regionais durante toda a elaboração, desenvolvimento, acompanhamento e monitoramento do programa. A justificativa é entender como localizar e tratar um problema que afeta o mundo, e destrói as famílias de todas as classes sociais com os diversos drogas. Pensar a prevenção com atenção principalmente às crianças e aos adolescentes, considerando as vulnerabilidades físicas e psicológicas, inerentes a esta fase de desenvolvimento e as consequências da dependência precoce no percurso destas vidas.

A hipótese é que se os esforços do Poder Público e da Sociedade Civil somarem para viabilizar a execução de um projeto ativo, utilizando democratização do acesso, espaços e serviços públicos, investindo na valorização da integração das redes de prevenção, no cuidado e segurança para atendimento ao usuário de drogas envolvendo e amparando as famílias durante o enfrentamento coordenado do problema, talvez seja possível melhorar a vida das pessoas e das comunidades.

A metodologia para sustentar as ações e do projeto de inclusão da comunidade em estado de dependência e de rua realizado em Guarulhos por membros da prefeitura associados à comunidade compreende as pesquisas bibliográficas, eletrônicas e pesquisa de campo com observações *in loco*.

O referencial teórico que orienta o projeto do programa “É Possível Vencer” da prefeitura de Guarulhos é amparado por sustentações teóricas de autores que investigam as questões sociais e humanitárias. As bases conceituais que contam com o respeito e valorização humana, articulam e integram a democratização dos direitos Humanos articuladas por Souza & Fernandes (2015) que pesquisam a evolução da integração étnico racial no ensino

superior brasileiro considerando que, embora tenham descendentes de brancos e índios no contingente dependente de álcool e drogas predomina o número de descendentes negros. Entre outros, Souza (2015), Lefebvre (1983), Silva (1989) e Matos (2007) também articulam conceitos sobre a conscientização social e as metas do milênio dentre as quais se encontram proteção à criança e aos adolescentes, tanto quanto combater a fome e a miséria que uma das consequências da dependência química. Nos sites institucionais, encontram-se informações que articulam e apontam caminhos que dão suportes aos Conselhos de Direito e Movimentos Sociais, Federais,

Estaduais, Municipais e Distritais, além de apresentar ações realizadas pela Sociedade Civil organizada e por voluntários que compartilhando experiências bem-sucedidas a partir de relatos das práticas da responsabilidade comunitária.

1. PRÁTICAS COMUNITÁRIA DA PREFEITURA DE GUARULHOS

O Plano Integrado de Enfrentamento ao crack e outras drogas e o Comitê Gestor Municipal Programa Crack, é possível vencer, teve em dezembro de 2011, o seu lançamento indicado para municípios com mais de 200 mil habitantes.

Em fevereiro de 2013, aconteceu a primeira reunião de preparação para a publicação da portaria 1109/2013, que instituiu o Comitê Gestor Municipal, e em julho, depois de vencidas várias etapas: como o Reconhecimento territorial, Planejamento, Indicação das áreas, sendo Ponte Alta, Vila Galvão, e Região dos Pimentas, como área prioritária. O prefeito Sebastião Almeida assinou a Adesão ao Programa Crack, é Possível Vencer. Passou-se então a ser acompanhado e

monitorado pelo Governo Federal. Em abril/2014 houve o pedido de repactuação das câmeras e área prioritária do Ponte alta para a região do Centro.

O Programa do Crack, é Possível Vencer, esta firmado em três eixos: Prevenção, Cuidado e Autoridade. A Prevenção tratará de tudo aquilo que possa ser feito para evitar, impedir, retardar, reduzir ou minimizar o uso abusivo e os prejuízos relacionados ao consumo. Cursos presenciais e à distância, dirigidos a diferentes públicos: educadores de escolas públicas, profissionais da área da saúde, assistência social e segurança pública, juízes, promotores e servidores do Poder Judiciário, conselheiros municipais, lideranças comunitárias e religiosas, além de gestores de comunidades terapêuticas.

As propostas do programa pensam em organizar cursos que preparam para a prevenção do uso de drogas, acompanhamento, tratamento e reinserção social de dependentes, assim como repressão ao tráfico de drogas.

2010. Parceria UNIFESP. Curso “escola protetora: direitos humanos e prevenção de violências contra crianças e adolescentes” produtos: livro “violências contra crianças e adolescentes – o papel da escola diante da violação dos direitos”; construção dos “sinalizadores de direitos humanos SDH” e projeto “Guarulhos: cidade que protege”, trabalha a prevenção das violências contra crianças e adolescentes em andamento.

2013 Parceria com UNIFESP 02 capacitações abertas para outras secretarias municipais, estaduais e sociedade civil. Cursos anuais; formatura 130 alunos mar/14.

2014. Caminhos do cuidado - em execução, público alvo: todos os ACS e maioria dos auxiliares de enfermagem e técnico de enfermagem.

2015 - Emenda parlamentar: dep. federal protógenes 150 mil direcionados para capacitação em andamento. Parceria com a secretaria da saúde. Programa saúde na escola PSE. Componente II. Linha de ação: saúde e prevenção nas escolas SPE: prevenção ao uso de álcool e tabaco e outras drogas.

2012 e 2014 em andamento. Parceria senado. Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas – 6ª edição. Parceria segurança pública. Guarda civil municipal. Projeto guarda: grupo unido na ação de resistência às drogas. Parceria polícia militar do estado de SP. PROERD programa educacional de resistência às drogas e à violência. Ações da educação de jovens e adultos - EJA e movimento de alfabetização – mova, com foco na prevenção ao uso de álcool e tabaco e outras drogas. Formação para os educadores da EJA jan 2014, 80 professores. Formação para agentes populares - mova/ abril 2014. 60 profissionais.

Seminário “Mova Guarulhos, contribuindo para a emancipação humana, garantindo direitos e realizando”, em parceria com UNIFESP, nos dias 13,14 e 15/05. Parceria SENASP. Módulo I. Curso nacional de multiplicador de polícia comunitária.

Módulo II. TEPAC. Redes de atenção e cuidado. Formatura módulo I e II– 24/01/14. Presente: Regina Miki Secret Nacional segurança pública. Formados: 35 Gcms de Gru + 05 Itaqué. Módulo III TEPAC. Abordagem policial a pessoas em situação de risco. Formatura em 04/04/14. Presente: cap. Márcio Matos. SENASP. Formados: 40 Gcms estado SP + 05 Gcms.

Guarulhos sediou a capacitação. No Cuidado, a rede é composta por diversos serviços e equipamentos que oferecem ações distintas para necessidades diferentes: Saúde, Assistência

Social, Educação, Cultura, Saúde - Na saúde, compreende desde serviços da atenção básica, que podem articular ações específicas para o público usuário de drogas, como os Consultórios na Rua; e equipamentos especializados para o atendimento desse público, como os CAPS Álcool e Drogas 24 horas, leitos hospitalares e unidades de acolhimento. Assistência social. Na assistência, também existem equipamentos que podem atuar desde a prevenção, como os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), até o atendimento especializado nos casos em que há violação de direitos associada ao uso de drogas, como Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS, além da disponibilização de vagas para acolhimento de usuário em comunidades terapêuticas, devidamente cadastradas junto à

Secretaria Nacional de Política sobre Drogas. O eixo Autoridade – conta com ações integradas que envolvem Segurança Pública, e para Redução da oferta. As ações do eixo Autoridade são desenvolvidas em duas frentes. A primeira reúne ações de policiamento ostensivo e de proximidade (comunitário) nas áreas de concentração de uso de drogas, articuladas com saúde e assistência social. A segunda organiza ações para diminuição da presença do crack na sociedade, buscando a desconstrução da rede de narcotráfico, com atuação integrada das Polícias Federal, Rodoviária Federal, Civil e Militar no combate ao tráfico e repressão a traficantes.

Para intervir nas áreas de maior consumo e concentração de crack, o Governo Federal irá fomentar a integração com estados, municípios e Distrito Federal no sentido de fortalecer a polícia de proximidade, garantindo as condições de segurança e incrementando a qualidade de vida da região. Os profissionais de segurança pública buscarão estabelecer laços de confiança com a

comunidade e estimular a mobilização social em torno da resolução dos problemas de criminalidade e de violência que afligem a localidade.

Áreas pactuadas, prioritária, ações e equipamentos. Centro, segurança, 01 base móvel, 25 câmeras - 5 base + 20 fixas. 02 carros sedan. 02 motos, 100 espargidores, 15 teaser, 40 Gcms capacitados. Saúde - 01 Caps ad III. 01 CNR. Horário estendido. Junção 2. 01 UA Adulto Fem. 01 UA Adulto Masc. 01 UA adulto Inf/Juvenil. 02 leitos SM HG, HMU, SAS. 02 Centro Pop Cocaia e Vila Augusta.

2. PLANO MUNICIPAL COMPROMISSOS DO MUNICÍPIO COM A ADESÃO DO PROGRAMA CRACK, É POSSÍVEL VENCER.

Estabelecer um plano de ação municipal, com ações e metas definidas para o Programa, além de mecanismos de coleta de dados e de monitoramento, na forma definida pelo governo Federal, de modo a permitir o acompanhamento e avaliação das ações e da atuação articulada. Mapear a rede de instituições governamentais e não-governamentais de apoio aos usuários de crack e outras drogas - Ações nos CEUS e liga de desportos. Fortalecer o desenvolvimento de ações integradas para redução da demanda de crack e outras drogas. Articular e dialogar com Estado, Ministério Público, Poder Judiciário e as Defensorias Públicas. Destinar recursos para implementação das ações em âmbito municipal. Divulgar para a população as ações referentes à implementação do Programa. Implantar a Rede de Atenção Psicossocial – RAPS - com ações voltadas às pessoas com necessidades decorrentes do uso prejudicial do crack, álcool e outras drogas, de acordo com a resolução de 24/11/11 da

Comissão Intergestores Tripartite do Sistema Único de Saúde. A RAPS compreende e articula os serviços de saúde oferecidos no âmbito do SUS pelo Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras drogas.

Criar ou fortalecer conselho municipal sobre drogas, incentivando a participação social na elaboração e gestão das políticas. Constituir canais de ouvidoria sobre o tema, apurar e acompanhar eventuais denúncias recebidas pelo disque 100 repassadas ao município. Fomentar discussões acerca do tema junto aos gestores da educação, aos educadores e estudantes, e aos gestores e trabalhadores da saúde, assistência social e segurança pública. Sensibilizar, mobilizar e disponibilizar profissionais do município para participação em capacitações oferecidas pelo Estado ou Governo Federal, e realizar capacitações conforme a necessidade. Divulgar no município o serviço telefônico Viva Voz disponível no número 132. Articular e dialogar com a sociedade civil.

Implantar ou adequar os equipamentos das redes de saúde e assistência social previstos nas estratégias, organizar e manter as respectivas equipes. Intensificar as atividades de fiscalização das posturas municipais nas áreas sujeitas à intervenção. Garantir os meios necessários para a atuação dos conselhos tutelares nas áreas das cenas de uso. Promover revitalização do espaço físico das áreas das cenas de uso. Garantir serviços de iluminação, limpeza urbana, coleta de lixo nas áreas das cenas de uso. Notificar proprietários de terrenos baldios ou edificações abandonadas, localizados nas áreas das cenas de uso, para adoção das providências cabíveis. Realizar atividades de mobilização e conscientização da comunidade localizada no perímetro das áreas das cenas de uso.

Identificar as áreas de cena de uso para atuação e monitorar sua eventual migração. Disponibilizar local adequado para a transmissão e recebimento das imagens de vídeo monitoramento, quando for o caso. Alocar equipamentos das Bases Móveis e câmeras, conforme indicação, e zelar pela sua manutenção, quando estes equipamentos estiverem sob a gestão municipal. Indicar ponto focal na Secretaria Municipal de Segurança Pública e/ou Guarda Municipal para articulação de atividades. Disponibilizar profissionais para policiamento de proximidade nas áreas de cena de uso, quando houver. Apoiar a revitalização dos espaços urbanos. Garantir o acesso aos programas de proteção a pessoas ameaçadas. Articular com as instâncias federais e estaduais para a realização de capacitações e a disponibilização de profissionais para participação nas referidas capacitações. Garantir os meios necessários para a atuação dos conselhos tutelares nas áreas de cenas de uso. Intensificar as atividades de fiscalização das posturas municipais nas áreas sujeitas à intervenção.

3. PLANO ESTADUAL COMPROMISSOS COM OS MUNICÍPIOS

A Responsabilidades do Estado de São Paulo com nosso Município. Apoiar os Municípios na elaboração, a partir das diretrizes e orientações do Programa, de fluxos e procedimentos adaptados, a realidade local para a atuação conjunta dos serviços de saúde, assistência social, educação e segurança pública, que serão objeto de validação e pactuação pelos trabalhadores, gestores e representantes de usuários dos serviços e de movimentos sociais; Garantir em articulação com os municípios, condições de infraestrutura física e recursos humanos para formação de profissionais

de saúde de forma a viabilizar as ações do Programa; O Estado e Município se comprometem a assegurar a disponibilização em sistema informatizado específico, de dados e informações sobre as políticas, programas e ações a serem executados, suas dotações orçamentárias e os resultados da execução no âmbito de suas áreas de atuação. GPWEB.

Destinar recursos para implantação das ações em âmbito estadual e apoio às ações municipais, observando a pactuação e a provação de critérios de partilha nas devidas estâncias, conforme normas e procedimentos de cada política. Implantar e fortalecer ouvidorias existentes e outros canais de recebimento de denúncias, mapear e acompanhar denúncias relacionadas à implementação do programa e articular com demais canais e ouvidorias para tratamento das denúncias recebidas no âmbito estadual. Apoiar a criação, estruturação ou o fortalecimento dos conselhos municipais sobre drogas e fomentar a instituição de políticas e programas específicos para a área. Garantir efetivo policial para implementação das ações previstas no programa. Implantar a RAPS com ações voltadas às pessoas com necessidades decorrentes do uso prejudicial de crack, álcool e outras drogas... A RAPS compreende e articula os serviços de saúde oferecidos no âmbito do SUS pelo Programa Crack, é possível vencer. CRIAR Grupo de Trabalho de Ação Articulada nas Áreas de cenas de uso. Estado coordenara o grupo. União e Município integrarão.

Esta é a síntese do Plano Integrado de Enfrentamento ao crack e outras drogas, no âmbito do município. Temos trabalhado muito, O Programa do Crack, através do Comitê ajudou, articulou e muito o contato entre as diversas Secretarias envolvidas no assunto, a transversalidade reforça o alinhamento com a

Política Nacional preconizada. Achamos superimportante levar o debate a população, temos realizado esse movimento com ações como, planejamento, e realização da 7ª Semana de Políticas sobre drogas em 25/06/2014, com o Tema da Coerção a Coesão – Conscientizando, acolhendo e prevenindo, norteado pelas diretrizes. Nacionais e da ONU, onde tivemos a participação massifica de trabalhadores, psicólogos, assistentes sociais, e usuários da Rede de atendimento. Com isso rompemos paradigmas em relação a conceitos ultrapassados, forma de atendimento, preconceitos, discriminação. Para a efetividade das ações, estamos levando o dialogo visando integrar diferentes especialidades e profissões que atuam em conjunto, a Rede de acolhimento e integralidade do cuidado.

Promovendo espaço de saberes, compartilhamento de conceitos para definição de fluxos em conjunto de atuação.

4. FORMAÇÃO CONTÍNUA DAS REDES

Construindo a perspectiva da transversalização, aplicando abordagem multidisciplinar, tratamento em liberdade, e redução de danos. Os integrantes do Comitê estão sempre se atualizando, e participando das mais diversas atividades que acontecem em território Nacional, sejam Seminários Internacionais, Congressos Internacionais, cursos, Rodas de Conversa, e sempre trocamos experiências, para aplicarmos no dia-a-dia, hoje com a participação efetiva da Sociedade Civil. Estamos em plena atividade, na Rua João Bernardo de Medeiros, 160 – Bom

Clima – Guarulhos. Tel: 2475-8695. O Programa “É Possível Vencer” Proposta do Município de Guarulhos pretende tratar da

inclusão do dependente químico em estado de rua. A proposta é montar uma equipe interdisciplinar que conta com funcionários tocadas pelo sentimento de solidariedade e respeito ao próximo se amparam nas diretrizes municipais que articulam a integração a partir do respeito e valorização da democratização dos direitos Humanos com as políticas públicas as potencialidades humanas, financeiras e sociais - locais e regionais. O programa propõe um monitoramento, e organização das ações em um projeto que respeita cada indivíduo e comunidade como um todo.

As diretrizes para as futuras ações pretendem trabalhar a partir do respeito e aproveitamento das potencialidades e recursos locais e regionais definir e elaborar o desenvolvimento, acompanhamento e monitoramento das políticas públicas. Iniciam com reuniões apresentando conceitualmente o programa para conscientizar todas as áreas institucionais, os conselhos de direito e os movimentos sociais, entre outros da importância de se assumir o papel individual e comunitário nas ações de prevenção e combate a todo tipo de dependência. As propostas visam garantir que se entrelacem e integrem as ações do programa com as áreas da Saúde, Segurança Pública, Assistência Social, da Justiça, dos Direitos Humanos e da Educação articuladas entre os governos Federal, Estadual, Municipais, Distritais, além da Sociedade Civil organizada, para implementar os trabalhos compartilhando compromissos e responsabilidades organizacionais, institucionais e governamentais. Isso requer integração dos esforços do Poder público e da sociedade civil para a execução. Cuidam para garantir a democratização do acesso e a utilização dos espaços e serviços públicos. Não deixando de fora a valorização da integração das redes de prevenção, cuidado e segurança, para

atendimento ao usuário de drogas e suas famílias, promovem o enfrentamento coordenado do problema das drogas.

O grupo pensa o atendimento prioritário de crianças e adolescentes como os primeiros a receber a atenção dos serviços de apoio considerando-se as consequências da vulnerabilidade física e psicológica inerentes a fase de desenvolvimento infanto-juvenil. Organizam o fluxo de atendimento integrando a rede municipal de serviço de atenção ao usuário abusivo de drogas e seus familiares, em harmonia com a rede Estadual. O desenvolvimento de ações diferenciadas para atender as necessidades dos diferentes tipos de usuários, focam nas áreas de saúde, educação, assistência social, segurança pública e direitos humanos com a preocupação de se integrar para otimizar resultados. Procura-se enfatizar a responsabilidade do poder público pela estruturação e financiamento de uma política comunitária.

As ações propostas visam manter atualizados a elaboração dos relatórios periódicos e o balanço anual das ações sobre a implantação do programa municipal para apresenta-los ao Comitê Gestor Estadual que gerenciam os recursos.

A proposta de monitoramento da execução das ações, a realização de pesquisas e desenvolvimento de novos indicadores de acordo com o avanço do programa. Um desses trata do específico programa de prevenção intitulado "Crack, é Possível Vencer". Este foi pensado em 3 eixos pensando a prevenção, o cuidado e a autoridade. Engloba tudo aquilo que possa ser feito para evitar, impedir, retardar, reduzir ou minimizar o uso abusivo e os prejuízos relacionados ao consumo do crack.

As propostas para o cuidado com o usuário de drogas devem refletir a possibilidade da composição de diversos serviços como

equipamentos que oferecem ações distintas para necessidades diferentes integrando a saúde, assistência social, como segue compreendendo a saúde desde os serviços da atenção básica, que articulam ações específicas para o público usuário de drogas. Incluindo o Consultório na rua para o atendimento a esse público com atendimento 24 horas. O sucesso desse passo deve ser o acolhimento acompanhado de internações e para isso precisariam contar com leitos especializados neste público, tanto ao adulto quanto do infanto-juvenil e a família como um todo. Para estas unidades de internação que precisariam ser do sistema único de saúde teria que contar com apoio social e psicológico 24 horas.

O atendimento nesta modalidade necessitaria de autoridade – para ações integradas que envolvem segurança pública para a redução da oferta de droga nestes espaços durante os processos de recuperação e manutenção. Portanto precisaria contar com guardas civis capacitados em policiamento de proximidade para proteger o interno no entorno. O ideal seria que contasse com uma média de 60 câmeras de vídeo monitoramento fixo. Pelo menos 06 carros sedan, 06 motos com cerca de 18 capacetes para o recolhimento e armas não letais para proteção como os espargidores/teaser.

As ações do eixo da autoridade deveriam ser desenvolvidas em duas frentes. A primeira reunindo as ações de policiamento ostensivo e de proximidade - o comunitário - nas áreas de concentração de uso de drogas, articuladas com saúde e assistência social. A segunda organizando as ações para diminuição da presença da oferta de crack na sociedade, com foco na desconstrução da rede de narcotráfico, seria a atuação integrada do policiamento: Federal, Rodoviária Federal, Civil e Militar no combate ao tráfico e repressão a traficantes. Uma ação contínua e monitorada.

A intervenção nas áreas de maior consumo e concentração de crack, deveria contar com apoio do Governo Federal e a presença do exército fomentando a integração com estados, municípios e Distrito Federal para fortalecer a polícia de proximidade, garantindo as condições de segurança e incrementando a qualidade de vida da região. Os profissionais de segurança pública deveriam estabelecer laços de confiança com a comunidade e estimular a mobilização social em torno da resolução dos problemas de criminalidade e de violência que afligem a comunidade.

O passo seguinte precisaria contar com as oficinas de Alinhamento Conceitual de Equipes locais. Um dos maiores desafios desse passo do programa, é a promoção da efetiva articulação entre as ações de atenção ao usuário de drogas, de modo a construir a rede de acolhimento e a integralidade do cuidado. Nesse sentido os componentes da equipe da prefeitura de Guarulhos realizam duas oficinas de alinhamento conceitual, onde promove no espaço Inter setorial a troca de saberes, com discussão de estratégias para construção do fluxo conjunto de atuação de acordo com as experiências já vividas.

Estas propostas são estudadas para futura realização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto “inclusão do dependente químico em estado de rua” da Prefeitura de Guarulhos permanece em estudos para ação contando com pessoas engajadas no poder público que junto a voluntários se solidarizam com o próximo pelo princípio do respeito e valorização humana, articulando a integração e democratização dos direitos Humanos. Aproveitamento as potencialidades humanas, financeiras e sociais o

grupo desenvolvimento, acompanhamento e monitoramento as ações políticas e públicas a partir de uma continuidade para vencer a dependência. Pretendem trabalhar com a conscientização social e contar com as áreas institucionais, os Conselhos de Direito e Movimentos Sociais articulando os governos: Federal, Estadual, Municipal e Distrital, além da Sociedade Civil organizada e voluntária para implementar possíveis ações compartilhando compromissos e responsabilidades.

Os integrantes se organizam ativamente, apoiam e acompanham movimentos sociais em seus esforços para democratizar o acesso e utilização dos espaços a serviços públicos. Contando com integração das redes de prevenção, no estudo e análise de para o futuro cuidado e segurança no atendimento ao usuário de drogas. O grupo trabalha com a proposta de envolver e amparar indivíduos e famílias durante o enfrentamento coordenado do problema com o álcool e as diversas drogas que assolam a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEFEBVRE, Henri (1983a). La presencia y la ausencia - contibucion a la teoria de las representaciones. México, D.F.: Fondo de Cultura Economica, 1983.

MATTOS, Regiane Augusto de, História e cultura afro-brasileira. Brasília: UNESCO, ed. Contexto, 2007. 217 p. ISBN: 978-85-7244371-5.

Lefebvre (1983), Silva (1989) e Matos (2007)

SARAMAGO, J. Ensaio sobre a cegueira. São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras: 1995.

SILVA, Teresa Cristina Cerdeira da. José Saramago – Entre a história e a ficção: uma saga de portugueses. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

SOUZA, M. M. M. & FERNANDES, J. C. L. A evolução da integração étnico racial no ensino superior brasileiro. ENIAC, Guarulhos, 1º Congresso Internacional de inclusão, 2014, in: ojs.eniac.com.br. Revista Internacional - Brasil para todos, 2015

_____, M. M M. In: ORTIZ, F. C, & SANTOS F. A. Org. Gestão da Educação a Distância. Ed. Atlas 1ª edição. São Paulo, 2015.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

SANTOS, Diego Junior da Silva. PALOMARES, Nathália Barbosa. NORMANDO, Davi. QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar <http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>

Presidência da República da Casa Civil subchefia para assuntos jurídicos. Lei Nº 9.459, De 13 de maio De 1997. Http://Www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/Leis/L9459.Htm

SELIGMAN, Milton Http://Www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/Leis/L9459.Htm.Brasília, 13 de maio de 1997; 176º da Independência e 109º da República. Fernando Henrique Cardoso. Este texto não substitui o publicado no DOU de 14.5.1997. Acesso em 08 de 2015.

ALMEIDA, 2015 www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=racismo%20thais%20araujo

_____<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=racismo%20maju>

_____<http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2015/07/maria-julia-coutinho-maju-e-vitima-deracismo-no-facebook.html>

www.campossalles.edu.br: Revista Augusto

Guzzo números 12, 13, e 14. Acesso em 08 de 2015.

ojs.eniac.com.br: Revista Brasil para todos números I e II, site: ojs.eniac.com.br Acesso em 08 de 2015.

**Anais do
III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio**

A INCLUSÃO E A QUESTÃO DOS REFUGIADOS NO BRASIL E NO MUNDO

Inclusion And The Issue Of Refugees In Brazil And The World.

José Flávio Messias

José Flávio Messias é Doutor em Ciências Sociais / Relações Internacionais e Mestre em Economia Política - PUC/SP, especialista em Administração Financeira. Atualmente é Professor e Pesquisador da Faculdade Eniac; Professor da Universidade São Judas Tadeu / SP. e-mail: jflaviomessias@hotmail.com.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir as origens e as consequências relacionadas às dificuldades de inclusão social dos refugiados no Brasil e no mundo. Pesquisas revelam que as migrações são resultantes da pauperização e da desigualdade social, que por sua vez são atribuídas às diferenças regionais, com ausência notória de investimentos em infraestrutura. É na violação dos direitos humanos que se radica a causa fundamental pela qual as pessoas ficam coagidas a abandonar seu país de origem e solicitar asilo. Quanto maior o número de migrações, maior a probabilidade de que o Estado não é capaz de atender às necessidades básicas de sua população. Recentemente, catástrofes naturais, conflitos e guerras de diversas origens, tem acentuado os

efeitos sociais perversos, gerando um número crescente de refugiados em escala internacional que colocam esta questão no cerne do debate atual, pois é muito importante tanto para países mais desenvolvidos, porque geralmente são os que recebem os migrantes, como para países que os perdem.

Palavras-chaves: migrações, refugiados, inserção social, direito internacional.

ABSTRACT

This article aims to discuss the origins and consequences related to the difficulties of social inclusion of refugees in Brazil and worldwide. Research shows that migration are the result of impoverishment and social inequality, which in turn are assigned by regional differences, with notable absence of infrastructure investments.

The violation of human rights lies the root cause of why people find themselves coerced to leave their home country and seek asylum. The higher the number of migrations, the more likely that the state is unable to meet the basic needs of its population. Recently natural disasters conflicts and wars from diverse backgrounds have accentuated the adverse social effects generating a growing number of refugees at the international level to put this issue at the heart of the current debate it is very important for both the more developed countries because usually. They are the ones that receive the migrants as to countries that lose.

Keywords: migration, refugees, social integration, international law.

INTRODUÇÃO

A discussão acerca do instituto internacional do refúgio é de extrema relevância, pois visa garantir proteção de forma ampla a pessoas que se encontram em situação bastante vulnerável. Desde o seu reconhecimento em tratado internacional, o status de refugiado vem ganhando contornos diferentes, que procuram ajustar o instituto às novas necessidades de um sem número de indivíduos cujos Estados a que pertencem não conseguem mais lhes dar a proteção devida diante das normas de direito internacional.

A criação dos Estados Nacionais e o conceito de nacionalidade levantou fronteiras jurídicas à locomoção humana que antes somente conhecia as barreiras naturais. Convencionou-se que cada Estado seria o único responsável pelo bem de sua população, sem transigir a interferência de terceiros em seus assuntos internos.

Num cenário globalizado, a busca de melhores oportunidades e a consequente necessidade de deslocamento da população extrapola os limites das fronteiras e legislações internas. Via de regra, para sair de um Estado a outro, a sociedade internacional criou um sistema de cooperação. A emissão de passaportes, a concessão de vistos etc. passou à esfera administrativa de cada Estado como forma de organizar, autorizar ou negar a entrada ou saída das pessoas do seu espaço territorial (Galvão, et. al., 2014).

É na violação dos direitos humanos que se radica a causa fundamental pela qual as pessoas se veem coagidas a abandonar seu país de origem e solicitar asilo. O respeito e vigência dos direitos humanos nos países de origem é a melhor maneira de prevenir os movimentos forçados de pessoas. Os motivos que normalmente levam uma pessoa a migrar de seu país são de muitas ordens: políticas, econômicas e sociais. Esses emigrantes estão à procura de uma melhor condição de vida, onde seus direitos sejam respeitados (Galvão, et. al., 2014).

No avançar da história, a situação dos refugiados, dos migrantes e dos deslocados internos e, mais recentemente, dos migrantes climáticos, emerge como um dos maiores problemas a se resolver pelos Estados e a sociedade internacional. Os migrantes se dividem em duas categorias, os forçados e os não forçados. Neste estudo, analisaremos os migrantes forçados, mais especificamente, os refugiados.

A metodologia utilizada nesta pesquisa pode-se classificar como pesquisa exploratória e qualitativa, elaborado através de pesquisa bibliográfica, baseada em material já publicado, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Trata-se ainda de uma pesquisa investigativa explicativa, uma vez

que busca identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2006).

A investigação explicativa tem como principal objetivo tornar algo inteligível, justificar os motivos. Segundo Vergara (2010) visa, portanto, esclarecer quais fatores contribui de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno, tentando elucidá-lo através dos indicadores e informações coletadas. Obtidos os resultados, cabe ao pesquisador retornar às suposições formuladas e confirmá-las ou não, apresentando as devidas explicações.

1. FUNDAMENTAÇÃO INVESTIGATIVA

A fundamentação teórica que sustenta a investigação sobre os refugiados conta com observações conceituais tão antigas quanto é o processo de imigração. Segundo Pamplona & Piovesan (2015), o surgimento do conceito de refugiado não é algo novo. Desde 1921, com a criação do Alto Comissariado para os Refugiados Russos, no âmbito da Liga das Nações, reconhece-se internacionalmente a necessidade de proteção às pessoas que se encontram em situações especiais de desamparo no país em que são nacionais. Naquele período, a preocupação recaía essencialmente sobre as pessoas que ficaram sem nacionalidade, em função da queda do Império Otomano e pela Revolução Russa.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em seu artigo XIV, dispõe que todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países” e, em seu artigo XV dispõe que toda pessoa tem direito a uma nacionalidade. Com o final da Segunda Grande Guerra, por deliberação da Organização das Nações Unidas, em 1950, o

Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, cujo estatuto entra em vigor em 1951. O próprio Estatuto, em seu artigo 6.II.A, prevê que refugiado é a "pessoa que, como resultado de acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951, e devido a fundados temores de ser perseguido por motivos de raça, religião e nacionalidade ou opinião política, se encontre fora do país de sua nacionalidade e não possa ou, em razão de tais temores ou razões que não sejam de mera conveniência pessoal, não queira receber a proteção desse país, ou que, por carecer de nacionalidade e estar fora do país onde antes possuía sua residência habitual não possa ou, por causa de tais temores ou de razões que não sejam de mera conveniência pessoal, não queira regressar a ele".

Foi aprovado também em 1951 o Estatuto dos Refugiados pela Conferência das Nações Unidas de Plenipotenciários sobre o Estatuto dos Refugiados e Apátridas, que determina a proteção àquelas pessoas “Que em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontrava fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele”.

A referida Convenção resguardava apenas as pessoas que se tornaram refugiados em consequência de acontecimentos ocorridos somente na Europa e antes de 1951. Porém ao longo dos anos começou a surgir diversos grupos não oriundos da Segunda Guerra mundial, tais como os da América Central e África, que era

imprescindível a sua proteção, cuja limitação da Convenção não lhes encaixavam ao conceito de Refugiado, carecendo, portanto, da devida proteção destes novos grupos (Pamplona & Piovesan, 2015).

Com a aprovação, em 1966, do Protocolo Adicional Relativo à Convenção foi ampliada o escopo da aplicação da Convenção de 1951 aos novos grupos de refugiados, abolindo as restrições geográfica e temporal. A Convenção também estabelece o estatuto jurídico do refugiado, ou seja, contém os direitos essenciais que lhes devem ser reconhecidos. Entre eles estão o direito ao emprego remunerado e ao bem-estar; o direito de adquirir documentos como carteira de trabalho, identidade, documento de viagem; o direito à transferência de bens para outro país (Pamplona & Piovesan, 2015). Atualmente, a convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados já foi ratificada por 147 países e constitui o principal parâmetro para resposta internacional para as crises humanitárias em todo o mundo (*The Economist*, 2015).

Cabe ressaltar que a Convenção consagra o Princípio *non-refoulement*, princípio básico do Direito Internacional, o qual consiste na proibição da devolução ou regresso forçado (rechaço) do refugiado ou solicitante de refúgio nos termos do art. 33: “Nenhum dos Estados Partes expulsará ou rechaçará, de maneira alguma, um refugiado para as fronteiras dos territórios em que a sua vida ou a sua liberdade seja ameaçada em virtude de sua raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas”.

O benefício da presente disposição não poderá, todavia, ser invocado por um refugiado que, por motivos sérios, seja considerado um perigo para a segurança do país no qual ele se encontra ou que, tendo sido condenado definitivamente por crime ou delito

particularmente grave, constitui ameaça para a comunidade do referido país.

A Declaração de Cartagena de 1984 tem o objetivo de resguardar a situação do refugiado na América Central. Este documento expandiu a definição do termo refugiado estabelecido na Convenção de 1951, em razão de conflitos civis ocorridos na região ocasionando o êxodo de diversas pessoas, diferenciando os motivos dos refugiados da Europa e África e adequando o termo àqueles viviam na América Latina. Ela considera como refugiado aquelas pessoas:

“Que tenham fugido dos seus países porque sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública”.

O Brasil, também, dispõe para os que deixaram seus países de origem a devida proteção jurídica, desenvolvendo um papel importante na sociedade internacional, uma vez que foi um dos primeiros dentre os Estados do Cone Sul a ratificar a Convenção de 1951. O Brasil demonstrou compromisso referente à proteção internacional dos refugiados quando ratificou e recebeu a Convenção de 1951 e o Protocolo Adicional de 1967.

Nesse contexto, o Estado brasileiro possui como base jurídica para proteção do refugiado, além dos instrumentos internacionais relativo aos refugiados que aderiu a Constituição Federal de 1988, a Lei 9.474/97, bem como as demais fontes de Direito Internacional dos Direitos Humanos, os quais o Governo brasileiro se comprometeu, conforme art. 48 da referida lei (Galvão, et. Al., 2014).

Segundo a Lei 9.474/97, o refugiado pode obter documentos, trabalhar, estudar,

exercer os mesmos direitos que qualquer estrangeiro legalizado no Brasil. A Lei brasileira sobre refúgio é considerada dentre as legislações existentes como a mais inovadora e moderna em relação à causa humanitária dos refugiados, tendo em vista os programas e propostas realizadas para aprimorar a proteção destes grupos que se encontram numa situação de vulnerabilidade.

Com a Lei 9.474/97, o Brasil adotou uma definição ampla de refugiado decorrente da Declaração de Cartagena que será considerado refugiado pelo Brasil todo indivíduo, nos termos do art. 1º, III, que devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (Galvão, et. Al., 2014).

O Brasil instituiu na Constituição Federal a dignidade da pessoa humana (art. 1º), a garantia da igualdade de todos (art. 5º), além de reger suas relações internacionais pelos princípios da prevalência dos direitos humanos e da concessão de asilo político.

Pode-se dizer que os direitos humanos e o direito dos refugiados se relacionam, tendo em vista que os direitos humanos universalmente reconhecidos são aplicados aos refugiados.

Tais direitos têm como exemplo, o direito à vida, proteção contra tratamento cruel ou tortura, direito à nacionalidade, deixar o país do qual é nacional, bem como o direito de regressar ao país de origem e o de não ser forçado a regressar ao país que tem fundado temor de perseguição (Galvão, et. Al., 2014). O Brasil é um dos países que mais acolhe refugiados na América do Sul. Adota, também, um programa de reassentamento e políticas públicas que objetiva a assistência e a integração dos refugiados.

A lei brasileira de refúgio criou o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), um órgão interministerial presidido pelo Ministério

da Justiça e que lida principalmente com a formulação de políticas para refugiados no país, com a elegibilidade, mas também com a integração local de refugiados. A lei garante documentos básicos aos refugiados, incluindo documento de identificação e de trabalho, além da liberdade de movimento no território nacional e de outros direitos civis (ACNUR, 2015).

2. ANÁLISE SOBRE O REFÚGIO NO BRASIL

Todas as solicitações de refúgio apresentadas no Brasil são analisadas e decididas pelo CONARE, que é composto por representantes dos ministérios da Justiça, das Relações Exteriores, da Educação, do Trabalho e da Saúde, além de representantes da Polícia Federal e de organizações da sociedade civil. O ACNUR é parte do comitê, apenas com direito a voz.

O número de solicitações processadas aumentou de forma significativa em um período de três anos, saindo de 323 em 2010 para 479 em 2011, 904 em 2012, 6.067 em 2013. Naquele ano, 1.585 solicitações foram analisadas no mérito, e o restante foi encaminhado para o Conselho Nacional de Imigração (CNIg). Até setembro de 2014, foram analisados 2.206 casos no mérito, número consideravelmente superior aos anos anteriores (ACNUR, 2014).

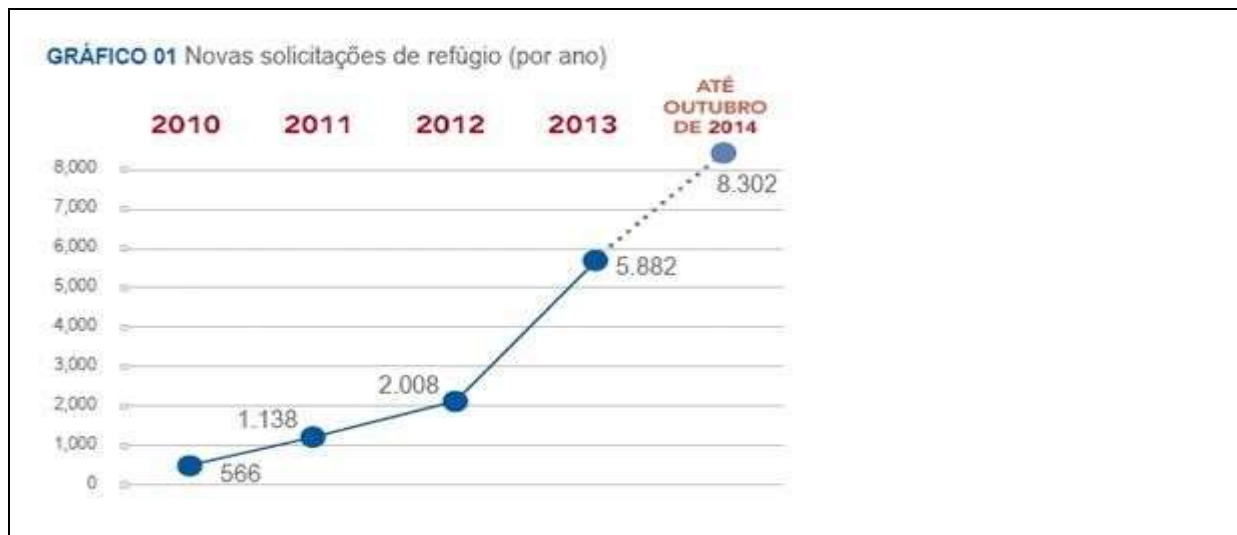
Em 2014, a maioria das solicitações de refúgio no Brasil foi apresentada em São Paulo (26% do total de solicitações no período), Acre (22%), Rio Grande do Sul (17%) e Paraná (12%). Regionalmente, estão concentradas nas regiões Sul (35%), Sudeste (31%) e Norte (25%). A taxa de elegibilidade registrada até outubro de 2014 é a mais alta desde 2010, quando foi de 38,4%.

Após um decréscimo em 2011 (21,5%), a taxa voltou a subir, chegando a 40,8% em 2013.

Em 2014, a taxa de elegibilidade está em 88,5%, o que pode ser explicado em parte pelo alto índice de deferimentos das solicitações de refugiados originários da Síria.

Sem contabilizar os refugiados sírios, a taxa de elegibilidade de 2014 é de 75,2%.

O Refúgio no Brasil de 2010 a 2014. Demonstrativo das novas solicitações de refugio por ano.



Fonte: ACNUR, O Refúgio no Brasil até 2014.

Em 2014, o CONARE reconheceu solicitações de refúgio de 18 países diferentes, como Síria, Líbano, RDC e Mali, demonstrando sensibilidade às principais crises humanitárias da atualidade. Desde 2013, praticamente 100% das solicitações apresentadas por nacionais da Síria foram reconhecidas.

Entre os refugiados reconhecidos pelo Brasil, os sírios representam o maior grupo, com 20% do total. Em seguida estão os refugiados da Colômbia, de Angola e da República Democrática do Congo. Outras populações relevantes são os refugiados do Líbano, Libéria, Palestina, Iraque Bolívia e Serra Leoa (ACNUR, 2014).

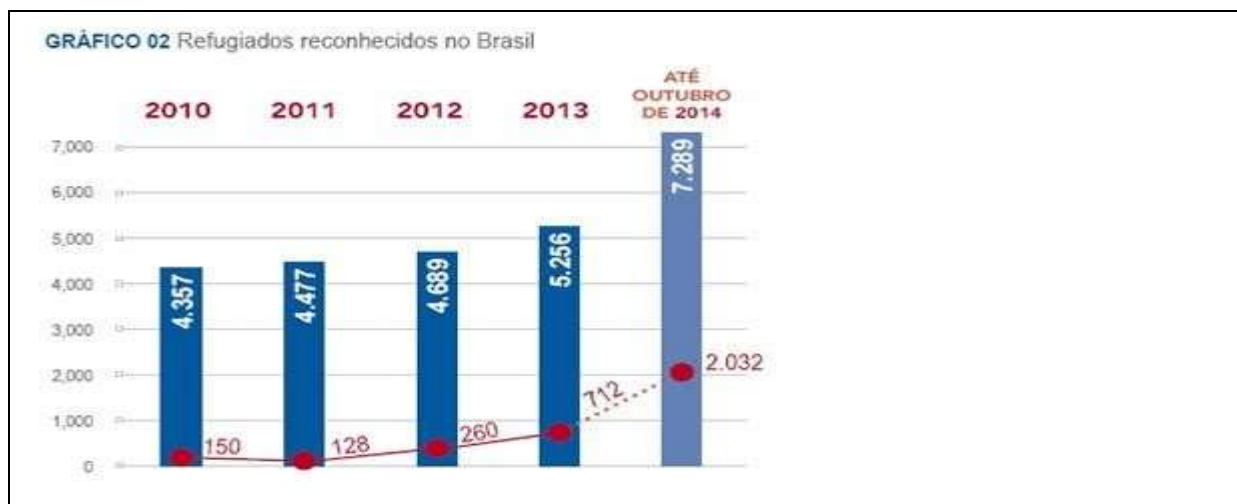
De acordo com o CONARE, o Brasil possui atualmente 7.289 refugiados reconhecidos (dados de outubro de 2014), de 81 nacionalidades distintas (25% deles são mulheres) – incluindo refugiados reassentados. Os principais grupos são

compostos por nacionais da Síria, Colômbia, Angola e República Democrática do Congo (RDC).

Estes dados não incluem informações relacionadas aos nacionais do Haiti que chegaram ao Brasil desde o terremoto de 2010. Apesar de solicitarem o reconhecimento da condição de refugiado ao entrarem no território nacional, seus pedidos foram encaminhados ao Conselho Nacional de Imigração (CNIg), que emitiu vistos de residência permanente por razões humanitárias.

De acordo com dados da Polícia Federal, mais de 39.000 haitianos entraram no Brasil desde 2010 até setembro de 2014 (ACNUR, 2014).

Os demonstrativos de dados em vermelho, indicam os novos refugiados reconhecidos por ano.



Fonte: ACNUR, O Refúgio no Brasil, 2014.

Este perfil vem mudando gradualmente desde 2012, quando o país adotou uma cláusula de cessação de refúgio aplicável aos angolanos e liberianos, com base em orientação global expedida pelo ACNUR em junho do mesmo ano. Conforme a portaria do Ministério da Justiça nº 2.650 (de outubro de 2012), estes estrangeiros estão recebendo a residência permanente no país, em substituição ao *status* de refugiado.

Com base em dados do CONARE referentes ao período entre janeiro de 2010 e outubro de 2014, o ACNUR elaborou uma análise estatística que demonstra o fortalecimento continuado da proteção aos refugiados e solicitantes de refúgio no Brasil. O número total de pedidos de refúgio aumentou mais de 930% entre 2010 e 2013 (de 566 para 5.882 pedidos). Até outubro de 2014, já foram contabilizadas outras 8.302 solicitações. A maioria dos solicitantes de refúgio vem da África, Ásia (inclusive Oriente Médio) e América do Sul.

O número de refugiados reconhecidos aumentou expressivamente no período mencionado. Em 2010, 150 refugiados foram reconhecidos pelo CONARE, enquanto em 2014 (até outubro), houve 2.032 deferimentos pelo Comitê, o que representa um crescimento

aproximado de 1.240%. Desta forma, apesar de haver se mantido estável de 2010 a 2012 (em torno de 4.000), a população de refugiados no Brasil vem crescendo de forma acelerada entre 2013 e 2014 (até outubro), quando atingiu 5.256 e 7.289 indivíduos, respectivamente (ACNUR, 2014).

Este perfil sofreu alterações ao longo dos anos com o aumento das solicitações feitas por sírios e a diminuição de solicitações realizadas por colombianos. O caso dos sírios pode ser explicado pela postura solidária do Brasil com as vítimas do conflito naquele país, inclusive por meio da aprovação da Resolução Normativa nº17 do CONARE. Tal resolução facilita a entrada no Brasil de quem queira solicitar refúgio em decorrência do conflito sírio, por meio da emissão de um visto de turista válido por 90 dias.

A redução de solicitações de refúgio feitas por colombianos deve-se em parte aos avanços da negociação de paz entre o governo da Colômbia e as FARC, mas principalmente pela adesão da Colômbia ao Acordo de Residência do Mercosul. Este acordo facilita aos colombianos a obtenção de residência temporária no Brasil por um período de 02 anos, que posteriormente pode ser convertida em residência permanente. A partir

do ano de 2013, a maioria dos colombianos que chegou ao Brasil solicitou residência com base no Acordo do MERCOSUL.

Conseqüentemente, em julho de 2014 o número de refugiados sírios ultrapassou o de colombianos, tornando-se a principal nacionalidade dos refugiados que vivem no Brasil. Outros países relevantes entre os solicitantes de refúgio são Senegal, Gana e Nigéria. Isto revela a intensificação dos fluxos mistos, já que a maioria dos solicitantes destes países é, na realidade, migrantes que deixaram seus países por causas econômicas – embora haja uma minoria de refugiados. Nos últimos anos, todas as importantes crises humanitárias impactaram diretamente os mecanismos de refúgio no Brasil, com expressivos números de solicitantes da Síria, Líbano e RDC chegando ao país.

Em termos de gênero e idade, os dados do CONARE demonstram que o percentual de mulheres diminuiu de 20% (em 2010 e 2011) para 10% (em 2013), se mantendo estável em 2014. A metade dos solicitantes de refúgio é formada por adultos entre 18 e 30 anos. Apenas 4% dos pedidos são apresentados por menores de 18 anos, dos quais 38% são crianças entre 0 e 5 anos.

Com a crise econômica internacional que começou em meados de 2008, o Brasil passa a receber uma importante migração de retorno, bem como de imigração estrangeira. Nesse fluxo migratório, chegaram haitianos, fugindo das péssimas condições, econômicas, sociais e sanitárias, que foram agravadas pelo terremoto que assolou o Haiti em 2010; bem como senegaleses, congolezes e bengalis, entre outras nacionalidades africanas, que também tentavam escapar das adversidades em seus respectivos países de origem.

O tratamento dado à imigração haitiana revelou a fragilidade, a inadequação e o despreparo das nossas políticas migratórias. Mesmo sendo responsável pela atração desses fluxos, seja pelo fato de que desde 2004 estarmos presentes naquele país, liderando uma força de paz das Nações Unidas; ou pela forma como o Governo brasileiro passa ao exterior a imagem de país em ascensão e hospitaleiro, o Brasil não se preparou de forma adequada para receber esses imigrantes (Oliveira, 2015).

Apesar da concessão de vistos em caráter humanitário, o acolhimento aos haitianos foi marcado pela improvisação, onde destaca-se: o estabelecimento inicial de cotas, que foram alterando de teto até serem revogadas; a falta de abrigos adequados; a demora na emissão dos documentos necessários tanto no Acre e Amazonas, quanto nas representações consulares; e a ausência de políticas de inserção laboral. Esse conjunto de fatores negativos acabou por fazer com que esses imigrantes ficassem expostos à exploração de *coyotes* e das autoridades dos países de trânsito, se alojassem em lugares com péssimas condições sanitárias e se tornassem presas fáceis para empresários oportunistas que se aproveitaram da mão-de-obra barata e, algumas situações, submetida a trabalho análogo ao escravo (Oliveira, 2015).

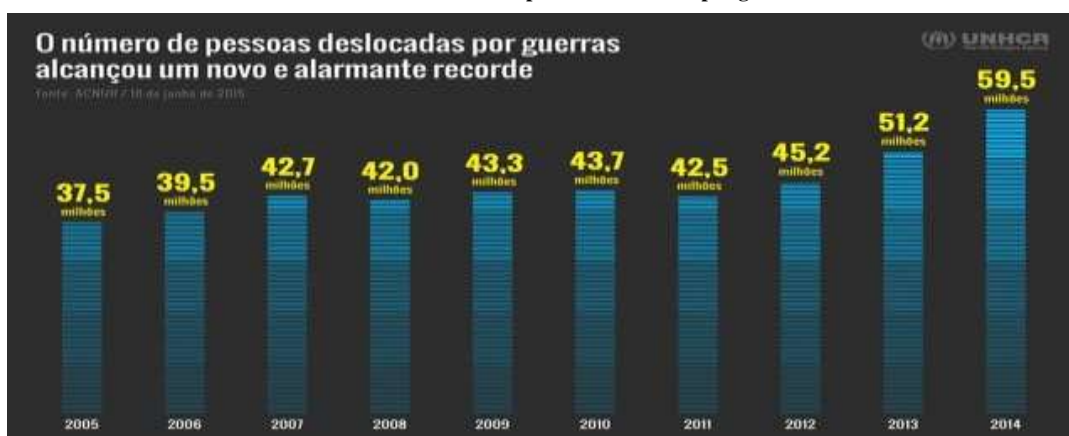
3. ANÁLISE SOBRE O REFÚGIO NO MUNDO

O ano de 2014 foi marcado pela explosão do deslocamento forçado de pessoas em todo o mundo causado por guerras e conflitos, registrando níveis sem precedentes na história recente. Em 2013, o ACNUR anunciou que os deslocamentos forçados afetavam 51,2 milhões de pessoas, o número mais alto desde a Segunda

Guerra Mundial, representando um aumento de 6 milhões de pessoas em relação à 2012. Em 2014, o número total atingiu 59,5 milhões de pessoas, um aumento de 8,3 milhões de pessoas forçadas a fugir, os conflitos e as perseguições obrigaram uma média diária de 42.500 mil pessoas a abandonar suas casas e buscar proteção em outro lugar, dentro de seus países ou fora deles (conforme evolução do gráfico 3).

Dos 59,5 milhões de pessoas deslocadas forçadamente até 31 de dezembro de 2014, 19,5 milhões eram refugiados - 14,4 milhões sob mandato do ACNUR e 5,1 milhões registrados pela Agencia das Nações Unidas para Refugiados da Palestina - UNRWA, 38,2 milhões de deslocados internos e 1,8 milhão de solicitantes de refúgio.

Gráfico 3 - Número de pessoas deslocadas por guerras – 2015.



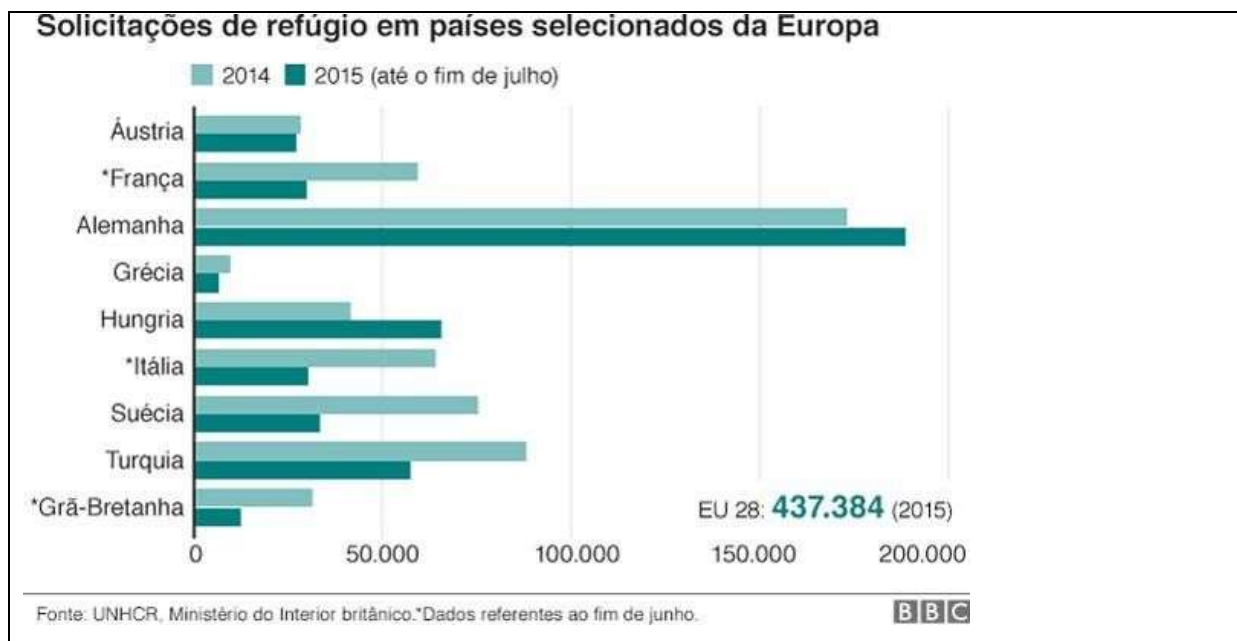
Fonte: ACNUR, 2015.

Além disso, calcula-se que a apatridia tenha afetado pelo menos 10 milhões de pessoas em 2014, ainda que os dados dos governos e comunicados ao ACNUR se limitem a 3,5 milhões de apátridas em 77 países. A Síria é o país que gerou o maior número tanto de deslocados internos (7,6 milhões de pessoas) quanto de refugiados (3,88 milhões). Em seguida estão Afeganistão (2,59 milhões de refugiados) e Somália (1,1 milhão de refugiados). Os países e regiões em desenvolvimento acolhem 86% dos refugiados no mundo: 12,4 milhões de pessoas, o número mais alto em mais de duas décadas (Acnur, 2015).

De acordo com números divulgados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para

Refugiados (Acnur), Alemanha continua sendo o destino mais procurado por imigrantes que chegam à Europa, com mais de 188 mil pedidos de asilo até o fim de julho deste ano – 15.416 a mais do que o ano passado todo. No total, 438 mil refugiados pediram asilo em países do bloco até o fim de julho deste ano – comparados com os 571 mil para 2014. As últimas notícias divulgadas apontam que este número pode chegar até 1 milhão até o final do ano. A Hungria já ocupa o segundo lugar, com mais e mais imigrantes recorrendo ao país para entrar na Europa Ocidental pelo meio terrestre, seguidos por Turquia, Suécia, França e Itália, conforme gráfico 4.

Gráfico 4 – Solicitações de Refúgio na União Europeia



Fonte: Portal Globo G1, 2015.

O conflito na Síria constitui o principal foco dessa onda migratória. A violência no Afeganistão e na Eritreia, assim como a pobreza no Kosovo e na Sérvia também têm levado pessoas dessas regiões a procurar asilo em outros países, conforme gráfico 5. Segundo o relatório da ACNUR (2015), a Turquia se tornou, pela primeira vez, o país que mais abriga refugiados em todo o mundo – seguido do Paquistão e do Líbano. O principal país de origem desses refugiados é a Síria na frente do Afeganistão, que estava na primeira posição há mais de 30 anos e da Somália. Juntos, os três países correspondem a 7,6 milhões dos refugiados de 2014.

Assim como a liderança da Síria entre os maiores países de origem de refugiados, a tendência de crescimento no índice total de deslocados é atribuído pelo Acnur ao início da guerra civil na Síria, onde o presidente Bashar al-Assad, da minoria étnico-religiosa alauíta, enfrenta há quase quatro anos uma rebelião armada que tenta derrubá-lo do poder. Para piorar a situação no país, o grupo jihadista Estado Islâmico avança de forma violenta aumentando

seu território controlado, que abriga importantes regiões tanto da Síria como do Iraque ACNUR (2015).

Um importante vínculo entre Ira e Síria se deve a localização geográfica desse último. A Síria é utilizada como rota para transportar armas para o Hezbollah. Por esse e outros motivos Hezbollah e Irã consideram fundamental a permanência de al-Assad no poder.

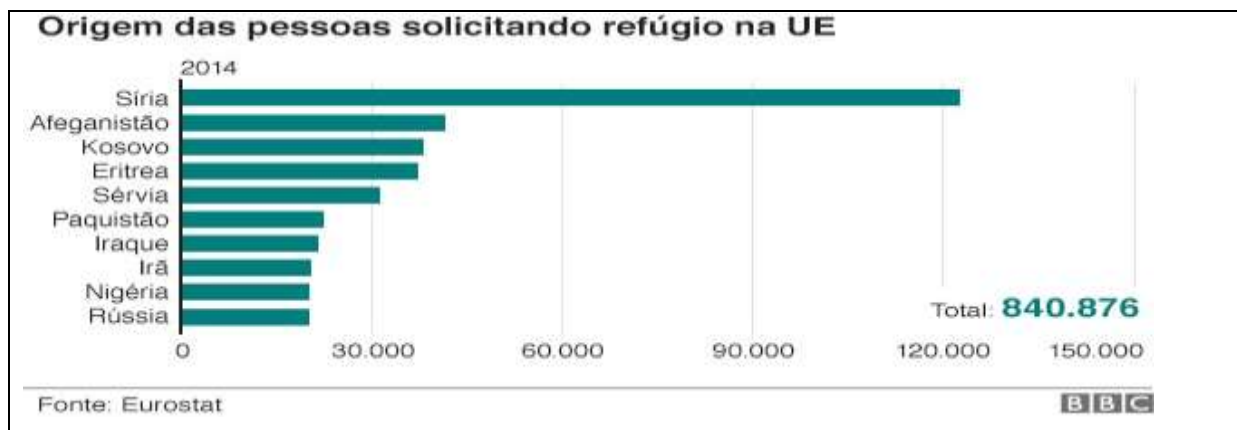
Embora várias sanções políticas e econômicas tenham sido impostas ao governo sírio, como o congelamento dos bens do Estado e a suspensão da comercialização do petróleo, principal produto exportado pelo país, uma coalizão ocidental militar não foi mobilizada para conter a escalada da violência.

Como resposta a essa “estagnação”, poderíamos destacar distintas e complexas estratégias político-econômicas. Contudo, a partir do exposto acima, podemos ressaltar duas importantes estratégias. Por um lado, podemos destacar a dificuldade das Nações Unidas em adotar medidas mais drásticas contra Bashar al-Assad devido às oposições do governo chinês e

russo. E, por outro, o fato de que o governo dos Estados Unidos, dirigido pelo democrata Barack Obama, teria que se confrontar não apenas com o regime sírio, mas igualmente declararia, por

consequente, uma guerra contra Irã, Rússia e China, países que apoiam o governo de Bashar alAssad (Portal Relações Internacionais, 2015).

Gráfico 5 – Origem das Pessoas com solicitações de Refúgio na União Europeia



Fonte: Portal Globo, G1, 2015

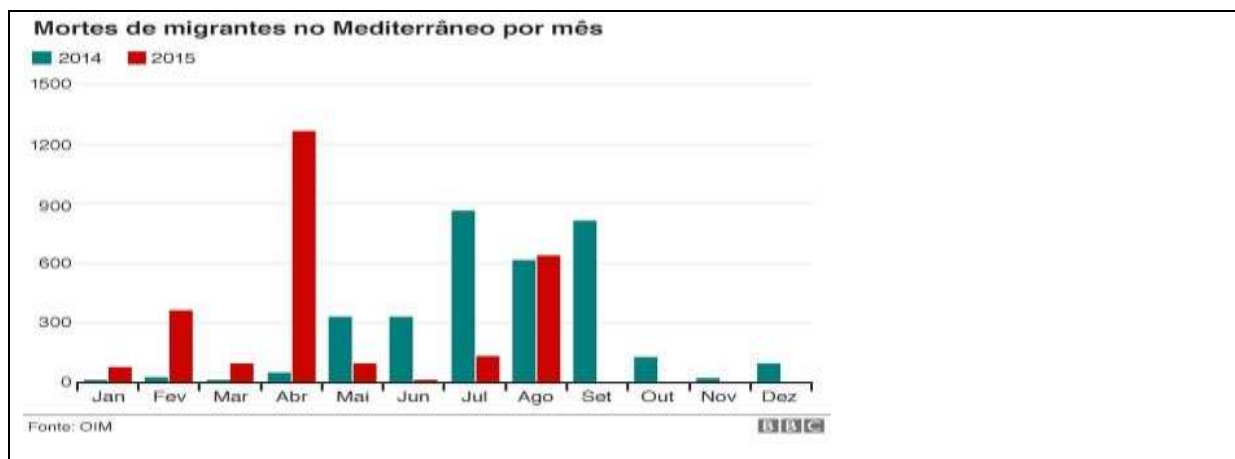
4. CONFLITOS SÓCIO-ECONÔMICOS NA GARANTIA DO DIREITO AOS REFUGIADOS

Conforme abordado anteriormente, a formalização do Estatuto do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados em 1951 e sua adequação em 1967 e A Declaração de Cartagena, em 1984, constituem marcos importantes para a garantia dos direitos destes grupos que precisam deslocarem-se dos países de origem, uma vez que os respectivos Estados não conseguem garantir as condições básicas de existência.

O Fenômeno que observamos recentemente é o crescente número de deslocamentos forçados,

em escalas alarmantes, 6 milhões apenas no ano de 2013, totalizando 51,2 milhões de pessoas, número superior ao gerado na Segunda Guerra Mundial; 8,3 milhões em 2014, totalizando 59,5 milhões, o que torna a situação ainda mais dramática (vide gráfico 3).

A Convenção também estabelece o estatuto jurídico do refugiado, ou seja, contém os direitos essenciais que lhes devem ser reconhecidos. Entre eles estão o direito ao emprego remunerado e ao bem-estar; o direito de adquirir documentos como carteira de trabalho, identidade, documento de viagem; entre outros. Gráfico 6 – Mortes de Migrantes no Mediterrâneo



Fonte: Portal Globo G1, 2015.

As autoridades dos países componentes da União Europeia estão preocupadas com o crescente número de refugiados e muito mais com a rapidez com que chegam, o que complica a tarefa dos Estados regionais e das cidades para recebê-los, gerando uma série de conflitos nas fronteiras. O bloco está implementando um sistema de cotas para tornar a distribuição desse contingente de pessoas mais equilibrado possível. Com o agravamento de diversos conflitos, as tentativas de travessia do mediterrâneo em direção à Europa aumentaram sensivelmente, muitas vezes em navios sem a mínima segurança e rotas perigosas tem gerado um crescente número de naufrágios e mortes, tornando a busca de uma vida melhor uma verdadeira epopeia (vide gráfico 6). O Acnur aponta que mais de 3.500 homens, mulheres e crianças foram reportadas como mortas ou desaparecidas no Mediterrâneo durante o ano de 2014.

“A Europa, que até o início dos anos 1940 era considerada espaço de emigração, após o fim da II Guerra Mundial, com o processo de reconstrução e a expansão do modelo de reprodução fordista, passou a atrair e estimular a imigração, medidas que também foram observadas nos EUA. Após quase três décadas de crescimento vertiginoso, o fordismo começou a

emitir sinais de esgotamento, até que o capital começou o movimento de substituição para um modelo baseado na acumulação flexível, cuja a sustentação política tinha inspiração neoliberal” (Oliveira, 2015, p. 8).

A partir do esgotamento do sistema Fordista de produção em meados dos anos 1980, a tecnologia tornou-se o componente fundamental para a elevação da produtividade, para o enfrentamento da concorrência de novos atores (alianças estratégicas, blocos econômicos, etc.), que por outro lado, exigiu maior qualificação da mão-de-obra, o capital humano.

O novo modelo desencadeou uma forte reestruturação, o aumento do desemprego e à intensificação da desigualdade social nos países de origem da migração. Do ponto de vista demográfico, enquanto os países desenvolvidos do Norte entravam na sua fase avançada da transição, com a conseqüente aceleração do envelhecimento populacional, os países do Sul experimentavam a fase de expansão da sua população em idade ativa, que não encontrava ocupação em função das transformações econômicas. Se por um lado o modelo de acumulação adotado colocava a migração como alternativa na estratégia de reprodução, por outro, cerrava as fronteiras, tentando inibir a mobilidade,

alheio à assimetria entre oferta e demanda de força de trabalho (Oliveira, 2015).

Alguns países membros da União Europeia, como Espanha, Portugal, Grécia, Irlanda e Chipre, onde o forte crescimento econômico entre 2000-2007, era baseado em atividades de trabalho intensivo e de baixa qualificação, sofreram mais fortemente a queda no desempenho das suas economias e não só deixaram de atrair população como passaram a ser emissores para os países vizinhos menos afetados e até mesmo para outros continentes, como América, África e Oceania.

Esses fatores, adicionados à pressão migratória dos países, membros ou não, do Leste Europeu, fez com que os setores mais conservadores colocassem em discussão medidas que visam limitar e até mesmo eliminar direitos dos cidadãos de países membros, bem como rediscutir a livre circulação (Oliveira, 2015).

Com o advento da crise de 2008, a Europa seguiu buscando garantir a recuperação econômica e o crescimento, ao mesmo tempo que buscava inibir a chegada de imigrantes, embora as diretrizes indiquem que uma imigração bem administrada pode proporcionar o impulso econômico, disponibilizar qualificações necessárias e atacar as carências do mercado de trabalho. Pode-se verificar uma enorme distância entre a proposição de normativas e diretrizes e a necessária vontade política para implementação dessas medidas, além de desnudar os problemas no mercado de trabalho europeu, cujas carências são tanto de necessidades de qualificações nos estratos ocupacionais baixo, médio e alto, quanto de baixa oferta, fruto do processo de envelhecimento populacional (Oliveira, 2015).

A capacidade da Europa de absorver os deslocados depende de como será feita a alocação dessa mão-de-obra. Para apaziguar os receios com custos e criminalidade, os governos costumam

restringir as autorizações de trabalho concedidas a asilados e os isolam em centros de refugiados. Tal medida prejudica a sua integração e custa mais caro alojá-las no interior da comunidade. Permitir que os refugiados trabalhem em áreas de desemprego crônico reduz o custo dos programas de assistência e os levaria a aprender o idioma mais rapidamente. Cabe ressaltar também que existe a preocupação com a eventual queda de salário para aqueles que possuem salários menores, decorrentes do aumento da oferta de trabalhadores (Jornal *The Economist*, 2015).

Segundo um estudo britânico (Jornal *The Economist*, 2015), a estimativa do custo de alojamento de um refugiado gira em torno de 100 euros. A estimativa é que em 2015 só a Alemanha receba 1 milhão de refugiados, o que representa um custo de 100 milhões de euros.

O documento da Comissão Europeia 2014, estabeleceu três principais linhas de ação foram voltadas para: i) evitar o tráfico de pessoas, reduzir o número de vítimas e combater a contratação irregular; ii) atrair trabalhador qualificado e estudantes de graduação e pósgraduação; e iii) reforçar a segurança nas fronteiras. O item i), somado aos esforços de cooperação com países terceiros para enfrentar os problemas que levam à emigração, foram pouco atacados. O que se viu foi a ênfase na seletividade migratória, para resolver problemas pontuais do mercado de trabalho europeu, combinado com o aumento da segurança para deixar de fora da “Europa Fortaleza” os indesejáveis (Oliveira, 2015).

Diante de um cenário econômico ainda incerto, este elevado contingente de refugiados pode gerar reações xenofóbicas, pois poderia afetar o mercado de trabalho e os salários, assim como pressionar os programas de assistência. Trata-se de um conflito real, de viés tanto

econômico como social, que pode se agravar futuramente, mantidas as projeções de crescimento do número de deslocados, principalmente dos sírios, que pelo visto a sua crise interna está longe de acabar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi discutir a questão dos refugiados, tanto no cenário nacional como internacional. Os fenômenos migratórios são resultantes da pauperização e da desigualdade social, que por sua vez são atribuídas às diferenças regionais, sejam econômicas, políticas ou institucionais.

Quando o Estado não é capaz de atender às necessidades de sua população e garantir os seus direitos básicos, as pessoas ficam coagidas a abandonar seu país de origem e solicitar asilo. Nos últimos anos diversas catástrofes naturais, conflitos e guerras de diversas origens, tem gerado um número crescente de refugiados em escala internacional, e, apesar das garantias estabelecidas pelo Estatuto do Alto Comissariado da ONU para Refugiados, geram conflitos de interesse entre os países de origem e destino.

Em meados dos anos 1980, com a crise do sistema Fordista de produção, baseado na trabalho intensivo e baixa qualificação, absorvia boa parte de pessoas que se deslocavam para a Europa em busca de melhores condições de vida. O novo modelo produtivo é intensivo em tecnologia, eleva a produtividade e reduz a participação da mão-de-obra no processo.

Catástrofes da natureza como ocorridas no Haiti, com participação significativa do Brasil na recuperação do país, conflitos e guerras em diversos países da África e Ásia, a crise da Síria, elevaram sensivelmente o número de deslocamentos forçados, 6 milhões em 2013 e 8,3

milhões em 2014, totalizando 59,5 milhões de refugiados em todo o mundo.

Temos um enorme paradoxo, pois o mercado de trabalho não consegue absorver todos os que se encontram nessa situação, o que facilitaria não só sua integração sócia, econômica e cultural, como reduziria a pressão sobre as políticas pública, porém, de uma forma geral, os refugiados ficam isolados em alojamentos, com altos custos de manutenção e fortes reações xenofóbicas nos países de destino.

Apesar dos esforços, tanto no Brasil, no caso dos haitianos, quanto na Europa, no caso dos refugiados oriundos da Síria, Afeganistão, Somália, entre outros, os sucessos de integração dos mesmos às respectivas sociedades são incipientes, agravados pela recuperação lenta da economia internacional e nos processos vigentes de produção.

Trata-se de um problema muito grave, que requer uma ação conjunta dos governos, pois temos interesses políticos, militares e econômicos que travam a possibilidade de acabar com as barbáries que se observam em diversas regiões, que culminam com o crescente número de refugiados e os conflitos decorrentes nos países de origem e destino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÔNICAS

ACNUR/UNHCR, World at War, Global Trends, Forced Displacement in 2014, Alto Comissariado da ONU para Refugiados - ACNUR, 18 June de 2015.

ACNUR/UNHCR, Novo Perfil do Refúgio no Brasil, Alto Comissariado da ONU para Refugiados - ACNUR, novembro de 2014.

GALVÃO, V. et al., A Questão dos Refugiados e a Proteção do Direito Internacional Público,

Cadernos Ciências Humanas e Sociais, Maceió, v. 2, n.2, p. 55-72, Nov. 2014.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NAÇÕES UNIDAS. Convenção de Genebra sobre Estatuto dos refugiados. Genebra: ACNUR, 1951. Disponível em:

<http://www.acnur.org/t3/portugues/recursos/documentos/>. Acesso em:

18 de set. 2015.

_____. Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados de 1967. Genebra: ACNUR, 1967.

Disponível em:

<http://www.acnur.org/t3/portugues/recursos/documentos/>. Acesso em: 18 de set. 2015.

PIOVESAN, Flávia. O direito de asilo e a proteção internacional dos refugiados. In: Araújo, Nádia de; Almeida, Guilherme Assis de (Coords.). O direito internacional dos refugiados: uma perspectiva brasileira. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p. 63 64.

PAMPLONA, D.A. & PIOVESAN, F., O Instituto do Refúgio no Brasil: Práticas Recentes, Revista de Direitos Fundamentais e Democracia, Curitiba, v.17, n. 17, p. 43-55, jan/jun de 2015.

Portal Globo G1, Refugiados na Europa: a crise em mapas e gráficos

<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/refugiados-na-europa-crise-em-mapas-e-graficos.html>, acessado em 26/09/2015.

Portal de Relações internacionais, A crise síria: 4 primaveras depois, <http://relacoesinternacionais.com.br/2015/05/13/a-crise-siria-4-primaveras-depois/> acessado em 18/09/2015.

OLIVEIRA, A.T.R., Migrações Internacionais e Políticas Migratórias no Brasil, Cadernos OBMigra, Migração e Mobilidade na América do Sul, v. 1, n.3, 2015.

SOARES, C. DE O., O Direito Internacional dos Refugiados e o Ordenamento Jurídico Brasileiro: Análise da Efetividade da Proteção Nacional, Dissertação de Mestrado em Direito, UFAL, 2012.

The Economist, in O Estado de São Paulo, Visão Global, Estrangeiros em terra estranha, Internacional, domingo, 13/09/2015, págs. A14 a 15.

VERGARA, S. C. Métodos de Pesquisa em Administração. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Anais do
III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

O RACISMO E AS POLÍTICAS SOCIAIS E AMBIENTAIS

Racism And Policies Social And Environmental

Guilherme Cavalcante Fernandes¹
Célia Regina Mistro²
Álvaro Fernando Rodrigues Da Cunha³

1. Guilherme Cavalcante Fernandes – Matrícula 264232015 é aluno do Curso de Marketing da Faculdade ENIAC Guarulhos SP. 2015, cursando a disciplina de políticas sociais e ambientais

2. Profª Me. Célia Regina Mistro. Professora e pesquisadora do NUPE Eniac.

3. Dr. Álvaro Fernando Rodrigues da Cunha. Prof Pesquisador da Aliant International University San Diego. Califórnia. EUA. Pós-doutor em etno-antropo-linguística. E-mail <dr.alvarocunha@gmail.com>

RESUMO

Com relação ao racismo em relação às políticas sociais e ambientais, observa-se no Brasil que a exclusão racial no âmbito de trabalho é algo que se pode ver com frequência ainda nos dias de hoje. Ela é resquícios de uma população e de um governo republicano, no qual após ocorrer a abolição e extinguir a escravidão, a sociedade continuou com atitudes racistas, seguindo a ideologia de branqueamento da população. Analisando a história e o comportamento social pode-se perceber que o racismo não acabava por

ali. A abolição da escravatura em 1888 apenas disfarçava uma situação política que se encaixava em um novo contexto, mas não apresentava uma libertação de fato e de direito.

Palavras chave: Racismo brasileiro, políticas sociais e ambientais, exclusão racial no trabalho.

ABSTRACT

With regard to racism in relation to social and environmental policies, it is observed that in Brazil the racial exclusion in the scope of work is something that can be seen often still today. It is

the remnants of a population and a republican government, which occur after the abolition and abolish slavery, the society continued with racist attitudes, following the whitening ideology of the population. Analyzing the history and social behavior can be seen that racism did not end there. The abolição of slavery in 1888 only masked a political situation that fit into a new context , but did not have a release of fact and law .

Keywords: Brazilian Racismo, social and environmental policies , racial exclusion at work.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre o racismo em relação às políticas sociais e ambientais. No Brasil a exclusão racial no âmbito do trabalho é algo que se pode ver com frequência nos dias de hoje.

A Justificativa desta pesquisa é analisar, os resquícios de uma população que iniciou em 1500 e de um governo republicano, no qual após a abolição e extinção da escravidão, a sociedade continuou com atitudes racistas, seguindo a ideologia de branqueamento da população.

A hipótese é que analisando a história e o comportamento social pode-se perceber que o racismo não acabou com a abolição da escravatura em 1888. Contemporaneamente a situação política se encaixa no novo contexto, mas não apresenta libertação de fato e de direito. A metodologia: é o que vai usar para construir o texto – pesquisa bibliográfica, criação, inovação, pesquisa de campo, relato de pesquisa ou síntese do TCC. A investigação vai lançar mão da pesquisa bibliográfica utilizando livros, sites... e a

observação *in loco* na empresa, para verificar se a teoria se traduz na prática, como afirmam alguns autores.

O Referencial teórico pesquisado aponta autores e conceitos registrados nas referências bibliográficas e eletrônicas (OLIVEIRA, 2009:99). As ideias que justificam a pesquisa contam com Francisco Lacombe que trata da história do trabalho, Mattos (2007), História e cultura afro-brasileira.

1. CONTEXTO PÓS ABOLIÇÃO

“O contexto pós abolição e a atuação dos negros na sociedade brasileira” tem mensagens de grande impacto sobre a luta dos afrodescendentes pela igualdade dos direitos civis e sociais, na qual se mostraram empenhados e muito eficientes, já que, através de todo esse esforço conseguem a cada dia eliminar o preconceito racial ingressando e exercendo tarefas de grandes responsabilidades no mercado de trabalho assim como um cidadão de qualquer outra etnia. Ao abordar o tema cultura afro-brasileira, alguns fatores são colocados em discussão, fazendo com que as pessoas reflitam sobre o caminho que a cultura negra percorreu e mesmo assim ainda manteve as suas crenças e tradições vivas na sociedade em pleno século XXI.

A exclusão racial no âmbito de trabalho é algo que se pode ver com certa frequência ainda nos dias de hoje. Ela é resquícios de uma população e de um governo republicano no qual após ocorrer a abolição e extinguir a escravidão, continuou com atitudes racistas, seguindo a ideologia de branqueamento da população. Pode-se afirmar que o racismo não acabava por ali. Ele só se disfarçava se encaixando em um novo

contexto. Não era mais possível discriminar e excluir negros e mestiços por sua condição social, uma vez que estes não eram mais escravos, mas isso só ocorria na teoria e não na prática.

Os negros encontraram dificuldades imediatas de inserção no mercado de trabalho livre, tanto nos trabalhos rurais quanto urbanos, restando-lhes as piores e menos qualificadas tarefas. Estas em geral, sem qualquer tipo de contrato estabelecido, prejudicando-os também nos locais de suas moradias já que tiveram que passar a residir em moradias mais distantes e em áreas periféricas devido a sua condição financeira de baixíssimo nível, apesar de tudo isso os negros procuraram um método de inserção no mercado de trabalho formal, uma delas foi a criação de uma imprensa alternativa empenhando-se na produção de seu próprio jornal com suas matérias voltadas para o público negro divulgando casos de exclusões, denúncias de preconceitos raciais, alertando-os de frequentar locais que tinham esse tipo de atitude, desde clubes, cinemas até escolas. Os jornais incentivaram também a luta da população negra dentro das indústrias sendo que alguns deles chegaram a participar de lideranças em movimentos operários, incentivou também os negros a atuarem em associações culturais e em grupos teatrais.

No ano de 1928 foi criada uma campanha contra o decreto estadual para que houvesse uma proibição de negros na guarda civil, a partir desse momento a população negra começou a se voltar mais para as causas políticas, buscando promover uma igualdade racial, passaram-se por momentos bem difíceis no contexto do Estado Novo de Vargas mas depois disso o movimento negro retomou sua força com o término do Estado Novo e após alguns anos obteve conquistas importantes devido a sua grande luta para a inserção de negros

na sociedade, uma dessas grandes conquistas que podem ser citadas, foram as leis como a que prevê cotas para artistas negros na publicidade (nº 4.370/98) e a que torna obrigatório o ensino de História da África e cultura afro-brasileira (nº 10.639/2003).

Artigo Jornalístico – “Uma foto feita por um dos profissionais do próprio Supremo Tribunal Federal e já divulgada, à qual foram acrescentados dizeres, está circulando nas redes sociais por email entre muitos milhares de brasileiros mostrando o ministro Joaquim Barbosa, relator do processo do mensalão na Corte, como herói que está em Brasília lutando contra os maiores vilões da história do Brasil” (SETTI, R.[Abril]. Veja, 1 jan, 2013).

O artigo da revista veja menciona na matéria supra citada uma das grandes personalidades da política e nacional, reconhecida e exaltada pelo trabalho exercido de maneira nobre, íntegra, com seriedade, pudor e honra, comparando-o a um super-herói. Mostra o quanto Joaquim Barbosa se mostrou competente em sua vida acadêmica e profissional se tornando ministro do Supremo Tribunal Federal. Um dos poucos negros que ocuparam um cargo de tamanha importância. De origem humilde nascido em Paracatu, noroeste de Minas Gerais, cursou seu ensino médio em escola pública, obteve seu bacharelado em Direito na Universidade de Brasília, onde, em seguida, obteve seu mestrado em Direito do Estado.

Joaquim Barbosa prestou concurso público para procurador da República, e foi aprovado. Licenciou-se do cargo e foi estudar na França, por quatro anos, tendo obtido seu mestrado em Direito Público pela Universidade de Paris-II - Panthéon-Assas - em 1990 e seu doutorado em Direito Público pela Universidade

de Paris-II no mesmo Panthéon-Assas - em 1993. Professor concursado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro retornou ao cargo de procurador no Rio de Janeiro. Foi visitante escolar no Human Rights Institute da faculdade de direito da Universidade Columbia em Nova York (1999 a 2000) e na Universidade da Califórnia Los Angeles School of Law (2002 a 2003). Fez estudos complementares de idiomas estrangeiros no Brasil, na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Áustria e na Alemanha. É fluente em francês, inglês, alemão e espanhol.

O Brasil vem caminhando na direção de se extinguir o racismo, embora a dificuldade seja significativa. Uma parte da sociedade trabalha com o intuito de conscientizar a população que ignora a extensão da missigenação brasileira. Pode-se observar na lei a seguir, o esforço da cúpula governamental em fazer valer o que deveria natural do ser humano:

Presidência da República da Casa Civil subchefia para assuntos jurídicos. Lei Nº 9.459, De 13 de maio De 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. O Presidente da República: Faço saber que o Congresso Nacional Decreta e Eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º Os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, passam a vigorar com a seguinte redação: "Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional." "Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pena: reclusão de um a três anos e multa. Art. 2º O art. 140 do Código Penal fica acrescido do seguinte parágrafo: "Art. 140. § 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem: Pena: reclusão de um a três anos e multa." Art. 3º Esta Lei entra

em vigor na data de sua publicação. Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário, especialmente o art. 1º da Lei nº 8.081, de 21 de setembro de 1990, e a Lei nº 8.882, de 3 de junho de 1994. Brasília, 13 de maio de 1997; 176º da Independência e 109º da República. Fernando Henrique Cardoso. Por Milton Seligman. Este texto não substitui o publicado no DOU de 14.5.1997.

[Http://Www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/Leis/L9459.Htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9459.htm) Acesso em 08 de 2015.

Isso mostra a necessidade da conscientização de indiferente da raça, cor, etnia, sexo, religião, procedência ou escolha sexual todos os seres humanos são iguais, perante a constituição, e isso deve ser respeitado e acatado.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta da população negra contra o preconceito pode ser observada hoje, não apenas na população negra, mas por toda a sociedade, embora não se possa negar que mesmo na atualidade ainda se observa a presença do racismo, mesmo este sendo legalmente considerado crime. A parte da população preconceituosa desconsidera que a missigenação no Brasil é tão intensa que é difícil distinguir um brasileiro que não possua um grau de parentesco afro em sua genética. Após a Lei Nº 9.459, de 13 de maio De 1997 que altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, e que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta o parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 todo brasileiro tem liberdade para exercer qualquer função e atividade no país. Este é um legado das personagens da população da negra, que desde a invasão brasileira pelos portugueses

lutaram e morreram para conseguir que todos fossem iguais perante a constituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MATTOS, Regiane Augusto de, **História e cultura afro-brasileira**, p.186 à p.192, Brasília:

UNESCO, ed. Contexto, 2007. 217 p. ISBN: 978-85-7244371-5.

Referências Eletrônicas

Presidência da República da Casa Civil subchefia para assuntos jurídicos. Lei Nº 9.459, De 13 de maio De 1997.

[Http://Www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/Leis/L9459.Htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm)

SELIGMAN, Milton
[Http://Www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/Leis/L9459.Htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm).Brasília, 13 de maio de 1997; 176º da Independência e 109º da República.Fernando Henrique Cardoso. Este texto não substitui o publicado no DOU de 14.5.1997. Acesso em 08 de 2015.

SETTI, R. Herói que está em Brasília lutando contra os maiores vilões da história do Brasil.

Ed. Abril. Revista Veja, No.1 jan, 2013.

Anais do
III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

A INCLUSÃO DOS AFRODESCENDENTES PELA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE

The Inclusion Of African Descent For Education In Society

Itamar Bezerra dos Santos¹
Ana Cristina Vigliar Bondioli²

1. Itamar Bezerra dos Santos é tecnólogo em logística, especialista em recursos humanos. É professor da escola Técnica Estadual Professor Horácio Augusto da Silveira. itamarbezerradosantos@gmail.com

2. Ana Cristina Vigliar Bondioli é Dra. Em biologia marinha especialista em metodologia Professora e pesquisadora do NUPE – ENIAC. E-mail: anabondioli@gmail.com

RESUMO

O debate que envolve a questão racial, inclusão e exclusão no Brasil tornou-se uma questão de longa data, o país desde a sua independência volta e meia se encontra diante de dilemas que tangem as relações raciais da nação. Embora na sociedade moderna tenha uma parcela da população que clama por um debate profundo acerca destas questões, ainda existem traços da divisão baseada em castas, ou seja, a sociedade classifica os seus membros segundo a cor, credo e/ou classe social.

Palavras chave: inclusão, exclusão, racismo, Afrodescendentes.

ABSTRACT

The racial question, inclusion and exclusion in Brazil has become long time matter, since its independence now and then is faced with dilemmas that concern the nation's race relations. Although in modern society have a population that calls for a thorough debate on these issues, there are still traces of caste-based division, i e the company classifies its members according to color, creed and / or class.

Keywords: inclusion, exclusion, racism.

INTRODUÇÃO

O debate que envolve a questão racial no Brasil tornou-se uma questão de longa data, o país, desde a sua independência, volta e meia se

encontra diante dos dilemas que tangem as relações raciais da nação. Embora a sociedade moderna tenha uma parcela consciente que debate estas questões, existe uma divisão clara baseada no poder de consumo. Embora nesta cultura não se admita a expressão “castas”, a sociedade mesmo que negue, classifica tacitamente os seus membros segundo a cor, credo e/ou classe social. Atualmente, no Brasil, as leis punem os declarados comportamentos preconceituosos, apesar de se manter na sociedade, ditados populares – sem autoria registrada -, que manifestam racismo e preconceito contra negros e/ou pobres. Consciente ou inconscientemente, mesmo que ditos à boca pequena continuam vivas as expressões: “preto quando não suja na entrada suja na saída”, “até que com um banho de loja, ela ficaria bonitinha”, “[...] mas tem cheiro de pobre”, “[...] tinha que ser mulher” entre outros igualmente ofensivos que se arrastam ao longo dos tempos.

A mentalidade oriunda da Grécia antiga continua viva na Índia, embora, o fim dessa linha de pensamento, tenha sido legalmente abolido em 1950. No entanto, a lei, pela lei, não muda comportamentos. A resposta que esclarece a perpetuação da prática da divisão social está na tradição, que no caso dos indianos é feita por castas, surgiu há mais de três mil anos. A sistematização social de castas no modelo indiano define que, quem nasce dentro de uma casta está sujeito a ela e só pode transitar dentro do seu universo social. No Brasil a divisão social é baseada em classe social, não é explícita e permite que pessoas de diferentes camadas sociais transitem entre as escalas, desde que consigam transpor as barreiras sociais – “o parecer ser” estimulado pelo marketing (TOMAZI, 2010).

1. A SOCIEDADE REGIDA POR ESTAMENTOS

A sociedade democrática moderna é embasada na presença do estado como mantenedor social, ou seja, o estado provê os recursos básicos para a manutenção da sociedade, embora as camadas que recebem a proteção social do estado provedor continuem à margem da sociedade. Existe uma definição de que a sociedade estamental foi criada na França no século XVIII, às vésperas da revolução que dividia a sociedade nas seguintes camadas: “A nobreza composta pelos senhores feudais, donos de terra que além de deter riqueza e terras ofereciam proteção aos menos favorecidos. Entre os nobres ainda existia uma subdivisão: os senhores feudais e seus subordinados, capatazes que faziam o controle direto dos seus protegidos. Logo a sociedade baseada em estamento tinha em seu topo os donos de terra, e os que empunhavam as armas para dar proteção aos senhores feudais e aos seus subordinados, embora os capatazes também fossem subordinados aos senhores donos de terra. O clero - parte relevante da sociedade baseada em estamento eram os religiosos, os cardeais, padres e membros da igreja.

No terceiro estado os demais membros da sociedade que não se enquadravam na condição de donos de terra, capatazes e/ou membros da igreja, faziam parte do terceiro estado. Para estes cabia apenas produzir, vender, trabalhar no campo entre outros. Na França, por exemplo, no final do século XVIII, às vésperas da revolução havia três estados: a nobreza, o clero e o chamado terceiro estado, que incluía todos os membros da sociedade, comerciantes, industriais, trabalhadores urbanos camponeses, entre outros” (TOMAZI, 2010:70).

Conforme a classificação, a sociedade atual não conseguiu se desvencilhar da filosofia social baseada em casta, isso se dá em virtude da tendência dos povos em seguir tradições e pautar o seu modo de vida em tais práticas de convivência. O Japão, conhecido como um dos países mais avançados em termos tecnológicos, ainda perdura um tipo de divisão social herdada dos samurais.

Dos anos 1600 até meados 1868 a cultura japonesa dividiu os seus membros com base nos preceitos do xintoísmo e budismo. Em ambas as crenças, os animais eram seres sagrados. As pessoas que trabalhavam no sacrifício destes com a extração de couro e/ou qualquer outro aspecto que envolvesse morte e sujeira eram considerados indignos - e denominados “não gente” *hinis e burakumins*. Eles eram isolados e viviam à margem da sociedade liderada pelos samurais. Até os dias de hoje, os descendentes destas classes são discriminados e as colocações profissionais que conseguem, se limitam a trabalhos como lixeiros, limpadores de esgoto e ruas.

O preconceito social/racial, ele não é algo exclusivo de uma raça ou cultura. É um comportamento enraizado na cultura mundial que tem a sua gênese na Europa e no continente oriental. Existe desde a origem das civilizações em que um membro de uma tribo exercia poder de mando ou comando sobre outro (TOMAZI: 2010).

2. S INFLUÊNCIAS AFRODESCENDENTES NO BRASIL

A população afrodescendente foi trazida da África para o Brasil em 1530 aproximadamente, pelos colonizadores portugueses para trabalharem no plantio de cana de açúcar. Desde o início da

sua inserção social eles sofreram torturas, e foram tratados como indivíduos à margem da sociedade. Em 1864 foi deflagrada a guerra do Paraguai, o Brasil lutou contra as ações de Aguirre que impunha o regime ditatorial ao povo Uruguaio, então ditador paraguaio Francisco Solano Lopez que tinha a ambição de ampliar o domínio paraguaio no continente sul americano, visando tomar a província de Mato Grosso, se opôs às ações do Brasil e declarou guerra ao Brasil, mas, para isso foi necessário tomar o território argentino de Corrientes. Sua ambição era dominar além do Brasil (Mato Grosso e Rio Grande do Sul) Argentina (Corrientes) e Montevideu no Uruguai, pois o seu objetivo era alcançar o porto de Assunção para desempenhar fins comerciais para tornar a economia Paraguai mais forte. CANCIAN (2006) alega que a inclusão dos negros neste conflito ganhou a alcunha de “voluntários da pátria”, no final do século XVIII os senhores donos de terra foram convocados a pegar em armas e ir a fonte do conflito, mas, que estes enviaram seus escravos como voluntários para participar do conflito entre as nações, tal se deu devido às baixas que o Brasil teve durante o conflito com o Uruguai.

Antes mesmo dos escravos serem enviados para a contenda entre Brasil e Paraguai, já havia movimentos políticos que pleiteavam o fim da escravidão no país. Em 1850 foi proibido tráfico de escravos oriundos do continente africano para país, vinte anos depois em 1871 foi promulgada a lei do ventre livre, esta lei tornava os filhos de escravos livres antes mesmo do seu nascimento e em 1885 os escravos maiores de 65 anos também foram beneficiados com a lei dos sexagenários.

A implementação dessas leis ocorreu durante o conflito do Paraguai. Com o fim da guerra em 1870 os escravos veteranos de guerra não

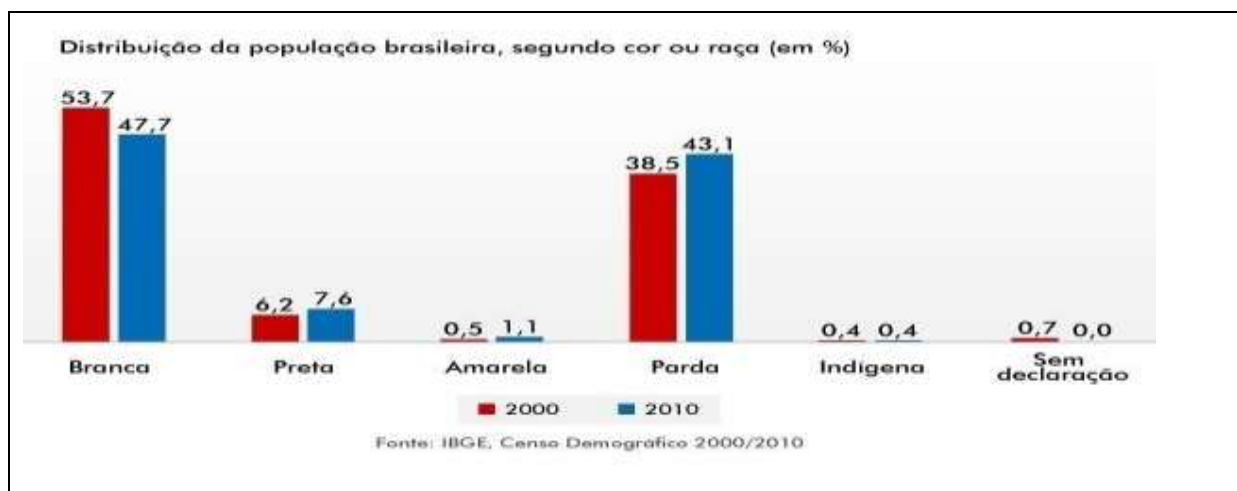
devolveram suas armas ao governo brasileiro. Neste cenário de escravos treinados e armados, não restou alternativa para a monarquia brasileira a não ser decretar o fim da escravidão mediante a criação da lei Áurea implantada pela princesa Isabel. A coroa brasileira decretou o fim da escravidão também por interesse estrangeiro, pois a guerra do Paraguai foi financiada pela Inglaterra, que via no Brasil o destino certo para os produtos que produzia, conforme citado por CANCIAN (2006). Os negros veteranos representavam uma eminente ameaça à coroa brasileira e eram vistos pelos ingleses como potenciais consumidores. Para contornar a inevitável abolição e assim a ascensão dos negros ao poder, a coroa brasileira instituiu a “lei das terras” a lei restringia o acesso a compra de terras, só poderia comprar terras aqueles as legalizassem em cartórios mediante o pagamento de uma taxa para a coroa. Assim a terra se tornou o bem que apenas os ricos poderiam ter, e desse modo criou-se o abismo social entre ricos e pobres. Para TADEU (2007:63) foi a contrapartida que a coroa encontrou para subjugar os ex-escravos e garantir a manutenção dos latifundiários e seus herdeiros no poder. Esse foi o primeiro fato histórico que aliou capital e terra, criando uma casta de

senhores feudais donos de terra e de poder: “Em outras palavras, a lei da terra representou a transição da mão de obra escrava para o trabalho assalariado - principalmente o imigrante - assim como o controle do estado imperial sobre as demais terras devolutas” (TADEU, 2007:64).

3. ESCRAVIDÃO CONTEMPORÂNEA

Embora o fim da escravidão tenha sido decretado há mais de um século pela princesa Isabel, não apenas os afrodescendentes, mas outras denominações raciais sofrem sanções sociais e tem dificuldade de se manterem em posições sociais que não sejam marginalizadas. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE apontam que no censo de 2010 a população de negros e pardos autodeclarados superou a de brancos. O IBGE diz que a população brasileira de 191 milhões de pessoas tem cerca de 52,3% (entre negros, pardos, amarelos e indígenas) sendo 15 milhões de negros, 81 milhões de pardos, 2 milhões de amarelos e 817 mil indígenas conforme gráfico a seguir:

Figura 1: Senso demográfico - IBGE



Fonte: Senso demográfico - IBGE.

Como é possível constatar no gráfico anterior o percentual de pessoas que se declaram negro, pardos e de outras denominações raciais superou o número de brancos ao longo de uma década, porém o aumento de pessoas “não brancas” não reflete em melhorias nas condições sociais destas pessoas. Uma reportagem veiculada no portal Agência Brasil EBC em setembro de 2014 pelo repórter Wellton Máximo trata sobre a diferença do ônus entre as classes sociais baseado em dados do IBGE e na Pesquisa de Orçamento Familiar - POF. Máximo (2014) salienta que há uma lacuna entre as classes de negros e brancos, principalmente entre as mulheres negras e os homens brancos. O reporter destaca que as classes mais pobres comprometem 32% da renda para pagar tributos, enquanto entre os mais ricos o comprometimento da renda cai para 21%. Isso ocorre em detrimento das necessidades sócias, os mais pobres são dependentes dos serviços e estes são tributados; logo acabam pagando mais impostos.

Entre os 10% da população menos favorecida do Brasil 68,06 são negros e 31,94%, brancos. A faixa menos favorecida é composta por 45,66% de homens e 54,34% de mulheres, enquanto entre os 10% mais ricos os tributos são inversamente proporcionais à renda, ou seja, quanto mais se ganha, menos se paga de tributos, neste cenário, 83,72% são brancos e 16,28% negros. Ainda nesta categoria 62,05% são homens e 31,05% mulheres.

Como é possível constatar o sistema tributário, assim como a lei das terras promulgada no fim da escravatura, promoveram o apartamento social entre negros e brancos, ricos e pobres. Essa nova maneira de cerceamento econômico social criou a escravidão contemporânea. Máximo (2014) destaca que essa modalidade de tratamento social pune as classes

que compõem a base da pirâmide social, composta principalmente por negros e mulheres, enquanto homens brancos são os que menos sofrem com o desgaste social.

4. DA EXCLUSÃO PARA INCLUSÃO

Conforme vimos anteriormente, ao longo da história mundial e brasileira as práticas que marginalizaram os negros, mulheres e pobres foram mudando e criaram uma espécie de “escravidão contemporânea”, subjugando as classes menos favorecidas.

O cenário de abismo social entre as classes vem sofrendo mudanças drásticas desde os anos 2000, onde o então eleito presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o cargo de presidente do Brasil e partir de então deu início a série de medidas que culminaram na inclusão não só dos negros em um contexto social, mas também de outras parcelas da população que até então não dispunham de meios de ascensão social. Dentre as diversas ações de inclusão social podemos destacar o Programa Universidade Para Todos – Prouni instituído pela lei 11.096/05. O programa consiste em isentar as instituições de ensino superior de uma série de tributos, conforme destaca o artigo 8º da lei 11.096/05.

Art. 8º A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: (Vide Lei nº 11.128, de 2005). I Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas. II Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei no 7.689, de 15 de dezembro de 1988. III Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar no 70, de 30 de dezembro de 1991; e IV Contribuição para o Programa de Integração

Social, instituída pela Lei Complementar no 7, de 7 de setembro de 1970.

Além da isenção de impostos para instituições de ensino superior, o programa aplicou a política de concessão de bolsas de estudo para pessoas de baixa renda que não tem condições de arcar com os custos da modalidade de ensino superior. A concessão de bolsas se dá de acordo com as condições sócio econômicas do candidato à vaga, sendo que 25% das vagas das instituições são destinadas a negros, pardos, indígenas e deficientes. O sistema de distribuição de vagas através de cotas foi regulamentado pelo decreto 7824 de 2012, conforme segue:

A Presidenta da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, Decreta: Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior. Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições: I no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita; e II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo

Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (IBGE, 2012).

Em seus dez anos de criação, o Prouni promoveu o acesso significativo da população afrodescendente ao ensino superior (Agência Brasil – EBC 05/10/2014). A repórter Mariana Tokarnia afirma que o acesso de negros e pardos a universidade foi de 635 mil formandos, em um universo de 1,27 milhão de bolsas ofertadas para todos os gêneros. Em sua análise TOKARNIA diz que embora o acesso ao ensino superior tenha crescido, ainda há um déficit em relação ao ensino superior público, que é gratuito. TOKARNIA reforça que dos 07 milhões de discentes nas instituições de ensino superior, apenas 187 mil são negros e 746 mil são pardos que representam o total de 13,3%, sendo que a maior parte deste público está nas instituições privadas. Este número é de 608 mil (somados negros e pardos) que significam 62,2% do total citado anteriormente.

Como é possível perceber negros e pardos estão majoritariamente fora do sistema universitário público, o que contradiz com a premissa básica do ensino público, que é de ser acessível aos contribuintes do estado. Visando minimizar o hiato social que há entre negro/pardos e brancos, o governo federal promulgou no ano de 2012 a lei 12.711/2012 que institui o regime de cotas raciais nas instituições públicas federais e estaduais.

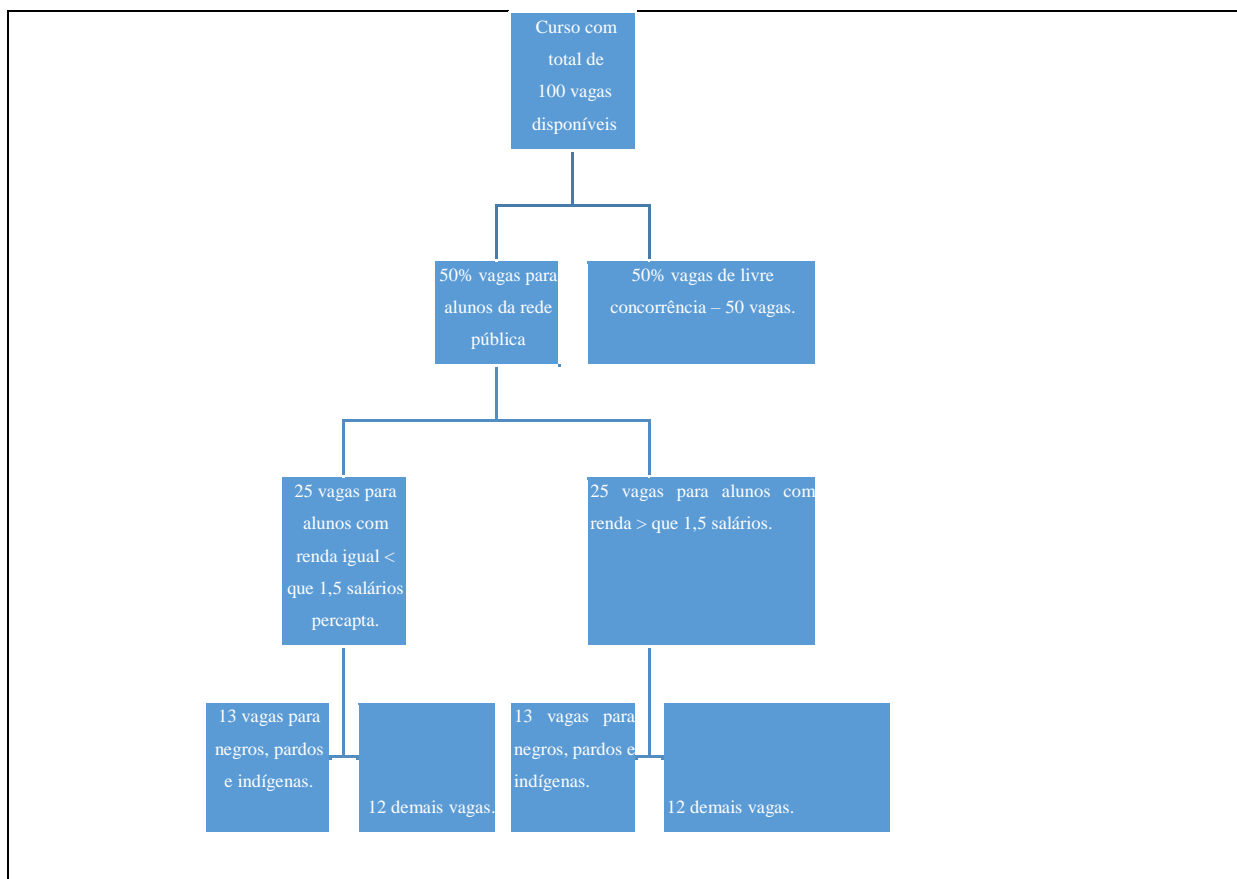
5. INCLUSÃO ATRAVÉS DAS COTAS RACIAIS

O sistema de inclusão por meio de cotas raciais se dá pela distribuição de vagas através de reservas de 50% das vagas disponíveis por curso nas 59

universidades federais de educação, ciência e tecnologia e nos 38 institutos federais de educação para alunos oriundos do ensino médio público. Os demais 50% das vagas são de livre concorrência. Entendendo como funciona a

distribuição de cotas. Em um curso federal com o total de 100 vagas, por exemplo, a divisão seria pautada na premissa da lei 12.711/2012 e ficaria da seguinte forma:

Figura 2: Distribuição de cotas



Fonte: Ministério da educação: 2010

O exemplo destacado acima parte do pressuposto de um curso que contém 100 vagas, e de acordo com a lei das cotas ficaria com a seguinte divisão:

50% das vagas para alunos cotistas e 50% das vagas para livre concorrência, é importante observar que no universo das vagas cotistas, estas apresentam dois critérios de subdivisão, conforme a seguir: 25 vagas para alunos com renda inferior a um salário e meio, que ficarão subdivididas em 13 vagas para alunos enquadrados como afrodescendentes, pardos e indígenas 12 vagas para alunos que se enquadrem apenas na condição

econômica (Ministério da educação: 2010). A lei das cotas também inclui alunos com renda superior a um salário e meio e segue o mesmo critério de inclusão citado anteriormente. Como é possível observar, a lei das cotas estabelece critérios claros para definir quem pode ou não ser beneficiado com através dela. Vale ressaltar que, o advento desta lei possibilitou o acesso da classe operária ao ensino superior, embora este ainda seja oferecido em sua maioria por instituições de ensino privadas.

6. EVOLUÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO POR CLASSES RACIAIS

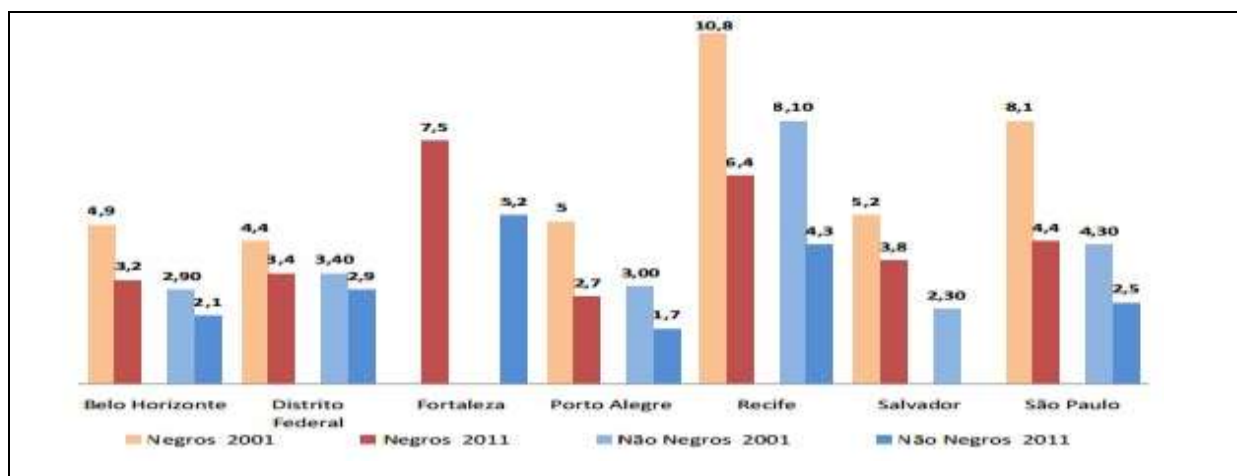
Sampaio (2002) cita que o acesso de negros, pardos e indígenas cresceu consideravelmente na última década. Este autor diz que dados do IBGE sobre a escolaridade do brasileiro evoluiu em meados da década de 90 graças às mudanças econômicas que promoveram a ascensão social das classes menos favorecidas. De fato, dados do IBGE para a década de 90 revela um Brasil com mais escolaridade, mas ainda longe de superar as desigualdades sociais.

Na década de 90, por exemplo, o rendimento dos 10% mais ricos e dos 40% mais pobres cresceu 38%; os mais ricos passaram de 13,3 salários mínimos para 18,4 e os mais pobres, da fração de 0,7 salário mínimo para 0,9, o que acaba por manter inalterada a elevada concentração da renda na sociedade brasileira. Neste mesmo período, a escolaridade média dos jovens de 15 a 24 anos aumentou 1,2 anos e a proporção de trabalhadores nesta faixa etária diminuiu de quase 60%, em

1992, para cerca da metade, em 1999. Essa redução na taxa de ocupação pode ser resultado tanto de uma opção dos jovens pelos estudos como das dificuldades do próprio mercado em absorvê-los. O número de adolescentes que trabalham e estudam cresceu em torno de 10% no mesmo período. A velocidade de escolarização é maior entre jovens de 20 a 24 anos; para se ter uma idéia, no período de 1992 a 1999, a taxa de crescimento foi de pouco mais de cinquenta por cento, passando de 16,9% para 25,5% (IBGE, 2001).

Embora a inclusão social tenha crescido, negros, pardos e indígenas ainda vivem em desvantagem em relação a homens brancos que tem melhores condições econômicas. De acordo com um estudo elaborado pelo o Departamento de estatística e estudos sócios econômicos – DIEESE o percentual de negros e não negros no quesito analfabetismo entre 2001 e 2011 mostra que há um hiato entre as classes sociais, e que essa diferença aumenta quando sai do eixo da região sudeste do Brasil conforme gráfico a seguir.

Figura 2: - Pesquisa de emprego e desemprego nacional.



Fonte: Elaboração DIEESE/SEADE, MTE/FAT e entidades regionais. PED. 2001 a 2011.

Em seu estudo o DIESSE apresenta dados acerca das discrepâncias entre as capitais, ou seja, capitais que não fazem parte da região sudeste do país tem maior população de negros, pardos e indígenas. Isso se deve, em parte, ao acesso às políticas de inclusão promovidas em cada região. HERINGER (2010) salienta em seu

estudo sobre a expansão do ensino superior, um comparativo entre dados do censo de 2000 e do PNAD 2008 que a inserção de negros, pardos e indígenas evoluiu na faixa etária entre 18 e 24 anos, mas ainda está longe do ideal, conforme gráfico a seguir.

Figura 3: Censo do nível de ensino.

Nível de ensino frequentado	Total		Branços		Pretos e Pardos	
	2000	2008	2000	2008	2000	2008
Ensino Médio	42,4	39,8	39,9	19,7	45,4	49,9
Ensino Superior	22,6	44,5	34,1	60,3	8,1	28,7
Ensino Fundamental	29,7	12,6	19,8	6,4	41,2	18,7
Outros	5,3	2,6	6,2	3,2	4,7	2,0

Fonte: IBEG, Censo 2000 e PNAD 2008.

É importante observar que entre os estudantes brancos, identificamos um crescimento de 34,1% para 60,3%. Para os alunos pretos e pardos, a proporção de estudantes de 18 a 24 anos no ensino superior passou de 8,1% em 2000 para 18,7% em 2008. Estes dados afirmam que há um crescimento contínuo ao acesso a educação, principalmente entre negros e pardos. De acordo com dados do Ministério da Educação – MEC o ensino superior brasileiro é composto por 2.377 instituições, sendo que desse total, 85% são faculdades, 8% são universidades, 5,3 centros tecnológicos e 1,6% são institutos tecnológicos. Segundo dados do Ranking das Universidades do Jornal da Folha de São Paulo de 2012, 26,7% dos adultos entre 18 e 24 anos estão matriculados no ensino superior. Do total de instituições de ensino superior brasileiras, 2.100 são privadas (de acordo com dados do MEC de 2010). Esse número dobrou em dez anos: eram 1.004 em 2000.

7. NEGROS E PARDOS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

Sinônimo de educação de qualidade, as universidades públicas, embora sejam públicas e assim mantidas com recursos oriundos da arrecadação de impostos, algumas dessas academias ainda não têm em seu corpo discente números expressivos de negros e pardos em seus cursos. O colunista Luis Soares veiculou em 10 de maio de 2013 no portal pragmatismo político uma matéria que versa sobre o percentual de negros e pardos em cursos tradicionais nas universidades públicas. Soares cita o exemplo do curso de medicina da Universidade de São Paulo – USP. Esse jornalista analisou dados da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) que apontaram que das cinco carreiras que tiveram o maior número de candidatos inscritos na última seleção, apenas a Faculdade de Ciências Médicas de Ribeirão Preto contou com um estudante que se autodeclarou preto – conforme a classificação de cor utilizada pelo IBGE, que não utiliza a palavra negro. Além disso, nas cinco graduações,

somente 40 alunos são pardos, de um total de 533 estudantes, o que corresponde a 7,5%.

Apesar de ter um estudante preto, o curso de ciências médicas possui uma baixa taxa de inclusão de afrodescendentes: são 87 brancos (84,5%), contra um preto (1%), oito pardos (7,8%), seis amarelos e um indígena. O curso de Relações internacionais tem 50 brancos (82%), oito pardos (13,1%) e três amarelos. Medicina, engenharia civil, publicidade e propaganda e relações internacionais não possuem nenhum calouro preto. O número de pardos nesses cursos também é baixo. Em medicina são apenas 18 (7%), contra 198 brancos (77%), 40 amarelos (ocidentais) e um indígena. Em engenharia civil, curso oferecido em São Carlos, à situação é ainda pior: são 52 brancos (82,5%) contra 11 pardos (17,5%). Publicidade tem 39 brancos (79,6%), 6 pardos (12,2%) e quatro amarelos. Essa segregação se deve, principalmente ao fato da USP não adotar critérios de inclusão (cotas) que dificulta o acesso da população afrodescendente ao ensino público superior. Visando diminuir o hiato social o Governador Geraldo Alckmin propôs uma ação conjunta com os reitores das instituições públicas, a proposta visa reservar 50% das vagas para alunos egressos do ensino médio público, no entanto, a medida recebe resistência por parte das instituições públicas e foi adiada.

8. A INCLUSÃO EM TEMPOS DE RECESSÃO ECONÔMICA

Com o advento da crise econômica que assolou o Brasil no ano de 2015, mesmo ano que a presidenta Dilma Rousseff foi reeleita, iniciou a sua atividade governamental adotando medidas impopulares que culminaram em cortes de investimentos nos diversos setores da federação,

cortes de verbas de custeio da máquina estatal, além do aumento de tributos e criação de outros impostos. As ações ocorrem em virtude da má gestão dos recursos públicos. De acordo com dados do Tesouro nacional veiculados no portal G1 no ano de 2013 as receitas arrecadadas somaram o montante de 1,13 trilhões considerados impostos e outras contribuições para a federação que geraram um acréscimo de 4,08% em relação ao ano de 2012 que também bateu o recorde geram o montante de 1,02 trilhões em arrecadação, o que gera a diferença de 110 milhões de reais de aumento.

O aumento da arrecadação não foi sinônimo de benefícios para a nação e, mesmo com o aumento de 4,08% em seu caixa a federação, continuou a gerenciar os recursos financeiros de maneira inadequada. Para (OLIVEIRA, 2013) mesmo com a arrecadação positiva em 2012 e 2013 o governo continuou gerindo inadequadamente os seus recursos, a o maior percentual as despesas cresceram para fazer a manutenção do custeio na máquina estatal, ou seja, a federação investe a maior parte dos seus recursos na manutenção de si mesma. Com o saldo positivo em caixa por dois anos, associado ao pleito eleitoral para a presidência do país em 2014 o governo federal aumentou consideravelmente os seus gastos em diversas áreas, o percentual das despesas da união cresceu em 12,8% em relação ao ano de 2013, somente em custeio da máquina o crescimento chegou a 18,22%.

A soma do caixa positivo e o ano eleitoral resultaram em ações que afetaram aquelas voltadas para educação no ano de 2015 e nos demais anos do mandato da presidente Dilma Rousseff. A crise econômica mundial também afetou os países emergentes, neste caso o Brasil que compõe os BRIC'S – Brasil, Rússia, Índia,

China e África do Sul é diretamente afetado por ações internas, ou seja, o próprio país que adota medidas inadequadas, ou a falta de medidas que afetam o crescimento deste e, por consequência, as ações de inclusão. Para Basu, (2015)

“O Brasil, com o seu escândalo de corrupção no centro das atenções, tem tido pouca sorte, afundando no crescimento negativo”. Corrupção, a falta de confiança dos investidores, rebaixamento do grau de investimento por parte das agências internacionais de risco, aumento de tributos, retirada de incentivos fiscais culminaram na desconfiança dos consumidores e desaceleraram a indústria que, por sua vez retraíram a sua contribuição com o fisco em detrimento da queda das vendas, ou seja, uma vez que não há consumo, não impostos e não há verba em caixa para as ações educação.

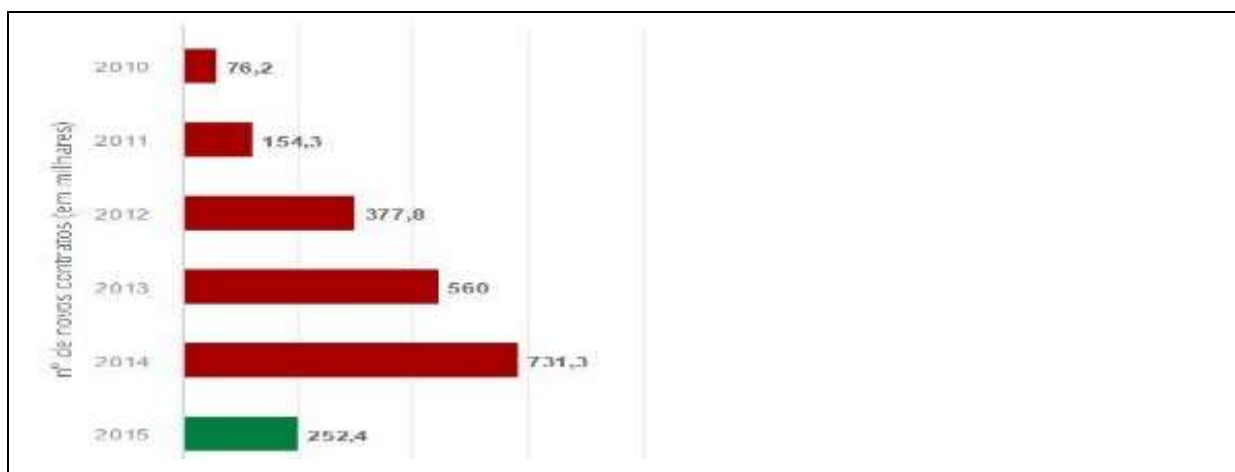
O cenário de austeridade levou o ministério da educação a implementar medidas restritivas e também critérios mais rigorosos para a concessão de bolsas de estudo, seja em programas como o Financiamento estudantil- FIES ou o Programa Universidade- Prouni para todos. O Fies sofreu diversas alterações no seu modelo de concessão aos estudantes os juros passaram de 3,4% ao ano para 6,5%, o teto de salário mínimo familiar de concessão é de 2,5 per capita antes o teto era de 20 salários brutos. Só serão aceitos os alunos que passarem pelo crivo da avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o aluno deve atingir 450 pontos na média e a nota diferente de zero na redação. Anteriormente, só era preciso ter prestado o exame. Os critérios de desempate consideram a maior nota na redação, a maior nota na prova de linguagens, os códigos e suas tecnologias e o maior nota na prova de matemática, suas tecnologias e a maior nota na prova de ciências da natureza e suas tecnologias e

maior nota na prova de ciências humanas e suas tecnologias.

O programa também mudou o foco de concessão de bolsas priorizando o atendimento as regiões norte, nordeste e centro-oeste (menos o Distrito Federal). Antes não havia prioridade para regiões ou estados. E 60% dos contratos eram com estudantes de estados do Sul, do Sudeste ou Distrito Federal. Áreas consideradas estratégicas ganharam prioridade na concessão de bolsas, cursos de licenciatura, engenharia e saúde tem preferência. Se por um lado as exigências aumentaram, por outro lado o prazo de pagamento do financiamento passou de duas para três vezes a duração do curso financiado. Além disso, o MEC só aceita convênio com instituições que tem nota entre 4 e 5 no sistema nacional de avaliação do ensino superior – SINAES. Considerando o valor médio de um curso de bacharel em administração na cidade de Guarulhos cidade sede desta pesquisa, entre as duas maiores instituições de ensino superior a Faculdade Eniac e a Universidade Guarulhos, sendo a primeira com o valor integral da mensalidade em 499,00 R\$ e a segunda com o valor integral de 563,00 R\$ somados os valores de ambas, chegamos a média de 531,00 R\$ de valor de mensalidade na cidade de Guarulhos, chega-se ao montante de 2,5 milhões de bolsas que poderiam ser concedidas se o orçamento do período corrente (2015) fosse igual ao do ano anterior.

No entanto, de acordo com dados do FNDE veiculados no portal G1 em julho de 2015 apontam que o orçamento para o financiamento teve a previsão de 12,5 bilhões, sendo que 10 bilhões seriam destinados para fazer a manutenção dos contratos em vigor e o saldo restante para celebrar novas adesões.

Figura 4: Contratos em milhares



Fonte: FNDE São Paulo 2010 a 2015

Como é possível constatar no gráfico de concessão do FNDE houve uma retração em 2015 considerando os números do ano anterior. A diferença é de 478,9 mil bolsas que não foram oferecidas aos estudantes. Além disso, o MEC alega que o orçamento de 2,5 bilhões foi usado para manter os 252,442 contratos em vigor e que 178 mil pessoas buscaram o programa, mas não foram contempladas, mesmo que se os 178 mil solicitantes fossem atendidos daria o montante de 430,4 bolsas concedidas; ainda sim haveria uma retração de 48,5 bolsas a menos em relação ao ano de 2014.

A conjuntura social, política e sobretudo econômica, levam a inclusão racial na educação e profissional para um cenário cada vez mais restritivo, ou seja, cada vez mais as ações de inclusão se fazem necessárias, mas inversamente proporcional elas são reduzidas. O poder executivo vem adotando medidas de contenção de gastos e para isso pastas como educação, saúde e outras vem sofrendo com o corte de verbas, o que não faz jus ao discurso de vitória proferido pela então reeleita presidenta Dilma Rousseff:

Gostaria de anunciar agora o novo lema do meu governo. Ele é simples, é direto e é mobilizador. Reflete com clareza qual será a nossa grande

prioridade e sinaliza para qual setor deve convergir o esforço de todas as áreas do governo. Nosso lema será: Brasil, Pátria Educadora! Trata-se de lema com duplo significado. Ao bradarmos "BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA" estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano. Só a educação liberta um povo e lhe abre as portas de um futuro próspero. Democratizar o conhecimento significa universalizar o acesso a um ensino de qualidade em todos os níveis – da creche à pós-graduação. Significa também levar a todos os segmentos da população – dos mais marginalizados, aos negros, às mulheres e a todos os brasileiros a educação de qualidade. Ao longo deste novo mandato, a educação começará a receber volumes mais expressivos de recursos oriundos dos royalties do petróleo e do fundo social do pré sal. Assim, à nossa determinação política se somarão mais recursos e mais investimentos [...] Vamos continuar expandindo o acesso às creches e pré-escolas garantindo para todos, o cumprimento da meta de universalizar, até 2016, o acesso de todas as crianças de 4 e 5 anos à pré-escola (FNDE São Paulo 2014).

Daremos sequência à implantação da alfabetização na idade certa e da educação em

tempo integral. Condição para que a nossa ênfase no ensino médio seja efetiva porque através dela buscaremos, em parceria com os estados, efetivar mudanças curriculares e aprimorar a formação dos professores. Sabemos que essa é uma área frágil no nosso sistema educacional. O Pronatec oferecerá, até 2018, 12 milhões de vagas para que nossos jovens, trabalhadores e trabalhadoras tenham mais oportunidades de conquistar melhores empregos e possam contribuir ainda mais para o aumento da competitividade da economia brasileira. Darei especial atenção ao Pronatec Jovem Aprendiz, que permitirá às micro e pequenas empresas contratarem um jovem para atuar em seu estabelecimento. Vamos continuar apoiando nossas universidades e estimulando sua aproximação com os setores mais dinâmicos da nossa economia e da nossa sociedade. O Ciência Sem Fronteiras vai continuar garantindo bolsas de estudo nas melhores universidades do mundo para 100 mil jovens brasileiros (Dilma Rousseff: Brasília, 2015).

9. NEGROS E PARDOS NO MERCADO DE TRABALHO

O acesso à educação está ligado diretamente à inserção no mercado de trabalho, a relação entre capital, trabalho e educação é tênue, pois quem teve ao longo da vida acesso às melhores condições de conhecimento, conseguirá posições mais altas no mercado de trabalho. O portal Brasil traz matéria publicada em 15 de novembro de 2013 que aborda a defasagem salarial entre negros e brancos, embora o governo federal tenha empreendido inúmeros esforços para minimizar as diferenças. Este estudo foi feito com base nos dados do DIEESE de 2012 e 2013 e aponta que ainda há uma diferença no salário dos negros em relação aos brancos. Segundo o DIEESE os

negros representam 48,2% dos trabalhadores nas regiões metropolitanas, mas a média do salário desta população chega a ser 36,1% menor do que a de não negros. Buscando diminuir a diferença entre negros brancos, no que se refere a inserção de mão de obra na administração pública a presidente Dilma Rousseff, que reserva 20% das vagas do serviço público federal para a população negra:

Art. 1º Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei. § 1º A reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três). § 2º Na hipótese de quantitativo fracionado para o número de vagas reservadas a candidatos negros, esse será aumentado para o primeiro número inteiro subsequente, em caso de fração igual ou maior que 0,5 (cinco décimos), ou diminuído para número inteiro imediatamente inferior, em caso de fração menor que 0,5 (cinco décimos). § 3º A reserva de vagas a candidatos negros constará expressamente dos editais dos concursos públicos, que deverão especificar o total de vagas correspondentes à reserva para cada cargo ou emprego público oferecido. Art. 2º Poderão concorrer às vagas reservadas a candidatos negros aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos no ato da inscrição no concurso público, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Parágrafo único. Na hipótese de constatação de declaração falsa, o candidato será eliminado do concurso e, se houver sido nomeado, ficará sujeito à anulação da sua admissão ao serviço ou emprego público, após procedimento administrativo em que lhe sejam assegurados o contraditório e a ampla defesa, sem prejuízo de outras sanções cabíveis. Art. 3º Os candidatos negros concorrerão

concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no concurso. § 1º Os candidatos negros aprovados dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas. § 2º Em caso de desistência de candidato negro aprovado em vaga reservada, a vaga será preenchida pelo candidato negro posteriormente classificado. § 3º Na hipótese de não haver número de candidatos negros aprovados suficiente para ocupar as vagas reservadas, as vagas remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência e serão preenchidas pelos demais candidatos aprovados, observada a ordem de classificação. Art. 4º A nomeação dos candidatos aprovados respeitará os critérios de alternância e proporcionalidade, que consideram a relação entre o número de vagas total e o número de vagas reservadas a candidatos com deficiência e a candidatos negros. Art. 5º O órgão responsável pela política de promoção da igualdade étnica de que trata o § 1º do art. 49 da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, será responsável pelo acompanhamento e avaliação anual do disposto nesta Lei, nos moldes previstos no art.59 da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação e terá vigência pelo prazo de 10 (dez) anos. Parágrafo único. Esta Lei não se aplicará aos concursos cujos editais já tiverem sido publicados antes de sua entrada em vigor. Brasília, 9 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República (Lei 12.990/2014, Dilma Rouseff, Miriam Belchior).

Mesmo com a criação de políticas de inclusão no mercado, os negros e pardos ainda não podem desfrutar de uma posição considerada adequada aos anseios históricos por melhores condições de vida. Se por um lado às empresas públicas busca prover ações de inclusão, o mesmo não se pode dizer acerca do mercado de trabalho na empresa privadas. O curioso é o fato de que em

localidades onde a população negra é a maioria, existem segregações trabalhistas, ou seja, ainda há divisões sociais.

Em reportagem publicada o portal G1 abordou o estudo feito pelo DIEESE na região de Salvador – Bahia que analisou o percentual de pessoas economicamente ativas. Segundo o estudo, houve avanços na criação de novos postos de trabalho em 2012. O nível ocupacional dos homens negros aumentou 7,2% e das mulheres negras 5.8%. O movimento foi inverso em relação à população não-negra, que reduziu seu contingente: homens não negros menos 10,2% e mulheres não negras menos 7,6%. Se houve aumento dos postos de trabalho, os trabalhadores Soteropolitanos não podem dizer o mesmo acerca dos salários. A reportagem apontou dados do DIEESE que mostraram que negros ocupam cargos no comércio e na construção civil e o salário médio de brancos é de 1.726,00 contra 1.046,00 R\$, quando essa medida é aplicada para as mulheres negras a diferença aumenta consideravelmente, o salário médio da mulher negra 2012 foi de 891,00 R\$ em cada mês.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate que envolve as questões de segregação social e racial ainda será fonte de estudo por muito tempo, pois, para sanar as questões raciais e sociais que ao longo dos anos criaram abismos entre negros e não-negros parece estar longe do fim. Isso se deve principalmente a questão ideológica que envolve a humanidade, conforme foi mostrado ao longo deste artigo. Negros, pardos e indígenas foram subjugados por aqueles que diziam ter intenções altruístas, mas que com passar do tempo foram mostrando a que vieram. O sequestro de negros para trabalhar como escravos em diversas partes do mundo

prova que seus alçozes em momento algum tiveram boas intenções para com os seus subjugados e, se em algum momento esboçaram algum sinal de bondade, este estava envolto em interesses comerciais e/ou políticos Fernandes (2007:15) diz que o branco só consegue perceber a presença do negro e toma consciência do mesmo quando enfrenta uma situação inusitada que o tira da zona de conforto e sua atenção é voltada para questões ligadas aos “problemas de raça”. Pode-se afirmar com base na exposição que a segregação de negros, pardos e indígenas, colocando-os à margem dos demais impedem o surgimento e ampliação de uma democracia racial no Brasil.

O preconceito existente entre negros e brancos é fruto de milhares de anos de rechaço social amparado por interesses políticos, econômicos, bélicos e em alguns casos religiosos étnicos. “Isso significa que, considerados sociologicamente, o preconceito e a discriminação são uma causa estrutural e dinâmica da “perpetuação do passado no presente”. Os brancos não vitimam conscientemente e deliberadamente negros e mulatos. Os defeitos normais e indiretos das funções do preconceito e da discriminação racial de cor é que fazem, sem tensões raciais e sem inquietação social” (MORITZ, 2007:16).

Além destes fatores a economia frágil gera desconfiança por parte da população acarretando na retração do consumo e por consequência na ociosidade em toda cadeia que a estrutura gerando a perda de arrecadação e adoção de medidas impopulares por parte dos gestores públicos que não planejam a longo prazo e retiram investimentos vitais nas áreas de inclusão. Por fim, conclui-se que o preconceito tal qual conhecemos ao longo da história ganhou novos modelos de inserção. Isso se deve ao crescimento

das mídias sociais que compartilham informações em tempo real. Embora existam inúmeros esforços buscando diminuir a segregação racial e social em todo o planeta, não há como extirpar esse fato do contexto social, pois, o preconceito está enraizado em cada membro da sociedade moderna e este se manifesta ao sabor de suas emoções e na dedução de sua idiossincrasia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANCIAN, Elaine. A cidade e o rio: escravidão, arquitetura urbana e a invenção da beleza: o caso de Corumbá (MS). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

GUIMARÃES, Euclides Neto. Educar pela sociologia: contribuições para a formação do cidadão.

Euclides Guimarães Neto, Marcos Arcanjo de Assis, José Luiz Braga Guimarães. Belo Horizonte:

RHJ, 2012.

MOCELLIN, Renato. Projeto Apoema história 9. Renato Mocellin, Rosiane de Camargo – 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

SANTIAGO, Pedro. Por dentro da história, 3 Pedro Santiago, Celia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes. 2 ed. São Paulo: Escala Educacional, 2011.

TOMAZI, Nelson Dacio. Sociologia para o ensino médio. Nelson Dacio Tomazi – 2 ed. São Paulo:

Saraiva: 2010.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm

<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/05/usp-teve-apenas-1-calouro-negro-entre-oscursos-mais-disputados.html>

<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2013/11/numero-de-negros-no-mercado-de-trabalho-aumenta-mas-rendimento-cai.html>

<http://ruf.folha.uol.com.br/2012/ensinosuperiornobrasil/>

<http://www.historiado brasil.net/abolicao da escravidão/>

<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/guerra-do-paraguai-triplice-aliancaentre-argentina-brasil-e-uruguai.htm>

<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/populacao-negra-aumentou-no-brasil-revela-censo>

<http://g1.globo.com/economia/noticia/2014/01/arrecadacao-federal-soma-r-113-trilhao-e-bate-recorde-em-2013.html>

<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/01/em-ano-eleitoral-governo-tem-deficit-fiscal-inedito.html>

<http://g1.globo.com/economia/noticia/2013/01/arrecadacao-federal-bate-recorde-em-2012-esupera-r-1-trilhao-pela-1-vez.html>

<http://g1.globo.com/economia/noticia/2013/01/arrecadacao-federal-bate-recorde-em-2012-esupera-r-1-trilhao-pela-1-vez.html>

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/fies-tera-reajuste-com-juros-de-65-e-mais-615mil-vagas-no-segundo.html>

<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,arrecadacao-federal-fecha-2014-com-a-1-queda-em-5-anos,1626055>

<http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2015/01/01/leia-a-integra-do-discurso-deposse-de-dilma-rousseff.htm>

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/07/gasto-do-governo-com-fies-em-2015-ja-soma-52-do-orcamento-previsto.html>

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/07/fies-tem-novas-regras-oficializadas-pelo-mecno-diario-oficial-da-uniao.html>

Anais do
III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

EVASÃO DE ALUNOS EM DECORRÊNCIA DAS SUAS CARÊNCIAS

Dropout Students Because Of Their Needs

João Carlos Lopes Fernandes¹
Monica Maria Martins Souza²

1. João Carlos Lopes Fernandes é Doutor em Engenharia Biomédica na área de Tecnologias Computacionais bacharel em Ciências da Computação, Mestre em Engenharia de Computação e. Coordenador do curso Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Tecnologia de São Caetano do Sul, professor associado do Instituto Mauá de Tecnologia, Professor e autor da pós-graduação da Unyleya e Pesquisador da Faculdade ENIAC.

2. Mônica Maria Martins de Souza é Psicóloga e Jornalista. Doutora em Comunicação e Semiótica, Mestre em Administração, Especialista em Recursos Humanos, em Docência com ênfase em EAD e em Tecnologia Educacional. Professora de Pós-graduação do Mackenzie, UNIP, ENIAC. Coordenadora e Organizadora de Seminários e Editora de Anais e da Revista Acadêmica da Campos Salles e ENIAC. Pesquisa de pós doc. Tecnologia em educação.

RESUMO

A evasão escolar é um dos principais problemas da educação, a pobreza, a fome e a falta de oportunidades são os principais fatores que colaboram com ela. Isto gera graves consequências acadêmicas e econômicas de maneira mais abrangente influencia o desenvolvimento da sociedade, como um todo. Dentre as principais causas da evasão, as carências familiares e a pobreza se destacam, pois, o aluno tem que deixar a escola para trabalhar e auxiliar no sustento de sua família. Esta situação é mais abrangente nas comunidades carentes o que causa o distanciamento do

conhecimento do aluno. Esses fatores são alguns dos problemas que encontramos e que contribuem fortemente para a exclusão. Desta forma este artigo discute a influência da família e da escola diante do fracasso escolar.

Palavras Chave: Evasão escolar, sistema familiar, escola, aprendizagem, carências

ABSTRACT

The school dropout is one of the major problems of education, poverty; hunger and lack of opportunities are the main factors that contribute to it. This creates serious academic and economic consequences in a broader way influences the development of society as a whole.

Among the main causes of evasion, family needs (poverty) stand out, as the student has to leave school to work and assist in the support of his family. This is more comprehensive in poor communities, which causes the detachment of the student's knowledge. These factors are some of the problems we encounter, and which strongly contribute to exclusion. Thus, this paper discusses the influence of family and school their failure in school.

Keywords: Evasion school, family system, school, learning, shortages.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é investigar a evasão escolar. Se o acesso à Educação é um direito previsto em lei a todos os cidadãos brasileiros, e diversos são os mecanismos que o garantem porque a pobreza, a fome e a falta de oportunidades são considerados os principais fatores que afastam a criança e o adolescente da escola? A Constituição da República Federativa do Brasil afirma que “a educação é direito de todos e dever do estado e da família” (BRASIL, 1996 p. 177). Se a afirmação da constituição é tão enfática, porque a educação sofre as consequências sociais políticas e econômicas de maneira tão abrangente?

O problema é que a evasão de alunos se dá em decorrência do desfavorecimento das famílias que vivem à margem da sociedade, com as suas dificuldades sendo ignoradas sócio econômica e politicamente. As crianças diante da fome e das dificuldades, por coerção familiar ou bom senso pessoal, porque é impossível aprender qualquer coisa de barriga vazia, abandonam a escola para conseguir recursos financeiros para

alimentar a si mesmos e aos demais membros da família.

A hipótese é que se essas famílias recebessem apoio social e econômico, as crianças e os adolescentes poderiam se dedicar a aprender e preparar-se para a vida e para as profissões que provavelmente os tornariam cidadãos e profissionais prósperos.

A justificativa desta investigação é que se for confirmado que as carências familiares e a pobreza se destacarem como uma das principais causas da evasão, em função do aluno deixar a escola para trabalhar e auxiliar no sustento de sua família, se possa tratar a causa e prevenir as consequências que são tão danosas para a sociedade, com campanhas sócias e populares chamando todas as instancias à responsabilidade.

A metodologia utilizada para compreender o distanciamento do aluno da escola e conseqüentemente do conhecimento se deu por meio da pesquisa bibliográfica, eletrônica, e pesquisa de campo.

O referencial teórico que deu suporte para a análise baseou-se no estudo dos sites governamentais como o do Ministério da Educação que comunicam as leis. Foram analisadas a leis a partir da Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de novembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Beatriz Scoz que desde 1994 discute o problema escolar e de aprendizagem a partir da observação psicopedagógica da realidade escolar. Amparou-se também no olhar que Nádia Bossa debruçou sobre as contribuições da prática da psicopedagogia no Brasil desde 2007.

A situação da evasão escolar deflagra o fracasso escolar que abrange muito mais as comunidades carentes mas afastadas dos centros urbanos do que as famílias que habitam as regiões periféricas das grandes metrópoles. A ausência da

educação contribui para o empobrecimento local regional e nacional, além de significativamente criar uma situação de exclusão deste nicho social. A educação em uma sociedade é um fator diferencial. Com ela os indivíduos têm mais oportunidades de trabalho qualificado o que insere o sujeito na sociedade. A educação propicia o conhecimento que muda o indivíduo de lugar no mundo conforme Souza (2011).

Como a família é o primeiro grupo social em que uma pessoa convive e começa a interagir, é com ela que o “aprender” tem seu início, ou seja, é onde ele busca as primeiras referências no que diz respeito aos valores culturais, emocionais, sociais entre outros. Ela interfere diretamente no desenvolvimento e no bem-estar de todos os seus membros. Assim como a família, a escola também é responsável por fazer a mediação entre o indivíduo, a sociedade e a aprendizagem. De acordo com SCOZ (1994, p. 71 e 173), a influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos. Com a “escolaridade” obrigatória a partir do século XIX, em função das mudanças econômicas e estruturais da sociedade, a reprovação ou fracasso escolar surgiu (Bossa, 2002).

1. EVASÃO

A evasão, no contexto acadêmico, pode ser compreendida como um fenômeno educacional muito complexo que está presente em todos os níveis das instituições de ensino e pode ser definida como a perda de alunos, decorrente de consequências acadêmicas, sociais e econômicas, comprometendo o desenvolvimento pessoal do indivíduo e, de maneira mais abrangente, o desenvolvimento da sociedade, além de impactar diretamente na vida financeira das próprias instituições de ensino.

O nível de evasão atual utiliza a sistemática de considerar como evadido apenas o aluno que após o prazo máximo para conclusão do curso, não integraliza ao grupo de origem. O conceito adotado no Ministério da Educação (MEC) “é a saída definitiva do aluno, do curso de origem, sem a sua conclusão. Ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (BRASIL/ MEC, 1997, p. 19).

A evasão do ponto de vista técnico, segundo a visão de Gomes (1998), só é possível após o término do período máximo para conclusão do curso - em média, 80% mais que o período mínimo de conclusão -, dependendo do curso isso pode ocorrer após sete, oito ou nove anos, desta forma fica difícil prevenir a perda de grandes contingentes nos cursos de graduação nas universidades.

Diante deste cenário, após a análise em diversas universidades de diferentes regiões brasileiras, Veloso (2000, p. 14) afirma que:

A evasão dos estudantes é um fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Nos últimos anos, esse tema tem sido objeto de alguns estudos e análises, especialmente nos países do primeiro mundo. As investigações demonstram que não só na universalidade do fenômeno da evasão, como a relativa homogeneidade do comportamento institucional com o aluno, em determinadas áreas do saber, influenciam a permanência ou o afastamento do aluno. Isso é indiferente às diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades socioeconômico culturais de cada região do país. A evasão escolar é um tema que faz parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira a muitos anos e que ocupa espaço de relevância no cenário das políticas públicas e da educação em particular. O papel da família é fator fundamental para o sucesso escolar e ela está no ponto central de discussão da vida escolar dos alunos (QUEIROZ, 2006).

Este fator foi percebido por Gaioso (2006 p. 32), sendo:

O aluno proveniente de famílias da classe média que muda com mais facilidade de curso e não teme concorrer em outro vestibular. Desconsidera qualquer prejuízo financeiro aos pais, por pagarem as mensalidades nas IES privadas e não ter se titulado; ou aos cofres públicos, ao deixar uma vaga ociosa na universidade. Há sempre a convicção que é melhor abandonar enquanto jovem, que não se identificar com a carreira. Mas não só a família deve repensar seus princípios relacionados a educação, pois ela também deve exercer seu papel de mediador de conhecimentos (GAIOSO, 2006 p. 32), Segundo Nunes (2005, p. 130):

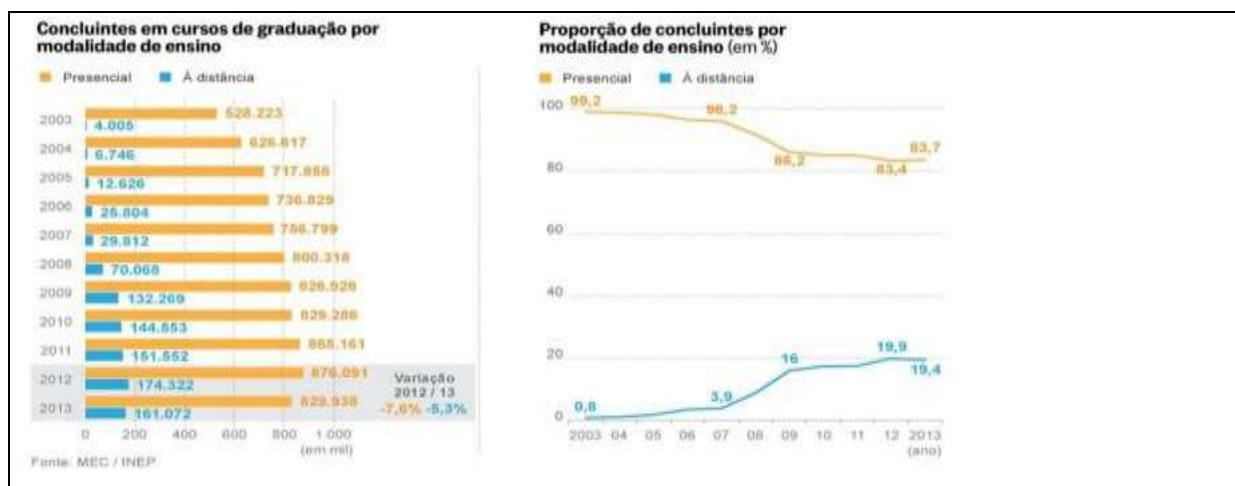
O modelo de gestão das universidades foi desenvolvido para a captação, e não para a retenção de alunos, tendo em vista que, historicamente, a demanda vinha superando a oferta. A perda de alunos ainda é tratada como

uma decorrência *darwiniana* de evolução por seleção natural, sendo aceitável dentro das universidades que os alunos sem condições – acadêmicas, financeiras ou psicológicas – não concluam o ensino superior.

De acordo com a Comissão Especial de Estudos Sobre Evasão nas IES Públicas (BRASIL / MEC 1997 p. 19), alguns parâmetros metodológicos devem ser seguidos para garantir a exatidão dos resultados, sendo eles:

A Evasão do curso, que ocorre quando o aluno se desliga do curso em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência (mudança de curso), trancamento, exclusão por norma institucional (jubila mento); Evasão do sistema, esta situação ocorre quando o aluno abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior; Evasão da instituição, ela ocorre quando o aluno se desliga da instituição que cursava (BRASIL / MEC 1997 p. 19),

Figura 1: Apresenta a relação de alunos concluintes por modalidade de ensino.



Fonte: Ministério da Educação, 2013.

A figura 2, apresenta a taxa de evasão dos cursos de engenharia no Brasil de 2001 a 2011.

TAXA DE TITULAÇÃO E EVASÃO DOS CURSOS DE ENGENHARIA NO BRASIL, CONSIDERANDO DADOS DE INGRESSOS TOTAIS

ANO INGRESSO/ ANO CONCLUSÃO	TITULAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	TITULAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS	TOTAL CONCLUSÃO	TOTAL EVASÃO
2001/2005	56,12%	35,36%	43,19%	56,81%
2002/2006	57,21%	35,47%	43,01%	56,99%
2003/2007	56,40%	36,74%	44,12%	55,88%
2004/2008	53,92%	36,56%	43,28%	56,72%
2005/2009	60,06%	41,44%	47,91%	52,09%
2006/2010	56,38%	41,68%	46,73%	53,27%
2007/2011	56,02%	36,52%	42,59%	57,41%
MÉDIA DA DÉCADA	56,59%	37,48%	44,41%	55,59%

Dados analisados pela CFE com base no Censo da Educação Superior 2011

Fonte: Centro da Educação Superior. Ministério da Educação, 2011.

2. O PAPEL DA FAMÍLIA

Nas regiões mais carentes do Brasil, sobretudo na zona rural, a principal causa do não comparecimento à escola é a pouca importância com a qual as famílias olham o retorno da educação na vida deles, principalmente os residentes na região rural/agrícola. Para combater a falta de informação e o descaso sobre a importância da Educação, os órgãos públicos devem criar mecanismos de conscientização e percorrerem as áreas delimitadas para convencer as famílias a incentivar e permitir que as crianças compareçam à escola e realizem suas atividades.

Essa situação se traduz na interseção de falta de informação, descrédito no governo e comodismo, para eles é mais importante a criança trabalhar do que estudar – segundo a Constituição, os pais ou responsáveis podem até ser detidos em situações desse tipo. Informações sobre as possíveis sanções legais também ajudam. A convencer os pais de suas obrigações com a educação de seus filhos.

Em algumas regiões do Brasil, principalmente fora dos grandes centros urbanos, equipes de educadores são designadas para visitar as famílias e localizar as crianças que estão fora do sistema escolar. Para isso, são cruzadas as

matrículas atuais com as do ano anterior e até, mesmo a verificação das regiões demográficas. O boca-a-boca também é útil, pois vizinhos e pessoas conhecidas da família ajudam a localizar os pais que mantêm as crianças longe da escola. Não se pode confundir pobreza com falta de oportunidade, a educação é a única maneira de um cidadão ser formado e afastado da criminalidade. É a ferramenta que permite ao ser humano se humanizar de fato e de direito, e assim, mudar de lugar no mundo saindo de onde nasceu e se transportando para o lugar que merece estar (SOUZA, 2011).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a educação passa a ser vista apenas com base na lei, constata-se que a família envia a criança por obrigação e não satisfação, neste caso ela não é incentivada e possivelmente engrossará os dados da evasão. Pois de um lado a lei, estabelecendo: toda criança na escola; educação direito de todos e dever do Estado e da Família; direito fundamental a ser assegurado com prioridade absoluta à criança e ao adolescente; direito público subjetivo e do outro lado, a realidade que conduz à lógica da exclusão.

Diante deste quadro, fica evidente a necessidade do comprometimento de todos aqueles que estão ligados à educação, para encurtar a distância entre a lei e a realidade e realmente diminuir a evasão. Esta invasão exclusiva não afasta a criança e o adolescente apenas do conhecimento, mas da escola, da família, da comunidade e da sociedade como um todo são corresponsáveis pela formação educacional da criança e do adolescente, sendo assim também responsáveis por sua evasão. Cabe a cada cidadão representante destas entidades, exercer o seu papel de cidadão e ajudar a incluir todas as crianças na educação para apreenderem a ser cidadãos exercendo a prática da cidadania.

avaliação institucional das universidades brasileiras (PAIUB). Brasília: 1994.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÔNICAS

BOSSA, Nádya A. A Psicopedagogia no Brasil – Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª edição. 2007.

SCOZ, Beatriz, Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. 6Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARTINS de SOUZA, M. M. A plataforma de gestão do conhecimento e o EAD no ensino presencial em uma IES de SP. Anais do congresso da ABED – Associação brasileira de educação, em Fortaleza, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 de novembro de 1996. 32 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

BRASIL / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. Programa de

Anais do
III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DOS ALUNOS INGRESSANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR UMA INCLUSÃO RECORRENTE

Learning Difficulties Of Mathematics Of Students In Higher Education Entering Inclusion A Recurring Uma Inclusão Recorrente

Wilson de Jesus Masola¹
Norma Suely Gomes Allevato²

1. Wilson de Jesus Masola é Doutorando em Educação, Mestre, Prof. das Faculdades de Tecnologia ENIAC FAPI de Guarulhos, SP e Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo, SP. E-mail: masola@portaleniac.com.br
2. Norma Suely Gomes Allevato é Doutora em Educação. E-mail: normallev@gmail.com

RESUMO

O crescimento das Instituições de Ensino Superior – IES, nos últimos anos, trouxeram desafios ao setor da Educação Superior. Um deles diz respeito à necessidade de se relacionar com alunos que apresentam características diferentes das observadas anteriormente a esse movimento de expansão, e de lidar com grupos heterogêneos em termos de perfil social, econômico e cultural. Embora essa democratização responda aos anseios de acesso à Educação Superior, as IES ainda não sabem como lidar com a disparidade de formação, na Educação Básica, desses grupos de

estudantes. A percepção, como professor de Matemática da Educação Superior, das dificuldades dos alunos no desenvolvimento das atividades desencadeou nossa pesquisa mestrado, buscando ajudá-los na aprendizagem. Com isso procurou-se identificar o que já foi retratado nas pesquisas, sobre tais dificuldades dos alunos ingressantes nesse nível de ensino. Especificamente, esta pesquisa, de mestrado, teve o objetivo de retratar o que as pesquisas publicadas nos anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática, 2010 (X ENEM) abordaram sobre as dificuldades de aprendizagem, em Matemática, de alunos ingressantes na Educação Superior.

Palavras chave: dificuldades de aprendizagem na matemática, ingressantes na educação superior, inclusão recorrente.

ABSTRACT

Growth in Higher Education Institutions - IES, in recent years, brought challenges to the higher education sector. One concerns the need to relate to students who have different characteristics from those observed prior to this expansion movement, and to deal with heterogeneous groups in terms of profile social, economic and cultural. Although this democratization respond to the concerns of access to higher education, IES still do not know how to deal with the formation of disparity in basic education, these student groups. Perception, as teacher of Mathematics of Higher Education, the difficulties of the students in the development of activities triggered our research masters, seeking help them in learning. Thus, it tried to identify what has been portrayed in research on such problems of students entering this level of education. Specifically, this research, master's, aimed to portray what the research published in the annals of the X National Meeting of Mathematics Education, 2010 (X ENEM) addressed on learning difficulties in mathematics of new students in higher education.

Keywords: learning difficulties in mathematics, entering in higher education, recurrent inclusion

INTRODUÇÃO

A percepção, como professor de Matemática da Educação Superior, das dificuldades dos alunos no desenvolvimento das atividades desencadeou a pesquisa apresentada neste trabalho, buscando ajudá-los na

aprendizagem. Com isso procurou-se identificar o que já foi retratado nas pesquisas, sobre tais dificuldades dos alunos ingressantes nesse nível de ensino. Especificamente, esta pesquisa tem o objetivo de retratar o que as pesquisas publicadas nos anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática, 2010 (X ENEM) abordam sobre as dificuldades de aprendizagem, em Matemática, de alunos ingressantes na Educação Superior. O ENEM é um dos eventos de maior representatividade da produção acadêmica, no Brasil, em Educação Matemática, em todos os níveis de ensino.

Foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, por meio de análise documental e de conteúdo, e de análise textual discursiva. Os documentos investigados foram os publicados na modalidade comunicação científica e relato de experiência, especialmente os inseridos nos grupos da Educação Superior. O crescimento das Instituições de Ensino Superior – IES, nos últimos anos, trouxeram desafios ao setor da Educação Superior. Um deles diz respeito à necessidade de se relacionar com alunos que apresentam características diferentes das observadas anteriormente a esse movimento de expansão, e de lidar com grupos heterogêneos em termos de perfil social, econômico e cultural. Embora essa democratização responda aos anseios de acesso à Educação Superior, as IES ainda não sabem como lidar com a disparidade de formação, na Educação Básica, desses grupos de estudantes. Sobre a natureza das dificuldades, as pesquisas apontaram a falta de conhecimentos da Educação Básica, especificamente ligados à resolução de problemas, à ausência de generalização de ideias, abstração e argumentação; à realização mecânica de tarefas, sem reflexão dos significados; à falta de autonomia, com total dependência do professor; às dificuldades de organização para os

estudos e deficiências de leitura, escrita e representação matemáticas.

1. ESCRITA E REPRESENTAÇÃO MATEMÁTICAS

Essas pesquisas recomendam ações e recursos, tais como: relacionar as atividades de aula com o cotidiano profissional do aluno; empregar análise de erros; promover atividades exploratório-investigativas; propor atividades diferenciadas para cada nível de dificuldade; utilizar tecnologias e empregar adequadamente o livro didático. Quando comecei a lecionar na faculdade, as disciplinas de Matemática Financeira e Pré-Cálculo, para turmas de cursos de diversas áreas, minha inquietação surgiu. Logo no decorrer da primeira aula percebi, em muitos alunos, certa aflição e angústia. Parei a aula para conversar e perguntar o que estava acontecendo. E grande parte desses alunos, afirmaram que não estavam entendendo, pois se encontrava a muito tempo fora da sala de aula, ou não tinha visto o conteúdo que eu ministrava naquele momento, que se referia a assuntos dos Ensinos Fundamental e Médio. Foi nesse momento que percebi que apesar da faculdade, ser um sonho de realização profissional e pessoal, para esses alunos, a Matemática se tornaria o calcanhar de Aquiles para a realização desse sonho. Os alunos que chegam à Educação Superior, segundo relatos dos professores que atuam na Educação Básica, são oriundos de escolas onde a falta de professores e a quantidade de professores que se ausentam das aulas por motivos diversos, aliadas à pequena exigência de aprendizagem para que os alunos possam ser promovidos e somadas à falta de hábito de estudo e à pouca valorização da escola pela família, contribuem para que iniciem a graduação sem condições para cursar as

disciplinas do curso que escolhem. Sentia-me de mãos atadas, mas, conforme Cury (2004):

[...] muitas vezes comentamos, em reuniões ou em congressos, o baixo nível de conhecimentos matemáticos com que os estudantes estão chegando à universidade. No entanto, mesmo que tentemos empurrar a responsabilidade para os níveis de ensino anteriores (com risco de chegarmos a “culpar” a pré-escola pelos problemas!), sabemos que são esses os alunos que temos e nossa responsabilidade – e nosso desafio – é levá-los a desenvolver as habilidades necessárias para compensar as dificuldades que apresentam, ao mesmo tempo em que procuramos despertar neles a vontade de descobrir as respostas às suas dúvidas. (CURY, 2004, p. 123-124).

Foi então que decidi iniciar um programa de Pós-Graduação, em nível de Mestrado, para me situar em relação ao que se tem pesquisado a respeito, das dificuldades, em Matemática, de alunos ingressantes na Educação Superior e, com isso, poder contribuir de alguma maneira para a melhoria do ensino e aprendizagem de Matemática dos alunos que ingressam na Educação Superior.

Assim, este artigo é um recorte de pesquisa de Mestrado Profissional intitulada “Dificuldades de aprendizagem Matemática dos alunos ingressantes na Educação Superior nos trabalhos do X Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM -”, defendida no ano de 2014, cujo objetivo foi retratar o que as pesquisas publicadas nesse evento, discutem com relação às dificuldades de alunos ingressantes na Educação Superior, pertinentes aos conteúdos de Matemática (MASOLA, 2014).

2. PERFIL DO ALUNO INGRESSANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Motivado pela curiosidade de estudar esses aspectos decidi fazer um levantamento do perfil de alunos ingressantes na Educação Superior, na faculdade onde leciono, para verificar se este estudo poderia revelar algo em relação às minhas indagações. O instrumento escolhido foi o questionário, contendo seis perguntas das quais destacaremos três delas que acreditamos ter maior relevância. Esse levantamento se deu em duas turmas, heterogenias de diversos cursos, de alunos ingressantes em agosto de 2012. Das três perguntas que queremos apresentar a primeira é para verificar há quantos anos o aluno concluiu o Ensino Médio: Gráfico 1: Tempo de conclusão do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pelo autor

A segunda pergunta diz respeito ao gosto pela disciplina: “você gosta da disciplina de Matemática?”.

Gráfico 2: Gosto pela Matemática



Fonte: Elaborado pelo autor

E a terceira pergunta faz um questionamento sobre a dificuldade na disciplina:

“Qual o grau de dificuldade que você considera ter em Matemática?”

Gráfico 3: Grau de dificuldade em Matemática



Fonte: Elaborado pelo autor

Verificamos neste estudo aspectos importantes que podem acentuar o baixo rendimento de alunos ingressantes na Educação Superior. Um deles refere-se a que 89% dos alunos pesquisados está há 10 anos ou mais tempo fora de uma Instituição de Ensino (IE), sendo que 58% há mais de 10 anos. Outro aspecto que nos pareceu relevante foi que, mesmo que 86% dos alunos afirmem que gostam da disciplina de Matemática (Gráfico 2), 96% declaram ter pouca ou muita dificuldade em Matemática (Gráfico 3), sendo que 42% apresentam muita dificuldade. Este não é um estudo conclusivo, pois se trata de uma pesquisa realizada em apenas uma Instituição de Ensino Superior (IES), mas pode nos oferecer indícios do perfil dos alunos que estão ingressando na Educação Superior, em geral.

3. DIFICULDADES DETECTADAS

Analisando as publicações no X ENEM, relacionada às dificuldades de aprendizagem Matemática dos alunos ingressantes na Educação Superior, verificamos, em alguns trabalhos, quais são as dificuldades detectadas; em outros, que existem as dificuldades, mas os trabalhos não as relatam; e que, na maioria deles, o foco das

pesquisas está diretamente relacionado ao ensino de Cálculo Diferencial e Integral. Percebemos a preocupação dos pesquisadores em relação ao nível de reprovações e evasões que as disciplinas de Matemática causam nos primeiros anos da Educação Superior, principalmente quando o aluno está inserido na área das Ciências Exatas. As dificuldades detectadas estão relacionadas à falta de habilidades e conhecimentos prévios específicos da Educação Básica, que, em linhas gerais, foram destacadas: ações ligadas à resolução de problemas (atitude de investigação, validação da resposta, entre outros), à ausência de generalização de ideias, de abstração, emprego de noções de lógica, argumentação e justificação, entre outras. Os alunos não têm curiosidade, realizam tarefas de forma mecânica, sem reflexão dos significados e dos conceitos, demonstrando falta de autonomia e muita dependência do professor. No decorrer desta seção tentaremos retomar e discutir mais detalhadamente alguns desses aspectos.

Os autores dos trabalhos analisados destacam que os conhecimentos trazidos por esses alunos têm pouca valia para o nível de ensino no qual estão ingressando, e que:

A Matemática apresentada na Escola Básica, frequentemente como um conjunto de regras e fórmulas, processos mecânicos de resolução de determinados tipos de problemas, questões fechadas, com pouquíssima, às vezes nenhuma investigação, acarreta uma postura passiva por parte dos estudantes. [...] Na Universidade, porém, a Matemática adquire um caráter distinto. É cobrada dos alunos uma experiência anterior que eles em geral não têm. Os professores chegam à conclusão que aquilo que os alunos sabem de pouco vale para o aprendizado da Matemática em nível superior. (BROLEZZI, 2007, apud SCHIMITT; BEZERRA, 2010, p. 2-3).

Ou seja, os trabalhos do X ENEM demonstram, como precursora desse sintoma, a Educação Básica, que não prepara o aluno para sua próxima fase de estudo. Os autores declaram que os discentes são condicionados, na Educação Básica, a resolver atividades de forma mecânica, priorizando procedimentos técnicos, sem valorizar a reflexão. Os alunos demonstram não terem sido orientados para se organizar adequadamente para os estudos, comprometendo, assim, seu desenvolvimento na Educação Superior.

Em Cálculo Diferencial e Integral, as pesquisas indicam que os maiores problemas não estão relacionados diretamente com a aprendizagem das técnicas de cálculo de limites, derivadas ou integrais. Os erros mais comuns são aqueles ligados a conteúdos de Ensino Fundamental ou Médio, especialmente os que envolvem simplificações de frações algébricas, produtos notáveis, resoluções de equações, conceito de função e esboço de gráficos.

Com os trabalhos analisados, constatamos, ainda, como as deficiências de leitura e escrita se mostram deficitárias, especialmente no âmbito do Cálculo. E percebemos que a leitura e escrita matemáticas exigem considerar as diferentes linguagens que estão envolvidas no contexto da Matemática, particularmente a linguagem matemática formal e, conseqüentemente, as diferentes formas de representação dos objetos matemáticos. Isso ocorre porque essa é, em geral, a primeira disciplina matemática com que os alunos se deparam ao ingressarem nos cursos da área de Ciências Exatas ou de outras áreas em que esses conteúdos são necessários, como nos cursos das áreas de negócios (Administração de Empresas, Economia), ciências biológicas, sociais, entre outras.

No trabalho desenvolvido por Schimitt e Bezerra (2010), os autores indicaram quais foram as dificuldades que os alunos apresentaram durante um curso de Pré-Cálculo oferecido para propiciar aos estudantes a oportunidade de entendimento e aprendizagem dos conteúdos que fazem parte da grade curricular do Ensino Médio. Com isso, tentaram analisar, destacar e questionar os erros e acertos apresentados pelos participantes do curso e compreender como se apropriam do conhecimento adquirido para auxiliá-los em suas dificuldades.

Percebemos, entretanto, que não são muitos os trabalhos que abordam os conteúdos específicos em que os alunos têm dificuldades. Verificamos, porém, alguns dos conteúdos no âmbito da Geometria (Euclidiana e Não-Euclidiana) e ainda: simplificação de frações, fatoração, propriedades e gráficos de funções (modulares, exponencial, logarítmicas, seno e cosseno), esboço de gráficos de funções afins e quadráticas, cálculo de áreas de figuras geométricas e da medida do raio de uma circunferência, unidades de medidas, limite e derivada. Desse modo, os alunos chegam às universidades despreparados para esse novo nível de ensino, que fará desses alunos futuros profissionais nas áreas por eles escolhidas.

As dificuldades dos ingressantes na Educação Superior, verificadas, através de pesquisas realizadas com alunos dos semestres iniciais dos cursos da área de Ciências Exatas, especialmente de Engenharia, verificaram que as “disciplinas matemáticas” envolvem algumas dificuldades relacionadas tanto aos conteúdos quanto às habilidades necessárias para a sua aprendizagem, como, por exemplo, abstração, generalização, formulação de hipóteses e deduções, exploração e resolução de problemas. Esses aspectos podem ser percebidos, também

nos resultados das avaliações coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tais como as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), comprovam que nos últimos anos a situação vem se agravando.

Na próxima seção, estaremos apresentando a análise dos trabalhos do X ENEM, que trazem especificidades em relação a recomendações apontadas para trabalhar com essas dificuldades apresentadas pelos alunos.

4. RECOMENDAÇÕES APONTADAS

Nas pesquisas dos trabalhos nos Anais do X ENEM, relacionados ao tema desta pesquisa, apresentam sugestões para que se possa, ao menos, tentar minimizar as dificuldades dos alunos que ingressam na Educação Superior, ou mesmo para aqueles que se encontram em semestres mais avançados, mas que ainda encontram dificuldades em conteúdos pertinentes à Educação Básica. Os trabalhos que analisamos para esta seção convergem para o âmbito do Cálculo Diferencial e Integral, embora também apareça a Geometria.

Dentre os trabalhos que analisamos, percebemos, em alguns deles, que, além das atividades que propõem para o ensino, recomendam ao professor a verificação que objetiva determinar as competências, habilidades e conhecimentos dos alunos por meio de avaliação diagnóstica. Os trabalhos em que verificamos tal recomendação são os trabalhos publicados por Araújo e Bortoloti (2010), Ribeiro e Bortoloti (2010), Junior, Carvalho e Cariello (2010), Ferreira e Jacobini (2010) e o trabalho de

Müller, Azambuja e Müller (2010). Esses trabalhos abordam situações em que os alunos ingressam na Educação Superior sem terem se apropriado de fundamentos elementares da Matemática.

Por isso, consideram que é preciso identificar objetivamente quais são as dificuldades e os erros mais frequentes desses alunos, quais são os conhecimentos apropriados ou não por eles na Educação Básica; procuram entender quais as razões dessas dificuldades, para que seja possível, ao professor, encontrar alternativas. E ainda sugerem ações como a análise de erros e o questionamento aos alunos sobre suas dificuldades, para encontrar subsídios para auxiliá-los a superar os obstáculos de aprendizagem.

Para muitos autores, o erro deve ser encarado como uma ferramenta capaz de indicar as dificuldades dos alunos, e a partir da detecção dessas dificuldades, o professor poderá criar estratégias didáticas para que o aluno aprenda com o seu próprio erro. Desse ponto de vista, o erro é constituinte do conhecimento; um saber que o aluno possui, construído de alguma forma, e considera-o como trampolim para a aprendizagem. O objetivo da análise de erros, além da sua análise e classificação, passa a ser o de desenvolver estratégias de ensino que possam auxiliar os alunos em suas dificuldades, sendo utilizada, assim, como uma metodologia de ensino. (CURY, 2008).

Estamos compreendendo o erro como uma metodologia de ensino. É reconhecendo os erros dos alunos que o professor criará estratégias de ensino. E o aluno, reconhecendo seu erro, irá analisar suas respostas e questioná-las para construir o próprio conhecimento. (ARAÚJO; BORTOLOTTI, 2010, p. 4).

Observações feitas, por alguns autores, evidenciam que a apatia dos alunos no aprendizado das Ciências decorre do modo como se tem ensinado. O aluno não percebe e não consegue correlacionar o que aprende em sala de aula com seu cotidiano profissional; e esse desinteresse pelo aprendizado está diretamente ligado à falta de perspectiva de aplicação dos conteúdos à sua área profissional. Essa é uma abordagem que deve ser fortalecida pelos professores na Educação Superior.

Julgamos que só poderá haver interação entre os conhecimentos científicos e profissionalizantes se o ensino estiver direcionado a situações reais, e, para tanto, é preciso uma postura reflexiva e criativa por parte de professores e alunos:

Para haver interação entre os conhecimentos científicos e profissionalizantes, o ensino deve ser direcionado a situações reais, por meio de formulações e discussões de problemas originados na interação entre os dois saberes. Portanto, é necessária a valorização de uma postura reflexiva e criativa, tanto do aluno quanto do professor. Essa postura pode ser estimulada apresentando ao estudante um conjunto de problemas interessantes inseridos na realidade de seu futuro trabalho ou problemas que tragam alguma espécie de desafio intelectual. [...]. Conclui-se então que a construção do conhecimento matemático dentro da sala de aula não deve permanecer simplesmente como uma construção abstrata e formal, mas sim buscando sempre articular a teoria e a prática (JUNIOR; CARVALHO; CARIELLO, 2010, p. 6).

Para incentivar a reflexão e também o trabalho em grupo, os autores sugerem aos professores a proposição de um miniprojeto, que denominaram “discussão em grupo”, na forma de exercícios que envolviam Modelagem

Matemática, para serem aplicados aos conteúdos desenvolvidos em diversos cursos.

A partir do que observaram na experiência que realizaram nessa perspectiva, os autores concluíram que é preciso que o estudante examine vários “pontos de vista” de um conceito e qual a melhor maneira para estabelecer uma estratégia de dedução lógico-formal ao resolver um determinado problema. Assim, os exercícios propostos devem, em primeiro lugar, estar adequados ao nível de entendimento dos estudantes. Posteriormente, propõem aos professores que devem ser introduzidas, de maneira progressiva, tarefas que exijam um nível superior de compreensão.

Várias também foram as recomendações para o uso da tecnologia. Ressalta-se que não basta ter à disposição toda essa tecnologia para usar nas aulas de Matemática ou de qualquer outra área. É preciso que o professor esteja capacitado ou que se disponha a se capacitar para fazer uso dessa tecnologia e não se “assuste” com situações em que não sabe operar o computador ou um software específico. Certamente, é sabido que os ambientes informatizados podem trazer “surpresas”, situações imprevistas. Mas, vale lembrar, o professor pode contar com a parceria dos alunos, em geral bastante familiarizados com os recursos tecnológicos.

Uma combinação pedagógica entre tecnologia e ambiente de trabalho para o ensino de conteúdos matemáticos, é uma alternativa que pode contribuir para a aprendizagem dos conteúdos estudados em Matemática. A presença da tecnologia em aula, em qualquer nível de ensino, objetiva a integração no processo de aprendizagem dos conceitos curriculares, contribuindo, assim, como um articulador no processo de construção do conhecimento pelo aluno:

Vemos a tecnologia como colaboradora na medida em que, graças à implementação de algoritmos, viabiliza o trabalho com problemas diversos que envolvem diferentes níveis de complexidade algébrica e grande quantidade de dados. E como facilitadora, já que, ao possibilitar uma ampla visualização de imagens, contribui tanto para a melhor aprendizagem de conceitos e de algoritmos quanto para aplicações da Matemática. [...] Assim, a tecnologia centrada no computador pode ser vista como um meio de aprender fazendo, investigando, pensando, refletindo e argumentando. Isso, entretanto, não é uma tarefa fácil, já que o aluno está acostumado a receber o conteúdo da aula didaticamente explicado pelo professor, sem precisar se esforçar em investigações e na busca de dados e de informações. (FERREIRA; JACOBINI, 2010, p. 1-2).

A construção de ambientes pedagógicos centrados em temas profissionais e amparados pela tecnologia pode contribuir, de forma favorável, para minimizar a falta de importância que os alunos atribuem às disciplinas da área de Matemática, já que neles, os alunos podem relacionar conteúdo programático com aplicações do dia a dia do seu mundo do trabalho, atual ou futuro.

Portanto, refletir sobre a utilização desses recursos, particularmente na educação, é de caráter fundamental e, por essa razão, segundo os autores, é importante refletir sobre as mudanças educacionais provocadas por essas tecnologias; novas práticas pedagógicas são recomendadas, buscando propor experiências de aprendizagem significativas para os alunos. Para que o ensino ofereça desafios constantes, é desejável que o professor atue como mediador. Uma das surpresas, em nossa investigação, foi verificar a recomendação com respeito ao uso do livro didático; apesar de toda a tecnologia disponível, que pode ser utilizada em aula, o livro

didático ainda se faz muito presente, entretanto, pode estar sendo mal utilizado.

O livro didático tem sido reestruturado com o objetivo de ser um instrumento facilitador da aprendizagem, inclusive para atender às necessidades de ensino em meio a essa grande corrida tecnológica que está presente nos dias de hoje. Assim devemos buscar respostas para que esses recursos importantes, associados ao livro didático e a outros recursos, possam ser bem utilizados, como ferramentas facilitadoras do ensino e da aprendizagem, e não apenas como um passatempo.

As pesquisas mostram que os livros, se bem explorados por alunos e professores, podem levar o aluno a um maior entendimento através da utilização das conversões de registro e de representações múltiplas, com visualização gráfica dos conceitos, em situação contextualizada e motivadora.

Igualmente são elogiados os livros didáticos mais recentemente publicados, que determinam uma direção diferenciada no estudo de Cálculo Diferencial e Integral. Hoje podemos encontrar livros nos quais os conceitos estão munidos de significado e contextualizados, e esse tipo de literatura utilizada como recurso didático propicia articulação entre problemas motivadores e conceitos teóricos. Tendo apresentado as recomendações apontadas, nas pesquisas publicadas nos anais do X ENEM, na próxima seção faremos nossas considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os trabalhos aqui relatados, encontramos diversas recomendações para auxiliar os professores de maneira a contribuir no processo de ensino e aprendizagem, considerando as dificuldades que os alunos apresentam ao

ingressarem na Educação Superior, nas disciplinas de Matemática. Várias são as sugestões encontradas para que os professores possam fazer uso em sala de aula; dentre elas, destacam-se: correlacionar as atividades em sala de aula com o cotidiano profissional do aluno; produzir ambientes pedagógicos centrados em temas profissionais, fazendo uso das tecnologias; utilizar os erros cometidos pelos alunos como uma ferramenta capaz de indicar quais são suas dificuldades; contextualizar o ensino de Geometria; realizar atividades exploratório-investigativas; empregar o livro didático e elaborar listas de exercícios e problemas diferenciados para cada nível de dificuldade.

Com as análises realizadas, pudemos constatar quais são as dificuldades detectadas; porém, em algumas dessas análises, que existem as dificuldades, mas os trabalhos não as relatam; em sua maioria, o foco está diretamente relacionado ao ensino de Cálculo Diferencial e Integral. Orientados pelo questionamento: Quais são as dificuldades matemáticas de alunos ingressantes na Educação Superior detectadas pelas pesquisas já realizadas? Percebe-se aspectos importantes que buscamos com nossa pesquisa. Que as dificuldades estão relacionadas à falta de habilidades e competências cujo desenvolvimento poderia ter sido iniciado na Educação Básica. Verificamos ações ligadas à resolução de problemas (atitude de investigação, validação da resposta, entre outros), a ausência de generalização de ideias, de abstração, noções de lógica, argumentação e justificação. Além disso, a falta de curiosidade dos alunos, que realizam tarefas de forma mecânica, sem reflexão dos significados e dos conceitos, falta de autonomia para realização das tarefas, acarretando a total dependência do professor.

Um outro aspecto das pesquisas é a preocupação em relação ao nível de reprovações e evasões que as disciplinas de Matemática causam nos primeiros anos da Educação Superior, principalmente quando o aluno está inserido na área das Ciências Exatas. Apontam, como predecessor desse indício, a Educação Básica, que não prepara o aluno para sua próxima fase de estudo. Afirmam que os discentes são condicionados, na Educação Básica, a resolver atividades de forma mecânica, priorizando procedimentos técnicos, sem valorizar a reflexão, e não são orientados para se organizar adequadamente para os estudos, influenciando, assim, o desenvolvimento dos alunos na Educação Superior.

Nos trabalhos que analisamos, constatamos como as deficiências de leitura e escrita se apresentam, especialmente no âmbito do Cálculo Diferencial e Integral. Percebemos ainda que a leitura e escrita matemáticas exigem considerar as diferentes linguagens que estão envolvidas no contexto da Matemática, particularmente a linguagem matemática formal e, principalmente, as diferentes formas de representação dos objetos matemáticos.

Dentre os trabalhos verificados, percebemos que não são muitos, os trabalhos, que abordam conteúdos específicos em que os alunos têm dificuldades. Alguns dos conteúdos são: simplificação de frações, fatoração, propriedades e gráficos, esboço de gráficos de funções afins e quadráticas, problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras geométricas e do raio de uma circunferência, unidades de medidas, limite e derivada.

Assim, verifica-se a unanimidade, nas pesquisas analisadas, em apontarem como responsável pelo despreparo dos alunos ingressantes na Educação Superior a Educação

Básica, que não tem contribuído para que esses alunos cheguem às universidades preparados para um novo nível de ensino, que fará desses alunos futuros profissionais nas áreas por eles escolhidas. Infelizmente, não verificamos, nas pesquisas, sugestões para que esse panorama possa ser revertido na Educação Básica. Entretanto, como professores da Educação Superior, não adianta estarmos sempre acusando a Educação Básica sem contribuirmos para a melhoria do processo no contexto em que se atua.

Nos trabalhos por nós analisados, publicados nos Anais do X ENEM, identificamos elementos que podem auxiliar os professores no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração as dificuldades que os alunos apresentam ao ingressarem na Educação Superior na disciplina de Matemática.

Percebe-se indicações de que para ensinar e aprender Matemática é precisa-se de uma sintonia entre professor e aluno, um vínculo, uma parceria entre quem ensina e quem aprende. O professor deve saber questionar o que o aluno muitas vezes diz ter entendido só por comodismo, e o aluno deve ser questionador e não se acomodar, ser protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Para que possamos mudar a atitude dos alunos no que diz respeito à sua passividade, à falta de autonomia e total dependência do professor, primeiramente precisamos mudar o nosso trabalho em sala de aula como professores, articulando e promovendo situações que favoreçam o aluno a constituir sua autonomia e independência na busca por resultados.

Para minha formação de professor, a pesquisa que deu origem a este trabalho (MASOLA, 2014) foi importante por ampliar meus conhecimentos quanto à prática docente tão importante para a formação dos alunos. A partir

de agora, apaixonei-me ainda mais por essa profissão, ser professor; constatei que a pesquisa pode ser um dos caminhos que nós, professores, podemos seguir para formarmos cidadãos críticos.

Com relação à minha formação de pesquisador, percebo, agora, que devemos ter sempre um novo olhar para as atividades desenvolvidas com os alunos nas aulas de Matemática. Os estudos teóricos e a prática reflexiva que desenvolvi durante o mestrado indicam que é preciso estar mais atento e analisar de maneira fundamentada e sistemática as ações docentes e as dos alunos, buscando sempre uma atuação mais profissional. Considero de extrema relevância posicionar-se como um professor-pesquisador.

Termino mais esta trajetória com a esperança de que ainda podemos fazer muito para melhorar nossas práticas e ampliar as pesquisas na Educação Matemática, podendo, assim, trazer melhorias ao ensino, à construção do conhecimento do aluno e a todos aqueles que se interessam pela Educação, e, em particular, pela Educação Superior. Espero que este trabalho tenha oferecido essa contribuição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRONICAS

ARAÚJO, R. A. S. de; BORTOLOTTI, R. D'. A. M. Analisando Possíveis Erros de Geometria a partir das Resoluções dos Alunos do 6º Semestre do Curso de Licenciatura em Matemática da UNEB Campus Alagoinhas. In: X Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Salvador/BA. Anais... 2010. 1 CD-ROM.

BARREYRO, G. B. Mapa do Ensino Superior Privado. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

CUNHA, L. A. A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas. São Paulo: UNESP, 2007.3 ed. rev. 312 p.

CURY, H. N. "Professora, eu só errei um sinal": como a análise de erros pode esclarecer problemas de aprendizagem. In: CURY, H. N. (Org.) Disciplinas Matemáticas em Cursos Superiores: reflexões, relatos, propostas – Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2004. p. 123-124.

_____, H. N. Análises de Erros: O Que Podemos Aprender Com as Respostas dos Alunos.

Belo Horizonte: Autêntica, 1 ed. 1 reimp. 2008. 116p.

_____. Pesquisas em análises de erros no ensino superior: retrospectiva e novos resultados. In: FROTA, M. C. R., NASSER, L. (Org) Educação Matemática no Ensino Superior: Pesquisas e Debates. Recife/PE: SBEM. 2009. 265p.

FERREIRA, D. H. L.; JACOBINI, O. R. Tecnologia e Ambiente de Trabalho: Uma Combinação Pedagógica para o Ensino de Conteúdos Matemáticos. In: X Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Salvador/BA. Anais... 2010. 1 CD-ROM.

JUNIOR, P. C. E. R.; CARVALHO, T. M. M. de; CARIELLO, D. Aplicações de Cálculo Diferencial às Ciências Naturais e Humanas: Exercícios de Reflexão e Curiosidades. In: X Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Salvador/BA. Anais. 2010. 1 CD-ROM.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da educação superior: 2010 resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira, 2012. 85p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 14 set. 2013.

Masola, W. J. Dificuldades de Aprendizagem Matemática dos Alunos Ingressantes na Educação Superior nos Trabalhos do X Encontro Nacional de Educação Matemática. 2014. 161 f. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo/SP, 2014.

MÜLLER, T. J.; AZAMBUJA, C. R. J. de; MÜLLER, M. J. Proposta de Apoio à Aprendizagem dos Alunos de Cálculo Diferencial e Integral I. In: X Encontro Nacional Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Salvador/BA. Anais 2010. 1CD-ROM.

PILETTI, N. História da educação no Brasil. 7.ed. São Paulo: Ática, 2000. 183p. Série Educação.

RIBEIRO, A. O Projeto Familiar como Determinante da Evasão Universitária, um estudo preliminar. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 6, n.2, p. 55-70. 2005.

RIBEIRO, I. C.; BORTOLOTTI, R. D'. A. M. Análise Combinatória: O que o Teste Padrão nos Informa a Partir das Respostas de Estudantes Veteranos da UNEB/Alagoinhas – BA. In: X Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Salvador/BA. Anais... 2010. 1 CD-ROM.

SAMPAIO, H. M. S. A. O ensino superior no Brasil: o setor privado. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000. 408 p.

VEIGA, C. G. História da Educação. São Paulo: Ática, 2007. 328p.

SKOVSMOSE, O. Educação Matemática Crítica: A questão da democracia. 5ªed. Campinas/SP, Papirus, 2010. 160p.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola uma Construção Coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível. Campinas/SP, Papirus, 1995 192 p. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

SCHMITT, M.; BEZERRA, R. C. Uma Análise de Discurso: Discutindo as Respostas dos Alunos num Curso Pré-Cálculo. In: X Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Salvador/BA. Anais... 2010. 1 CD-ROM.

**Anais do
III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio**

AS DESIGUALDADES COMO INSTRUMENTO DE EXCLUSÃO

Inequalities As Exclusion Of Instrument

Silvia Sena¹
Juliana Crema²
Angela da Silva Xavier Gregório³
Rose Reis⁴

1. Editora da Editora Lima, educadora professora da Comunicação Social Publicidade da UNIP, educadora na ONG Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação (IBFC). Professora de Extensão Comunitária da Universidade Paulista (UNIP). Educadora voluntária do programa em educação de valores humanos da Brahma Kumaris - Vivendo Valores na Educação - VIVE.

2. Pedagoga, especialista em gestão executiva em saúde e hospitalidade. Coordenação em processo de treinamento em atendimento, acolhimento e humanização na área hospitalar. Empresas: UNIFESP; Hospital São Luiz; Hospital Santa Marina; Engemed; DASA; Formação: Pedagogia – UNIP (graduação) Gestão de Saúde USP (especialização) Hospitalidade USP especialização MBA. Executivo em Saúde – FGV.

3. Pedagoga pela Universidade Paulista - UNIP/Professora titular de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura do Município de São Paulo, desde 2007.

4. Doutoranda em engenharia ambiental, diretora da Extensão Comunitária da UNIP, desde 2007, carrega e distribui uma centelha transformadora do conhecimento acadêmico. Tem 30 anos de experiência no magistério superior, mestrado em comunicação social, graduação em publicidade e propaganda, licenciada em filosofia, coordenadora de curso de publicidade e propaganda. Uma vida voltada para a transformação pessoal e social de crianças, jovens e adultos. Uma pessoa que fez do sonho o combustível da vida. É a personificação do pensamento do Paulo Freire (1987:78) quando este, no livro Pedagogia do Oprimido diz: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. São Paulo 2015.

RESUMO

A desigualdade social é um problema sofrido por grupos de pessoas em diferentes partes do mundo. Existe nas sociedades diversas maneiras de identificação de indivíduos excluídos socialmente, onde se apresentam crianças que não estudam porque precisam trabalhar e ajudar na renda familiar, responsabilidade de má distribuição de renda, desemprego, condições precárias de saúde, moradia, alimentação, falta de vagas nas escolas, discriminação, preconceito racial, sexual ou financeiro.

Palavras chave: formas de exclusão, história do preconceito, influência familiar, educação dos indivíduos.

ABSTRACT

Social inequality is a problem suffered by groups of people in different parts of the world. Exists in societies several ways to identify individuals socially excluded, where you have children who do not study because they have to work and help the family income, responsibility for poor income distribution, unemployment, poor health, housing, food, lack of vacancies in schools, discrimination, racial prejudice, sexual or financial prejudice.

Keywords: forms of exclusion, history of prejudice, family influence, education of individuals.

1. EXCLUSÃO E REALIDADE

1.1 SITUAÇÃO DOS EXCLUÍDOS

O objetivo da pesquisa é observar como a exclusão social atinge crianças e adolescentes nas quais as famílias têm baixo nível sócio econômico, muitas trabalham para ajudar no sustento da família prejudicando seu rendimento escolar ou as que possuem necessidades especiais ficam a disposição das instituições de ensino, pois pouquíssimas destas escolas têm estrutura ou possuem profissionais preparados para acolher estas crianças ou adolescentes, e muitas acabam desistindo pelas más condições de atendimento.

Em São Paulo, Recife, Porto Alegre, Minas Gerais e Rio de Janeiro, a AACD – Associação de Assistência a Criança Defeituosa, trabalha com pessoas nessas condições desde 1950, foi fundada por um grupo de idealistas, para dedicar-se ao atendimento, tratamento, educação e reabilitação de crianças e adolescentes com necessidades especiais, procurando reintegrá-las à sociedade, porém em outros estados dificilmente as pessoas podem contar com este tipo de atendimento.

“Adaptar métodos de forma que as pessoas com necessidades especiais possam desenvolver seu potencial, tem sido o papel da Educação Especial, vista até hoje como uma educação informal¹⁸”.

Para atender as necessidades dessas pessoas seria preciso mais investimento financeiro, recursos para a capacitação de profissionais e melhor adaptação das instituições, pois eles também são pessoas capazes, só que contar somente com

¹⁸ SIMÃO, Antoniete; SIMÃO, Flavia – *Inclusão Educação Especial- Educação Essencial*. São Paulo: LivroPronto, 2004, Pg. 84.

instituições quando é um direito garantido por lei é decepcionante.

“Na lei nº. 7.853/89, a EDUCAÇÃO ESPECIAL é considerada modalidade educativa do sistema educacional, abrangendo todas as faixas etárias em seus respectivos programas educativos, através da oferta obrigatória e gratuita em estabelecimentos públicos de ensino e inseridos em todas as escolas, privados e públicos (Art. 1º.,I, a-f). Este atendimento, sem “ o cunho de assistência protectionista”, foi reafirmado pelos decretos nº. 914/934 e 3.298/995. No entanto essas crianças especiais não estão livres da exclusão social.(Magali Bussab Picchi p.19.2002)¹⁹”.

Mas o que é exclusão social?

Segundo Rogério Roque Amaro²⁰ é uma situação de falta de acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade aos seus membros. Desse modo, a exclusão social pode implicar privação, falta de recursos ou, de uma forma mais abrangente, ausência de cidadania, se, por esta, se entender a participação plena na sociedade, aos diferentes níveis em que esta se organiza e se exprime: ambiental, cultural, econômico, político e social.

Para Rosetta Mammarella²¹ exclusão social identifica:

“... os grupos e indivíduos que vêm sistematicamente perdendo seus direitos de cidadania, que se encontram carentes dos meios de vida e fontes de bem-estar social com baixíssimos rendimentos, falta de moradia, de acesso à

educação e saúde, e que não encontram meios de inserirem no mercado de trabalho²²”.

O desemprego, salários defasados, locomoção paga, saúde de péssima qualidade, falta de moradia, formam cada vez mais o grupo de indivíduos excluídos socialmente. A falta de oportunidade de educação faz com que o sujeito se torne pouco competitivo no mercado de trabalho, restando para estes, atividades de pouco prestígio e baixa remuneração (basicamente operacionais). Muitas vezes estes grupos de indivíduos acomodam-se na condição de excluídos adotando ideologias de grupos elitizados que ditam que deve existir o que manda e o que obedece, o rico e o pobre, cada qual no seu lugar.

Não há como falar em desemprego sem falar de exclusão social, aliás, o desemprego é um dos maiores fatores de exclusão, a falta de opções de lazer, ou seja, cinema, teatro ou não ter condições de se qualificar no mercado de trabalho, não ter condições de poder dar educação de qualidade aos filhos, ou até não poder ficar doente e sem acesso a condições dignas de moradia, há realmente uma privação física e mental do indivíduo, traumatizando muito a pessoa não se restringindo apenas à perda de rendimentos e do poder de consumo, varia de acordo com a personalidade, sexo, idade, classe, ocupação anterior e dentro desta situação os efeitos psicológicos identificados, são resignação, apatia, depressão, desesperança, sensação de futilidade, perda de objetivo, passividade e indiferença.

¹⁹ Decreto nº. 914, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de deficiência, e dá outras providências, Decreto nº. 914, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de deficiência, e dá outras providências e Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

²⁰ Rogério ROQUE AMARO – Economista, Professor Doutor do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa -ISCTE, autor da obra: *Economia e Sociedade*.

²¹ Roseta MAMMARELLA – Pesquisadora, Técnica da Fundação de Economia e Estatística (FEE) em Porto Alegre.

²² MAMMARELLA, Roseta. Exclusão Social. *Revista Mundo Jovem*. Abril/2000. p.52-3.

A conseqüência social do desemprego, que é passivo de pobreza, desagregação da família, incluindo divórcio e formas de comportamento vândalo, como roubo, furto, tráfico, levando aos piores caminhos da embriaguez, drogas, violência e até tentativa de suicídio devido à desesperança de uma nova colocação no mercado de trabalho e de não poder proporcionar à família o que realmente gostaria. A própria sociedade trata o desempregado como vagabundo²³ o que só aumenta a condição de excluído do indivíduo.

O fato é que ninguém geralmente se dá conta de que se trata de um problema social e não é resultado de incapacidade ou erros individuais e sim de mudanças econômicas, sociais e tecnológicas, ocorridas na sociedade nos últimos anos, um dos resultados de tudo isso, também é a queda no rendimento escolar e não só do indivíduo que está desempregado, mas como será a partir destes fatores o rendimento de um filho de uma família que passa por esta situação, sofrendo diretamente todos estes fatores, terá um bom rendimento?

A Universidade de Campinas (UNICAMP) lançou em 2003 no Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, o “Atlas da Exclusão Social no Brasil”. O estudo, primeiro no país sobre o assunto, revela poucos avanços nos esforços para reduzir as diferenças que separam o norte e o sul do país.

Elaborado durante dois anos por professores das universidades: USP, UNICAMP e PUC (São Paulo), a obra traça um perfil da exclusão social no Brasil a partir de sete indicadores que compõem o Índice de Exclusão Social (IES): pobreza, violência, escolaridade, alfabetização,

desigualdade social, emprego formal e concentração de jovens²⁴.

Segundo estatísticas do IES, as regiões norte e nordeste ainda têm o maior índice de exclusão social que o sul e o sudeste. Os dados mostram que 42% das 5.507 cidades brasileiras, a maioria localizada no norte e nordeste do país, estão associadas à exclusão social. Nessas localidades vivem 21% da população. Por outro lado, apenas cidadãos de 200 municípios (3,6% do total), representando 26% dos brasileiros, residem em áreas que apresentam padrão de vida adequado, ou seja, possuem moradias dignas, sistema de saúde que atende as necessidades da população e educação de qualidade.

O nordeste é recordista: 72% dos seus 2.290 municípios apresentam problemas de exclusão. Já a região norte representa 13,9% desses municípios (318), seguida pelas regiões sudeste, com 10,4% (239), centro oeste, com 2% (45 cidades), e finalmente a região sul, com 1,6% (36) das localidades em situação de exclusão.

Devemos lembrar que em toda a história da região nordeste, nunca houve investimento por parte do governo, que pudesse suprir as necessidades destes cidadãos. Famílias inteiras tentam sobreviver do trabalho agrícola, porém, sofrem com problemas climáticos e de falta de verba.

Poucas pessoas têm acesso à educação devido ao número reduzido de escolas e a distância destas, da moradia dos indivíduos dificulta ainda mais o acesso a esse direito.

²³ Vagabundo: pessoa que leva vida ociosa, ou seja, que não trabalha; desocupado; improdutivo; vadio; preguiçoso; que não é aproveitado para atividade produtiva.

²⁴ Revista Época, Edição 244 de 17/01/2003, Editora Globo.

O atendimento a saúde é, na maioria das vezes, precário fazendo com que as pessoas sejam obrigadas a migrar para outras cidades na busca de um melhor atendimento. Tudo isso explica, o por quê do o alto índice de exclusão social nesta região.

A exclusão social é consequência das desigualdades sociais existentes.

Filósofos como Karl Marx²⁵ e Max Weber²⁶, pesquisaram as desigualdades de classes, mas nenhum conseguiu chegar a uma definição do que é desigualdade social.

“Para Karl Marx não há uma classificação a priori das classes numa dada sociedade. É necessário analisar historicamente cada sociedade e perceber como as classes foram se construindo no processo de produção da vida material e social. Assim a questão das desigualdades de classes não é algo teórico que alguns autores inventaram, mas algo real, que expressa em nosso cotidiano”²⁷.

Marx acreditava que a partir dos nove anos de idade, todo aquele que desejava comer, deve trabalhar, não somente com o cérebro, mas também com as mãos, sendo um trabalhador produtivo. Dividiu as classes operárias em três categorias abordadas diferentemente.

1ª categoria - Crianças de 9 a 12 anos: trabalho em fábrica ou domicílio restringido a duas horas”;

2ª categoria - 13 a 15 anos: quatro horas de trabalho;

3ª categoria - Seis horas, com interrupção de uma hora para refeição e recreio”

Considerava que o sistema social degrada o operário transformando-o em simples instrumento de acumulação de capital, que fatalmente muda pais em comerciantes de escravos de seus próprios filhos. Para ele a sociedade deve agir, defendendo os direitos de crianças e adultos e não deve permitir que suas crianças e adolescentes sejam empregados no trabalho ao menos que combinem trabalho produtivo com educação²⁸.

Já para Max Weber, conceitos de classe ou situação de classe se dão quando indivíduos possuem interesses em comum, ou seja, provisão de bens e futuro pessoal, todos derivados dentro de determinada ordem econômica de possibilidades de poder dispor de bens e serviços.

Para Weber, classe é todo grupo humano que se encontra em uma igual “situação de classe”. Significa dizer que os indivíduos participam de uma classe se têm as mesmas possibilidades de acesso a bens, a posição social e a um destino comum.

Como abordaremos a seguir, as desigualdades sociais no Brasil ocorreram de diversas formas e começaram com a chegada dos portugueses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ofereceu a oportunidade de verificar a sociedade brasileira e as condições oferecidas para a educação, o desenvolvimento para

²⁵ Karl Heinrich Marx (1818 – 1883) foi filósofo e economista alemão, ideólogo do comunismo científico e organizador do movimento proletário internacional.

²⁶ Max Weber – Filho primogênito de um jurista e político. Teve formação acadêmica muito ampla, concentrada nos estudos de direito, mas com profundas incursões pela história, economia, filosofia e mesmo teologia. Suas principais obras são: *A ética*

protestante e o espírito do capitalismo, Economia e Sociedade; Metodologia nas Ciências Sociais, Ensaios de Sociologia, entre outras.

²⁷ TOMAZI, Nelson Dacio – *Sociologia da Educação*, vol. 3, São Paulo, Atual, 1993, p. 56.

²⁸ Cf. GADOTTI, Moacir. *Histórias das idéias pedagógicas*. 8ª ed. Ática, 2002, p.130-131.

a inclusão social dentro da educação, um processo que apresenta muitas dificuldades para se concretizar.

A escola deve ser atrativa, e não se acomodar da situação dos excluídos resistentes que não se esforçam para melhorar sua condição.

Para mudança da situação é necessário reconstrução. Exige esforço através do estudo e do trabalho. O que é um trabalho conjunto desde iniciativas governamentais para abranger a inclusão num âmbito nacional até organizações não governamentais que atendem pequenas parcelas das comunidades mais carentes dentro de periferias.

A conscientização deve ser despertada para todos os indivíduos dentro e fora da sala de aula em um trabalho conjunto da escola com a família e a sociedade. Assim sendo o compromisso da escola e do educador promove este envolvimento e aumenta a inclusão através da escola diminuindo o atraso escolar da população e conseqüentemente o progresso do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÔNICA

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2ª edição revisada e atualizada. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Andréa Cristina Marques. **A avaliação do Desempenho Escolar como Ferramenta de Exclusão Social**. São Paulo, UNICAMPI. Disponível em: www.suigeneris.pro.br. Acesso em 23/02/2005.

BAPTISTA, Makilim Nunes et al. Auto-Avaliação das Perspectivas Educacionais em Crianças. **REVISTA EDUCAÇÃO E ENSINO – USF**, Bragança Paulista, USF, vol.2, n. 1, p. 13-25, jan/jun. 1997.

BRAMA KUMARIS. São Paulo. Disponível em: www.bkumaris.org.br. Acesso em: 15/09/2006.

CARNEIRO, Sueli. **Instituto da Mulher Negra – Geledés**. São Paulo. Disponível em: www.geledes.org.br. Acesso em: 15/09/2005.

CASTILHO, Alceu Luís; TORREZAN, Jéssica. Infância Interrompida. **REVISTA EDUCAÇÃO**, São Paulo, Segmento, ano 8, n. 94, p. 36-50, fev. 2005.

CHIBLI, Faoze, De Sonho e de Pó. **REVISTA EDUCAÇÃO**, São Paulo, Segmento, ano 8, n. 88, p. 30-32, agos. 2004.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de, **O Golpe na Educação**, 3ª ed. Jorge Zahar Editor, 1985.

FÓRUM. O acesso dos excluídos à escola prejudicou a qualidade do ensino no Brasil? **REVISTA NOVA ESCOLA**. São Paulo. Abril. nº 175, Ano XIX – p. 14. Set. 2004.

FUNDAÇÃO GOL DE LETRA. São Paulo. Disponível em: www.goldeletra.org.br. Acesso em: 23/10/2005.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das Idéias Pedagógicas**. 8ª ed. Ática, 2002.

HELENE, Otaviano Augusto Marcondes. Et al. **Um olhar sobre os Indicadores de Analfabetismo no Brasil**. MEC/INEP – O Mapa do Analfabetismo no Brasil, p. 6-10.

- MALFITANO, Ana Paula Serrata; LOPES, Roseli Esquerdo. Apontamentos de Campo Acerca de uma Experiência de Educação Não-Formal com Crianças e Adolescentes em Situação de Rua. **SÉRIE-ESTUDOS – PERIÓDICO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UCDB**. Campo Grande - MS, Editora UCDB, vol. 23, n. 17, p. 29-42, jan/jun. 2004.
- MELO, Clayton. Nas Cidades Invisíveis. **REVISTA EDUCAÇÃO**, São Paulo, Segmento, ano 7, n. 80, p. 34-42, dez. 2003.
- MELO, Leonardo. **Exclusão Social e Desemprego**. Rio de Janeiro. Disponível em: www.solavanco.com. Acesso em 13/05/2005.
- OLIVEIRA, Santos Pêrsio de, **Introdução a Sociologia**. São Paulo : Ática , 1991.
- PICCHI, Magali Bussab, **Parceiros da Inclusão Escolar- Série Formação do Professor**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- POCHMANN, Marcio. et al. **Atlas da Exclusão Social - Agenda Não-liberal da Inclusão Social no Brasil**, vol, 5. São Paulo. Cortez, 2004.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**, 26ª ed. Vozes, 2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia; FREITAS, Rosangela R. Participação de Crianças Brasileiras na Força de Trabalho e Educação. **EDUCAÇÃO & REALIDADE – EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E CONHECIMENTO**, Rio Grande do Sul, FAGED/ UFRGS, vol. 27, n. 1, p. 95-125, jan/jun. 2002.
- RUBIN, Débora. Eles Fizeram o Dever de Casa. **REVISTA ÉPOCA**. São Paulo, Segmento, vol. 391, nº 1 p. 50 – 54, nov. 2005.
- SIMÃO, Antoinette; SIMÃO, Flávia. **Inclusão Educação Especial- Educação Essencial**. São Paulo: LivroPronto 2004.
- SILVA, Clodoaldo Afonso Arruda da, entrevista, militante do movimento negro e membro do Geledés.
- SILVA, Eliana Sousa. **Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM**. Rio de Janeiro. Disponível em: www.ceasm.org.br. Acesso em: 22/09/2005.
- TOMAZI, Nelson Dacio – **Sociologia da Educação**, vol. 3, São Paulo, Atual, 1993.

**Anais do
III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio**

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Vanilda Honória dos Santos¹

1. Graduada e mestre em Filosofia Social e Política pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Docência na Diversidade pela Faculdade de Educação/ UFU. Bacharelada em Direito pela Faculdade de Direito Prof. Jacy de Assis/ UFU. Professora na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e pesquisadora em Educação para as Relações Étnico-Raciais. professoravanilda4@gmail.com

*A voz forte transmitida pela Educação no Brasil: não
somos racistas, os racistas são os outros.*

Kabengele Munanga

RESUMO

O estudo a ser apresentado trata da investigação acerca das discussões sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais no contexto da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especificamente sobre as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, resultado de políticas de ação afirmativa que visam a reparação dos danos causados pela escravidão e pelo racismo no Brasil. A primeira estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio; a segunda determina o ensino de História e Cultura Indígena nos dois níveis de ensino. Nesta exposição o foco será a Lei 10.639/03 e seus desdobramentos. O cumprimento desta legislação implica necessariamente a inclusão desses conteúdos nos currículos nos cursos de graduação e formação de professores, conforme diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. A pesquisa realizada na UFU é um retrato dos desafios que perpassam a implementação das referidas leis no Ensino Superior. Objetiva-se que esse espaço de diálogo possa contribuir com a discussão sobre a formação inicial e a inclusão de negras e negros no espaço acadêmico do qual foram historicamente excluídos, ressaltando a importância de suas contribuições na construção da nação brasileira, efetivando os princípios democráticos previstos na Constituição Federal de 1988.

Palavras-Chave: Relações Étnico-raciais, Educação, Universidade.

ABSTRACT

The study to be presented deals with the investigation into the discussions on Education for Ethnic-racial Relations in the context of the *Universidade Federal de Uberlândia (UFU)*, specifically on the Brazilian Federal Law 10,639 / 03 and 11,645 / 08, the result of affirmative action policies aimed at repairing the damage caused by slavery and racism in Brazil. The first establishes the mandatory teaching African's and African-Brazilian's History and Culture and in primary and secondary education; the second determines the teaching of history and Indigenous Culture in the two levels of education. In this exhibition the focus will be on Law 10.639 / 03 and its aftermath. Compliance with this legislation necessarily imply the inclusion of such content in the undergraduate courses curriculum and teacher training, as guidelines established by the Brazilian National Council of Education. The research conducted at UFU is a reflection of the challenges that underlie the implementation of these laws in Higher Education. The objective is that the space for dialogue can contribute to the discussion on initial training and the inclusion of black men and women in the academic space which were historically excluded, highlighting the importance of their contributions in building the Brazilian nation, effecting the planned democratic principles in the Brazilian Federal Constitution of 1988.

Key-words: Ethnic-racial Relations, Education, University.

INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre as discussões acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal de Uberlândia/UFU e das dificuldades em implantar no âmbito da universidade, a Lei Federal 10.639/03²⁹, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, o que implica a inclusão desses conteúdos nos cursos de graduação e formação de professores. A questão da efetivação da Lei 11.645/08 na universidade não será aprofundada neste trabalho, embora seja igualmente importante no contexto de reparação das injustiças protagonizadas por uma cultura marcada pelo racismo e discriminação dos povos colonizados e escravizados e seus descendentes.

A pesquisa foi motivada pela necessidade de compreender as discussões realizadas desde 2006 no âmbito da UFU sobre as relações étnico-raciais, especificamente as estabelecidas pelo seu Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab/UFU). Instalado na Reitoria desde sua criação, esse núcleo desenvolve atividades para a implementação da Lei 10.639/03, que fizeram parte do conjunto de várias outras ações desempenhadas e organizadas pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (Proex). Outra motivação refere-se ao I Curso de Especialização em

Docência na Diversidade para a Educação Básica (Faced/UFU), que iniciou suas atividades em 2010³⁰ e foi concluído em 2011, do qual resultou a pesquisa em partes retratada neste trabalho.

Desse modo, os objetivos das análises apresentadas neste estudo se constituem em compreender o processo de implementação da Lei 10.639/03 tomando como base a trajetória histórica de luta do Movimento Negro Nacional nas duas últimas décadas do século 20. A proposta inicial é realizar uma contextualização histórica desse período enfocando as principais ações do Movimento Negro e seus colaboradores que, em luta articulada, pressionaram o Estado a estabelecer e construir diversas políticas públicas de Igualdade Racial, as quais serão retratadas no corpo desta pesquisa. Nesse sentido, o objetivo da análise e estudo em questão também é o de apresentar a dinâmica que levou a aprovação da Lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP³¹ 03/2004 acompanhado da Resolução CNE/CP 01/2004³² em âmbito nacional, e como se deu a recepção da referida legislação pela UFU e sua respectiva efetivação.

1. TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA E EFERVESCÊNCIA DA LUTA CONTRA O RACISMO: BREVE CONTEXTO

Na década de 1980, período no qual teve início no Brasil a transição de uma ditadura civil

²⁹ Lei Federal que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.934/96, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio.

³⁰ O Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização com o título *Trajétoria Histórica de implementação da Lei 10.639/03 no âmbito da UFU: algumas considerações* contempla a pesquisa completa, desenvolvida sob a orientação da Profa Ms Elzimar Maria Domingues, cujo texto encontra-se no prelo.

³¹ Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Órgão que tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento do Ministério da Educação no desempenho das funções e atribuições do poder público

em matéria de educação, cabendo-lhe formar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?p?Itemid=754&id=12449&option=com_content&view=article>. Acesso em 01 ago. 2011.

³² A resolução estabelece as diretrizes para trabalhar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica e nos cursos de formação de professores, tendo como objetivo orientar gestores, educadores e demais profissionais da Educação Básica.

militar para a democracia verificou-se no campo social, uma efervescente efetivação das lutas sociais. À época, sucederam-se as grandes articulações dos movimentos de mulheres, contra a carestia e o fortalecimento das reivindicações do Movimento Negro, em prol do combate ao preconceito, racismo e todas as formas de discriminação. Igualmente, a abertura política corroborou com a instauração da Assembleia Nacional Constituinte, e fez emergir o contexto de revisão e elaboração das leis que regem o país, o momento propício, segundo os partícipes do Movimento Negro, para retomar o debate sobre do racismo.

Nessa conjuntura de reinvidicação de direitos cidadãos, enfatiza-se a análise crítica do chamado “mito da democracia racial”, como expõe Jaccoud:

[...] Sua crítica só ganhou repercussão nas últimas décadas do século 20, quando a denúncia da discriminação como prática sistemática denunciada pelo Movimento Negro, somou-se às análises sobre as desigualdades raciais entendidas não como simples produtos históricos, acúmulos no campo da pobreza e da educação, mas como reflexos de mecanismos discriminatórios (2008b, p.45).

No bojo desses acontecimentos, teve fundamental importância a Constituição Federal de 1988/CF, que traz avanços relativos às questões direcionadas aos negros/as brasileiros/as. A CF/88 tornou o racismo crime inafiançável e imprescritível, conforme reza o

Art.5º, XLII: “A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Expõe o Título I, Art. 3º, IV, da CF/88, que o Estado deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

É relevante destacar outras importantes conquistas do Movimento Negro e seus colaboradores, nas duas últimas décadas do século XX. Primeiramente, salienta-se a Lei Caó³³, de 1989, que determina punições para os crimes de discriminação racial nos espaços públicos, comerciais e a empregos; e a criação de delegacias especializadas em crimes raciais (JACCOUD, 2008b, p.139-140). Nos anos de 1990, é possível constatar a elaboração das primeiras Políticas Públicas de Igualdade Racial³⁴, que visam combater a discriminação racial no país.

Dando continuidade à luta do Movimento Negro em favor da eliminação de todos os tipos de preconceito, discriminação e racismo, entre os anos de 2001 e 2002, alguns ministérios criam ações afirmativas³⁵ objetivando a promoção e o acesso dos trabalhadores negros no mercado de trabalho. Por conseguinte, em 2003, é criada a Seppir/PR. Tal ação evidencia o fortalecimento das políticas de ação afirmativa e a efetivação da elaboração de projeto concreto de combate ao racismo, à discriminação e às desigualdades sociais e raciais.

³³ A Lei 7.716/89 estabelece as punições para crimes que firam a igualdade racial e para os crimes de intolerância religiosa. A denominação Lei Caó é uma homenagem ao seu criador, o jornalista, advogado e parlamentar Carlos Alberto Caó Oliveira Santos.

³⁴ Políticas Públicas de Igualdade Racial são ações que visam garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, Anais do

coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. (Lei Federal nº 12.288/2010, Estatuto da Igualdade Racial, Art. 1º).

³⁵ Ações Afirmativas são os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (Lei Federal nº 12.288/2010, Estatuto da Igualdade Racial, Art. 1º, § VI).

Segundo Jaccoud (2008, p. 140), “a temática da questão racial não mais está a cargo de iniciativas isoladas que não a vê como causa pública”, uma vez que, a partir da criação da Seppir/PR, torna-se possível a gestão das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, assim como a criação de outras políticas direcionadas aos negros/as e afrodescendentes, bem como a implementação e fiscalização delas.

Para tratar a questão racial no Brasil, como uma problemática pública, o Movimento Negro, desde então, estabelece parceria com a Seppir/PR. Recém-constituída pelo Estado brasileiro, especificamente pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, promulgando também em 2003, a Lei 10.639 alterando a 9.394, de 20 de novembro de 1996, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece no Art. 26-A que:

Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

³⁶ Políticas universalistas são pautadas em ações universais, que visam atender todas as esferas da vida social. Elas são fundamentais quando se trata de combater as desigualdades, mas não são eficazes se não estiverem aliadas ao estudo das singularidades da população. Segundo Jaccoud (2008a, p.137), “[...] dado os fatores históricos e os constrangimentos raciais que ainda hoje operam no País, as políticas universais têm se revelado insuficientes face ao objetivo de enfrentar a discriminação e desigualdade social”.

³⁷ Como exemplo pode-se elencar: Lei Federal 10.639/03, objeto deste estudo, Lei Federal 11.645/08, que instituiu o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas no

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

A Lei 10.639/03 estabelece a regulamentação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Assim, para que a escola de Educação Básica cumpra o que ela determina, é necessário que os cursos de graduação e formação de professores constituam profissionais melhores preparados para tratar as diferenças de todas as ordens, entre elas as raciais. Tal condição é clara e objetiva, no entanto, a sua efetivação não se apresenta de maneira simples. São muitos os entraves encontrados na cultura da universidade que, de maneira geral, dificultam a implementação de uma realidade mais justa.

2. O DEBATE NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS

Muitos setores da universidade federal brasileira continuam arraigados a valores conservadores, e em boa parte, conteudistas. Muitas vezes, utilizam argumentos que priorizam as políticas universalistas³⁶, em prejuízo às políticas públicas de ação afirmativa, em relevo as de Igualdade Racial³⁷.

Segundo SILVA (2003, p.46), “a concepção e a organização da universidade brasileira tem seguido características que [...] são próprias da educação promovida na perspectiva da ideologia do liberalismo³⁸”. São muitas as

currículo oficial da rede de ensino e 12.288 /10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial.

³⁸ Ideologia que surgiu a partir dos pilares constitutivos da ordem capitalista e burguesa, a propriedade e a liberdade. Para o ideário liberal, todos os homens nascem livres e iguais perante a lei, podendo desfrutar livremente de sua propriedade. O fato de alguns terem mais que outros é justificado pela realidade onde alguns desenvolvem mais as habilidades necessárias para transformar o objeto da natureza, enquanto outros não. Para o Liberalismo, a organização social, baseada na propriedade e na liberdade, serve o bem de todos. (Kmylicka, W. **Filosofia Política Contemporânea**. Martins Editora, 2006).

dificuldades para que a Lei, de fato, seja implantada. Assim, em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O parecer foi elaborado pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que compôs o Conselho Nacional de Educação, sendo conselheira junto à Câmara de Educação Superior. Ela contou com a colaboração de outros conselheiros que compuseram a comissão de relatoria. Também contribuiu para a elaboração do parecer dos princípios apontados pelos participantes do II Encontro Regional do Fórum Brasil de Educação, em 2003, realizado em Belém do Pará. Tais princípios compõem o Projeto Nacional de Educação na Perspectiva dos Negros Brasileiros (CNE Relatório, 2009).

O Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução 01/2004 têm como objetivo oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Desse modo, é fundamental que a universidade, como produtora de conhecimento e formadora de educadores, atente-se para questões de relevância, como expõe SILVA (2003, p.49):

[...] dispõe-se a universidade, não a considerar as diferenças raciais, à pluralidade cultural como um fim em si, mas como uma forma de assumir a responsabilidade de educar para novas relações raciais e sociais, de produzir conhecimentos apartados de uma única visão de mundo, de ciência, como um processo político de negociação que projeta uma sociedade justa.

É necessário, ainda, recortar e dar destaque a trechos do Parecer 03/2004, que trata da inclusão da questão racial na matriz curricular dos cursos de graduação. A universidade deve promover a Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos de ensino superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade (Parecer 03/2004, p.14).

Fazem-se necessários comprometimento e investimento das instituições responsáveis pela formação de professores, no caso específico as universidades nacionais, públicas e privadas. Conforme prevê o Art.11 § 2º Seção II, do Estatuto da Igualdade Racial, aprovado em 2010: “O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no *caput* deste artigo”.

Desse modo, as universidades públicas e privadas, responsáveis pela formação inicial de professores, devem trabalhar em regime de cooperação com os órgãos federais, distritais, estaduais, municipais e particulares, objetivando construir um currículo baseado em princípios de equidade, tolerância e de respeito às diferenças étnicas e à diversidade.

Diante desse importante momento histórico, no qual direitos são conquistados e leis são criadas visando diminuir a desigualdade, a exclusão, o preconceito e a discriminação – frutos de um processo de marginalização da população afrodescendente brasileira – surgem, então, inquietações e questionamentos: A universidade cumpre seu papel na formação docente e na mudança da cultura discriminatória? Este questionamento está diretamente relacionado à formação inicial a cargo das instituições de ensino superior nacionais.

Inserida nesse processo está a UFU, que, durante muito tempo, não considerou relevante a discussão e implementação da Lei 10.639/03. Após a aprovação da referida lei do Parecer CNE/CP 003/04, a questão racial na instituição – que já era tema de estudo de alguns professores interessados e voluntários – passou a ter maior destaque.

Outras ações contribuíram, de forma efetiva, para que a discussão acerca do racismo e discriminação ganhasse destaque no contexto de efetivação da Lei 10.639/03 pela UFU. Dando início ao debate na instituição, foi proposto em 2005, por Benjamin Xavier de Paula³⁹ e Cristina Peron⁴⁰, o projeto institucional “Racismo e educação: desafios para a formação docente”, que foi apresentado à Faced. Esse Projeto “teve como objetivo instituir um espaço institucional na Faced e na UFU, de formulação e debate sobre as questões raciais na perspectiva da implementação da Lei 10.639/03” (PAULA,

p.5). A proposta do projeto se organizou em três ações: a) Grupo de estudos sobre racismo e educação: desafios para a formação docente; b) Programa de formação continuada de professores sobre racismo e educação: desafios para a formação docente; c) Seminário racismo e educação: desafios para a formação docente.

Em 2006, a proposta do projeto foi incorporada diretamente às ações desenvolvidas pela Proex/UFU, como parte do Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Básica⁴¹, sendo que as discussões sobre a questão étnico-racial permaneceram, até o final de 2009, somente na esfera da extensão universitária⁴².

Outro fator que contribuiu com esse processo foi a implantação das novas diretrizes curriculares seguindo orientações do MEC. Segundo Paula (2008, p. 6), “a partir das novas diretrizes emanadas do MEC para os cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior, a UFU iniciou um processo de reestruturação de todos os seus cursos de graduação”. O ambiente de reestruturação do currículo abriu a possibilidade de incluir a questão racial, no entanto, durante sua elaboração foi proposta, em uma das reuniões realizadas para tratar da questão curricular a necessidade de contemplar o disposto na Lei 10.639/03. No entanto, constatou-se, à época, a evidente resistência tanto da equipe responsável pelo projeto de reestruturação das licenciaturas promovidas pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) como dos

³⁹ Investigador e Pós Doutor pelo Centro de Estudos de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

⁴⁰ Pesquisadora em Educação para as Relações Étnico-Raciais e servidora da Universidade Federal de Uberlândia.

⁴¹ O referido programa teve a denominação alterada em 2009 para Programa de Formação Continuada com Docentes da Educação Básica.

⁴² Com o início das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que introduziu o subprojeto direcionado à História e Cultura Afro-Brasileira, teve início o debate acerca das questões Étnico-Raciais na graduação. Foram disponibilizadas 24 bolsas para o subprojeto História e Cultura Afro-Brasileira aos graduandos das várias licenciaturas para que eles pudessem realizar e completar sua formação acadêmica nos espaços das escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Uberlândia.

coordenadores de curso presentes às reuniões (PAULA, 2008, p. 6).

Ainda em 2006, o Neab começou sua atuação junto ao Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Básica e diversas ações são implantadas pelo núcleo na UFU, com o objetivo de efetivar a Lei 10.639/03. As principais atividades desenvolvidas a partir da criação do NEAB até o final de 2009 foram relacionadas diretamente às ações do Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Básica Eixo II – Gênero, Raça e Etnia, ligado a Proex/UFU. O programa exerceu, entre os anos de 2006-2011, papel fundamental fornecendo subsídios para a implementação da Lei em ênfase.

Em 2010, A reitoria da UFU aprova e promulga a portaria 1.132/2010⁴³, resultado da articulação da Ouvidoria da Seppir. Conforme o exposto, somente o Neab trabalhou desde sua criação a efetivação da Lei, o que por sua vez, faz com que torne necessária a intervenção da Seppir/PR cobrando o cumprimento do que determina o Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004.

Com base no relatório encaminhado à Seppir/PR, em 7 de maio de 2010, a UFU não cumpria o que determina a Lei 10.639/03 e a implementação dela, juntamente com o que expõem o Parecer e a Resolução, se restringindo à atuação da Proex, por meio de ações do Neab.

Uma vez assinada a portaria, foi formada uma comissão na UFU cujo objetivo foi discutir e apresentar propostas de implementação das ações relacionadas à inclusão – nos Projetos Políticos Pedagógicos de todos os cursos de graduação – de atividades curriculares

relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais.

3. PERSPECTIVAS E RESULTADOS

O resultado conclusivo do estudo realizado pela comissão instaurada pela portaria 1.132/2010 foi apresentado em 12 de junho de 2012, cujos principais pontos serão aqui destacados:

As primeiras reuniões da Comissão tiveram como objetivo apresentar relatos das experiências com a temática étnico-racial, pertinentes à Lei Federal 10.639/03, desenvolvidas nos distintos cursos de graduação da UFU, no NEAB, etc. Esses relatos mostraram que, de forma geral, o tema é tratado de maneira assistemática em algumas disciplinas em que o docente se dispõe a cumprir a legislação educacional através do seu plano de ensino, ou seja, não há a institucionalização da lei nos currículos de graduação. (UFU/ DIREN/Nº /018/2010 p.2)

Os primeiros resultados da atuação da comissão revelaram que a ação de grupos interessados em promover a implementação da lei em questão e do Estudo das Relações Étnico-Raciais, destacando-se as ações de algumas Unidades Acadêmicas.

Algumas Unidades Acadêmicas já oferecem disciplinas obrigatórias e/ou optativas em seus currículos. No campus de Uberlândia temos o seguinte quadro: a) Instituto de História - disciplinas obrigatórias: Introdução à História da África, História do Brasil I e II; disciplina optativa “Cultura Afro-brasileira” e disciplinas do Núcleo Pedagógico: Estágios Supervisionados III, IV, V, Metodologia do Ensino de História I, II e PIPEs, que tratam especialmente do debate sobre a diversidade

⁴³ A referida portaria dispõe sobre o desenvolvimento de ações destinadas à inclusão nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação da UFU, que tem

conteúdos e atividades curriculares relacionadas com a Educação das Relações Étnico-Raciais, o que será tratado nas páginas finais deste estudo.

cultural brasileira e as políticas afirmativas na área da educação em exercício.

Há que considerar, ainda, o parecer da Comissão de Avaliação do Projeto Pedagógico deste Instituto que, para 2013, prevê a criação de novas disciplinas para o Curso de Graduação em História, entre estas, 'História dos Povos Indígenas', 'Estudos Alternativos em História das Relações Étnico-raciais no Brasil', 'Estudos Alternativos em História dos Povos Indígenas e Afro-brasileiros', 'Tópicos Especiais em História e Gênero', 'Tópicos Especiais em História e Etnia' e 'Tópicos Especiais em História e Cultura Afro-brasileira'; b) Instituto de Artes (IARTE) - Curso de Teatro - Disciplinas obrigatórias: Interpretação V; História e Literatura Dramática IV; Teatro Brasileiro I; Teatro Brasileiro II; Teatro e Cultura Popular. Disciplinas optativas: Capoeira; Danças Brasileiras. Curso de Artes Visuais - Disciplinas obrigatórias: Estágio IV (ação cultural de espaços expositivos, entre eles o museu de Arte Afrobrasileira de São Paulo); Metodologia (Historiografia da Arte e exclusão das produções de minorias). Projeto Visualidades Étnicas (culturas indígenas) - PIBID; Projeto de Extensão (Educação, arte e cultura). TCCs e dissertações no PPGARTES. c) Instituto de Ciências Sociais (INCIS) - disciplinas obrigatórias: Etnologia Brasileira; Antropologia no Brasil, disciplinas cujos conteúdos tratam dos povos e culturas indígenas e da cultura afro-brasileira - disciplinas optativas: Cultura afro-brasileira; Negro, nação e cidadania no Brasil; Povos Indígenas; e) NEAB - ofertou em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação o curso de História e Cultura Africana e Afro-brasileira para os alunos da graduação dos campi Uberlândia e Pontal, com carga horária de 120 horas, podendo a mesma ser utilizada nas atividades curriculares complementares que são obrigatórias. O curso foi financiado pelo MEC/SECAD/BNDES através

do Edital UNIAFRO/2009. (UFU/ DIREN/Nº /018/2010, p.2-3)

Após a conclusão do período de diálogo propiciado pela comissão instaurada a partir da portaria 1.132/2010 foram divulgadas as propostas para uma efetiva implementação da Lei 10.639/03 na Universidade Federal de Uberlândia. Deve-se enfatizar que a elaboração das propostas levou em consideração a autonomia dos colegiados dos cursos de graduação em relação aos seus Projetos Políticos Pedagógicos e o cumprimento da legislação educacional brasileira (UFU/ DIREN/Nº /018/2010, p. 03). O documento disponibilizado pela comissão destacou ainda um ponto muito relevante que permeou as discussões. Trata-se da

Necessidade da criação de uma instância/órgão da UFU que forneça subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 em todos os cursos de graduação e que também auxilie os cursos que apresentem mais dificuldades inclusive com a possibilidade de oferecer disciplinas. Alguns institutos como o de História e o de Ciências Sociais, do campus Santa Mônica, e o NEAB informaram a disposição de oferecer disciplinas para o conjunto dos cursos de graduação da UFU. Outro fator preponderante na discussão foi que para a viabilidade do cumprimento das Leis é imprescindível que a UFU garanta condições necessárias de infraestrutura física, material e tecnológica; recursos humanos e financeiros. (UFU/ DIREN/Nº /018/2010 p.3)

Considerando todas as nuances das discussões, houve consenso quanto à proposta da necessária inclusão dos conteúdos que contemplem o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 pela Universidade Federal de Uberlândia:

1. Os cursos de graduação da UFU deverão ter pelo menos uma disciplina obrigatória com carga horária mínima de 60 horas. A(s) disciplina(s) deve(em) estar baseadas num dos eixos temáticos abaixo relacionados:

a) Fundamentos e Conhecimento das Relações Étnico-Raciais;

b) Ciência e Racismo;

c) Políticas Públicas e Relações Étnico-Raciais;

d) História, Cultura, Arte e Poder: Representações, Práticas e Categorias Identitárias (Raça e Etnia) no Brasil Contemporâneo;

e) Saúde das Populações Negras e Indígenas.

2. A UFU poderá criar uma instância/órgão que forneça subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nos cursos de graduação e que também auxilie os cursos que apresentem mais dificuldades inclusive com a possibilidade de oferecer disciplinas.

3. A implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 seja também efetuada nos níveis do Ensino Básico (ESEBA) e Técnico (ESTES).

A partir dessas propostas encaminhadas pela Comissão em 14 de maio de 2012, a Pró-Reitoria de Graduação encaminhará ao Conselho de Graduação para a decisão institucional. (UFU/DIREN/Nº /018/2010 p.5)

Os elementos apresentados compõem o processo de implementação da Lei Federal 10.639/03 no âmbito da UFU, destacando a necessidade da mudança na cultura universitária como forma de contribuir com a reparação dos danos causados pelo racismo, em uma de suas formas mais cruel e bem articulada, o racismo institucional. Esse processo proporciona o cumprimento da mencionada lei e dos princípios democráticos tutelados pela CF/88.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que cabe a toda a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia, bem como a todos os cidadãos e cidadãs acompanhar o cumprimento das deliberações conforme o relatório da comissão objetiva-se dar continuidade à pesquisa para verificar os resultados, as ações de inserção dos conteúdos nos Projetos Pedagógicos e de incentivo à pesquisa nos cursos de graduação e pós-graduação. A continuidade da pesquisa se justifica uma vez que a Lei 10.639/03 tem como intento promover uma formação inicial que forneça subsídios para uma atuação docente e nos diversos setores da sociedade pautada em princípios democráticos de respeito aos direitos humanos e à diversidade, sendo este um dos maiores desafios do tempo presente, o que por sua vez poderá contribuir com a realização desses princípios em outras instituições de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. et tal. (Orgs.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**, 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008a.. p. 131-165.

_____. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. et tal. (Orgs.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil, 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008b, p.45-63.

PAULA, B. X & PERON, C. M. R. **A formação docente e a implementação dos estudos de história e cultura da África e afrobrasileira**. Disponível em: http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/benjamin_xavier.pdf. Acesso em jul. 2015.

SILVA, P. B. G. Negros na universidade e produção de conhecimento. In: SILVA, P. B. G & SILVEIRA, V. R. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília – DF: Inep/MEC, 2003, p.43-54.

elaborado pelo NEAB/UFU/MG e encaminhado à Seppir/PR em 07 de maio de 2010.

_____. **RespostaUFU/DIREN/018/2010**, encaminhada pela Diretoria de Ensino em 12 de junho de 2012.

DOCUMENTOS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui cao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 12 abr. 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/200 3/L10.639.htm>. Acesso em 22 mai. 2011.

_____. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Brasília: Seppir - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência.

_____. **Lei Federal nº 10.639/03**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.6 39.htm>. Acesso em 12 abr. 2011.

_____. **Lei Federal nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://ww w.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em 12 abr. 2011.

_____. **Lei Federal 12.288**, de 20 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato200 7-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em 12 abr. 2011.

_____. **Parecer CNE/CP 03/2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/inde x.php?option=com_content&view=article&id=1 2746&Itemid=866>. Acesso em 12 abr. 2011.

_____. **Resolução CNE/CP 01/2004**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com _content&view=article&id=12746&Itemid=8 66>. Acesso em 21 abr. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Portaria 1.132**, de 20 de outubro de 2010. Disponível em: <http://www.ufu.br/sites/www.ufu.br/files/Porta ria_113210.pdf>. Acesso em 16 mai. 2010.

_____. **Relatório OF/R/UFU/258/2010**,