

PAUTANDO A EFETIVIDADE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM AÇÕES AFIRMATIVAS:

PROGRAMA PRÉ-ACADÊMICO
ABDIAS NASCIMENTO

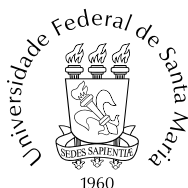
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(Organizadora)



PAUTANDO A EFETIVIDADE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM AÇÕES AFIRMATIVAS

PROGRAMA PRÉ-ACADÊMICO
ABDIAS NASCIMENTO

FACOS-UFSM



ISBN 978-85-8384-083-1



9 788583 840831

Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(Organizadora)

**PAUTANDO A EFETIVIDADE
DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM
AÇÕES AFIRMATIVAS**

**PROGRAMA PRÉ-ACADÊMICO
ABDIAS NASCIMENTO**

Santa Maria
FACOS-UFSM

2019



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade de seus autores,
não representando completa ou parcialmente a opinião da editora ou
das organizadoras deste livro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Título

Pautando a efetividade da produção científica em ações afirmativas:
Programa Pré-Acadêmico Abdias Nascimento

Edição, preparação e revisão

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Projeto gráfico e diagramação

Magnos Cassiano Casagrande

Capa

Magnos Cassiano Casagrande

Identidade do Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas

Carolina Mulero Gouveia da Cruz

P335 Pautando a efetividade da produção científica em
ações afirmativas : Programa Pré-Acadêmico
Abdias Nascimento / Sílvia Maria de Oliveira
Pavão (organizadora). – Santa Maria, RS :
FACOS-UFSM, 2019.
266 p. : il. : 23 cm

1. Educação especial 2. Educação superior
3. Inclusão – Ações afirmativas 4. Política educacional
I. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira

CDU 376.1/.5
378.014.5

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central - UFSM
ISBN: 978-85-8384-083-1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Ciências da Comunicação

REITOR Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR Luciano Schuch

DIRETOR DO CCSH Mauri Leodir Löbler

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
Rodrigo Stéfani Correa

FACOS - UFSM

DIRETORIA EDITORIAL Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)

EDITORA EXECUTIVA Sandra Depexe (UFSM)

COMISSÃO EDITORIAL
Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)
Eduardo Andrés Vizer (UNILA)
Eugênia M. M. da Rocha Barichello (UFSM)
Flavi Ferreira Lisbôa Filho (UFSM)
Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM)
Marina Poggi (UNQ)
Paulo César Castro (UFRJ)
Sonia Rosa Tedeschi (UNL)
Veneza Mayora Ronsini (UFSM)

CONSELHO TÉCNICO Aline Roes Dalmolin (UFSM)

ADMINISTRATIVO Leandro Stevens (UFSM)

Liliane Dutra Brignol (UFSM)

Sandra Dalcul Depexe (UFSM)

SUMÁRIO

Apresentação	9
Prefácio	11
1	
Ações afirmativas: políticas de acesso à Pós-Graduação	17
Andressa Basso	
2	
Intervenção literária, como experiência fundamentada no ensino de uma educação antirracista, numa escola de quilombo	31
Adriela de Souza Brito Rosa Fabiana Leonir Rosa Denise Maria Rodrigues Vieira	
3	
In/exclusão digital das pessoas com deficiência: desafios e possibilidades	55
Ana Paula Rodrigues Machado Ana Cláudia Oliveira Pavão Jerônimo Siqueira Tybusch	
4	
Ações afirmativas de inclusão: sistema de cotas raciais em concursos públicos e a autodeclaração	73
Beniti Soares de Vasconcelos Ângela Neves Picada	
5	
Preceitos da escola de Chicago-EUA como possibilidade de políticas públicas e ações afirmativas para redução de violência em comunidades periféricas do Brasil	97
Isadora Bispo dos Santos Lazie Ronaldo Santos Lopes	
6	
A justiça restaurativa como instrumento eficiente na (re) construção de uma nova cultura frente aos conflitos: uma análise a partir das atividades da Central de Práticas Restaurativas Ivanise Jann de Jesus no CEJUSC	111
Isabel Angélica Scoto Alves Francisco Ribeiro Lopes	
7	
Educação continuada de estudantes com deficiência na educação superior	127
Morgana Christmann Carmen Rosane Segatto e Souza Lucielem Chequim da Silva	

8

Educação superior: políticas e ações voltadas à inclusão

Bruna Pereira Alves Fiorin | Sílvia Maria de Oliveira Pavão

145

9

Acesso e permanência de estudantes público-alvo da educação especial na Pós-Graduação: uma revisão sistemática

Franciele Rusch König | Maiandra Pavanello da Rosa | Fabiane Romano de Souza Bridi

161

10

Os porquês das políticas inclusivas para estudantes com deficiência na educação superior

Cristian Evandro Sehnem | Sílvia Maria de Oliveira Pavão

177

11

O Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal de Santa Maria

Letycia Cechin Trilha | Cássia T. F. Rodrigues | Tatiane Negrini | Fabiane Vanessa Breitenbach

195

12

Modificabilidade Cognitiva Estrutural-(MCE): uma proposta de intervenção psicopedagógica no nível superior

Marília Goulart | Alan Duarte Sanches

211

13

LIBRAS: alternativas que favorecem o processo de inclusão nas aulas de língua inglesa

Matheus Göttems de Paula | Natana Pozzer Vestena | Juliana Corrêa de Lima

225

14

Ações afirmativas: uma década de inclusão na UFSM

Rosane Brum Mello | Kelara Menezes da Silva

241

* Informações sobre os autores - Currículo Lattes

Apresentação

É com satisfação que concluímos esse importante material fruto da ação coordenada de um grupo de pessoas atentas, interessadas e comprometidas com as causas inclusivas. Esse livro, contém as produções temáticas direcionadas aos objetivos do Programa de formação pré-acadêmica Abdias Nascimento.

O trabalho é resultante de ações coordenadas de uma equipe, iniciado com a publicação do Edital n.º 01 de 28 de maio de 2014 da Secretaria de Educação Superior – SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, do Ministério da Educação, para seleção de Instituições de Educação Superior – IES públicas federais, estaduais e comunitárias para adesão à formação pré-acadêmica de acesso à pós-graduação do programa de desenvolvimento acadêmico Abdias Nascimento (EDITAL N.º 01 DE 28 DE MAIO DE 2014. MEC-SESU, SECADI). O propósito da equipe para esse edital, foi a formação pré-acadêmica, elaborando uma proposta de curso preparatório para ingresso no Pós-Graduação de sujeitos das ações afirmativas, pretos, pardos, indígenas, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades superdotação, surdos para o acesso aos cursos de mestrado e doutorado.

Buscando alcançar o propósito dessa ação, o curso preparatório, apresentou elementos que possibilitaram a ampliação do conhecimento científico e as formas de produção e disseminação. Diante a essas questões, a análise de editais de processos seletivos de programas de pós-graduação, apropriação de uma língua estrangeira, elaboração de projeto de pesquisa e metodologias de pesquisa foram temas fundamentais aprofundados no Curso.

Com as duas edições do curso, uma em 2017 e outra em 2018, cada turma com 30 alunos, desses cursistas, os participantes descortinaram um flanco não explorado, a pesquisa acadêmica sobre

ações afirmativas desenvolvidas pelo seu próprio público. Desta forma, essa obra, que ora se apresenta, é um produto dessa análise, posto que contribuíram nessa produção, estudantes, orientadores e colaboradores do curso.

Nossa expectativa, ao disponibilizar este material, é ampliar o discurso sobre inclusão, acessibilidade, ações afirmativas e aprendizagem entendendo que esse discurso, possa repercutir diretamente nas relações de produção e disseminação do conhecimento.

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Organizadora
Coordenadora do Curso Formação Pré-Acadêmica de Acesso
à Pós-Graduação de Desenvolvimento Acadêmico
Abdias Nascimento - 2017/2018.

Prefácio

Confesso minha imensa alegria em prefaciar esta obra, que traduz o compromisso político da Prof^a Sílvia Maria de Oliveira Pavão na superação de desigualdades e concretização da inclusão social, que até bem pouco tempo eram vítimas estudantes com deficiência, pretos, pobres, indígenas e egressos de escola pública. São três as razões do meu contentamento: o eixo temático da obra: ações afirmativas; a referência a Abdias, no seu título e a devolutiva através de artigos, de resultados de pesquisas realizadas.

A primeira razão se refere às ações afirmativas, que são políticas que vieram para estabelecer a inclusão social, corrigindo desigualdades impostas historicamente a segmentos excluídos, em virtude de gênero, raça, deficiência, religião, situação econômica. A política de cotas é um tipo de ação afirmativa, que assegura o acesso no Ensino Superior de estudantes de escola pública, pessoas com deficiência, pretos, pardos ou indígenas. Há dez anos, graças aos esforços do Movimento Negro, a UFSM levantou a bandeira da causa racial, enquanto já se dedicava a promover a aprendizagem e acessibilidade, atendendo as especificidades de cada estudante, de modo que aproveitassem ao máximo suas potencialidades.

A segunda razão diz respeito ao título do Programa Pré-Acadêmico. Honro Abdias Nascimento por sua lealdade aos valores civilizatórios afro-brasileiros. Ele é a encarnação da sankofa, ideograma do povo Akan representado “por um pássaro que volta a cabeça para a cauda”, significando que é preciso “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro” (In: Ocupação Itaú Cultural). Esse é o destino do nosso povo: buscar na ancestralidade sabedoria e forças para resistir, denunciar as marcas da diáspora, na dispersão dos negros pelo mundo, para planejar o amanhã.

Bacharel em economia, formado na primeira turma do 11

Instituto Superior de Estudos Brasileiros e pós-graduado em “Estudos do Mar”, pela PUC/RJ, Abdias Nascimento foi professor, dramaturgo, poeta, escritor, escultor, dedicou-se à causa pan-africanista e, na política, foi deputado federal, senador e secretário de estado. Para Abdias, a liberdade chegava pelas asas da sabedoria, daí seu empenho para que os negros estudassem. Fundou o Teatro Experimental do Negro; criou escolas, alfabetizou, ensinou a arte de representar, com destaque para o “Teatro do Sentenciado”, criado no período em que esteve preso, por ordem de Vargas, no Carandiru. Sua vida foi um hino de louvor à emancipação dos afro-brasileiros, e encontrar seu nome aqui, no Programa Pré-Acadêmico Abdias Nascimento significa que estamos frente a uma conspiração favorável e inspiradora, para que os inscritos no Programa não desanimem e ousem sonhar, assim como Martin Luther King, certa vez confessou: “Eu tenho um sonho” ...

A terceira razão apontada refere-se à devolutiva para a comunidade acadêmica e sociedade em geral, no formato de livro, composto de 14 capítulos, tratando de um leque de temas que se inserem na categoria ações afirmativas, comprovando o envolvimento de cada autor para socializar os resultados de seus estudos, contribuindo para a avaliação e aperfeiçoamento da política de ações afirmativas.

No artigo inicial “Ações afirmativas: políticas de acesso à pós-graduação”, Andressa Basso amplia a discussão em torno das ações afirmativas para ingresso em cursos de pós-graduação, concluindo pela necessidade de que Instituições de Ensino Superior incentivem o acesso de grupos até então ausentes em tais espaços.

A seguir as autoras Adriela de Souza Brito Rosa, Fabiana Leonir Rosa e Denise Maria Rodrigues Vieira, alunas do Programa Pré-Acadêmico Abdias Nascimento/2018, presenteiam o leitor com uma rica reflexão sobre o emprego da literatura como ferramenta de apoio para o ensino da diversidade e de uma educação antirracista, numa escola de Quilombo”.

desafios e possibilidades”, os autores Ana Paula Rodrigues Machado, Ana Cláudia Oliveira Pavão e Jerônimo Siqueira Tybusch apresentam uma revisão sobre o tema, discutem possibilidades e benefícios das TIC, destacando que o emprego da Tecnologia Assistiva promove inclusão digital e social de pessoas com deficiência.

Beniti Soares de Vasconcelos e Ângela Neves Picada, no quarto artigo apresentado, “Ações afirmativas de inclusão: sistema de cotas raciais em concursos públicos e a autodeclaração”, apresentam como problema de pesquisa a repercussão do sistema de cotas e da auto declaração em concursos públicos, destacando a necessidade da pesquisa em virtude de divergência de opiniões sobre o tema.

Isadora Bispo dos Santos e Lazie Ronaldo Santos Lopes revisitam “Preceitos da Escola de Chicago - EUA como possibilidade de políticas públicas e ações afirmativas para redução de violência em comunidades periféricas do Brasil”, apontando a possibilidade de aplicá-los em territórios periféricos brasileiros, resultando em diminuição dos índices de criminalidade.

No sexto artigo, “A justiça restaurativa como instrumento eficiente na (re) construção de uma nova cultura frente aos conflitos: uma análise a partir das atividades da central de práticas restaurativas Ivanise Jann de Jesus no CEJUSC”, Isabel Angélica Scoto Alves e Francisco Ribeiro Lopes têm por objetivo compreender as ações propostas na Central de Práticas Restaurativas Ivanise Jann de Jesus, que levam à solução de conflitos com base no diálogo, e na metodologia de “círculos de diálogo”, em que os envolvidos se co-responsabilizam para a restauração de laços sociais, resultando, para o futuro, relações harmoniosas.

No artigo, “Educação continuada de estudantes com deficiência na Educação Superior” as autoras Morgana Christmann, Carmen Rosane Segatto e Souza, Lucielem Chequim da Silva contribuem na reflexão sobre as atribuições da universidade e do estudante, quando do ingresso na graduação e na educação

continuada, isto é, na Pós-Graduação, após terem frequentado o Programa Abdias do Nascimento. As conclusões indicam que os estudantes vislumbram acessar o mercado de trabalho, daí a relevância das Instituições de Ensino Superior- IES oferecerem programas e políticas públicas que assegurem acesso, permanência, conclusão com aprendizagem de qualidade.

Bruna Pereira Alves Fiorin e Sílvia Maria de Oliveira Pavão, no artigo intitulado “Educação Superior: políticas e ações voltadas à inclusão”, dão continuidade no debate sobre a importância de políticas e ações voltadas à inclusão de estudantes pretos, pardos, indígenas e com deficiência na Educação Superior, destacando que o crescimento de cursos, vagas e matrículas, contribuiu na diversificação e democratização do ambiente acadêmico, destacando para a importância da continuidade e ampliação das proposições existentes.

O artigo “Acesso e permanência de estudantes público-alvo da educação especial na pós-graduação: uma revisão sistemática” de autoria de Franciele Rusch König, Maiandra Pavanello da Rosa e Fabiane Romano de Souza Bridi, debate a implantação de ações afirmativas e cotas na pós-graduação, em especial para estudantes que são o público-alvo da Educação Especial. Garantir o direito universal à educação para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em Programas de Pós-Graduação, permanece um desafio, pois não há produção sobre o tema e os movimentos em prol da adoção de cotas ainda são isolados.

No artigo dez, Cristian Evandro Sehnem e Sílvia Maria de Oliveira Pavão, “Os porquês das políticas inclusivas para estudantes com deficiência na Educação Superior”, destacam as três principais vertentes da educação inclusiva: a acessibilidade, tecnologia assistiva e ação afirmativa, asseverando que a ação afirmativa é atualmente a mais necessária, porque é ela que garante acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior.

Rodrigues, Tatiane Negrini e Fabiane Vanessa Breitenbach no artigo “O Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal de Santa Maria” relata o trabalho desenvolvido no Núcleo de Acessibilidade; analisam os percursos inclusivos oferecidos na UFSM e questionam a influência dos atendimentos e acompanhamentos educacionais realizados. Os dados analisados foram fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade/CAED que atende, principalmente, pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e/ou Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Marília Goulart e Alan Duarte Sanches, no artigo “Modificabilidade Cognitiva Estrutural-(MCE): uma proposta de intervenção psicopedagógica no nível superior” apresentam uma proposta que lança mão de práticas de mediação intencional e planejada, buscando potencializar o desenvolvimento, e promover a modificabilidade estrutural cognitiva com base na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), de Reuven Fuerstein. Uma interessante proposta que “entende que o desenvolvimento do potencial cognitivo do indivíduo ocorrerá se a relação com o outro estiver pautada por uma prática de mediação e interação qualificada”.

O artigo “Libras: alternativas que favorecem o processo de inclusão nas aulas de língua inglesa” de autoria de Matheus Göttems de Paula; Natana Pozzer Vestena e Juliana Corrêa de Lima, apresenta os resultados de pesquisa bibliográfica por ele realizada, para identificar quantos e quais trabalhos relacionam o ensino da língua inglesa a ações de inclusão com a Língua Brasileira de Sinais. O levantamento de dados foi realizado nas bases de dados, Scielo e Biblioteca de Dissertações e Teses da Capes (BDTC), onde foram encontrados apenas dois trabalhos, o que indica o despreparo das escolas e a falta de compromisso do Estado na efetivação da inclusão dos alunos surdos, em aulas de inglês, concluíram os autores.

O livro encerra com chave de ouro, com o artigo “Ações Afirmativas: uma década de inclusão na UFSM,” em que as autoras

Rosane Brum de Mello e Kelara Menezes da Silva destacam o processo de implantação do Programa de Ações Afirmativas na UFSM, sua importância, os princípios norteadores das ações afirmativas e o marco legal que fundamentou esse processo e embasou a criação da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), além de apresentar as ações desenvolvidas no Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas.

Espero que o maior número possível de estudantes e pesquisadores tenham acesso a esta obra, que narra um pouco da nossa história, um relato doméstico, muito próximo de nós. Os diversos estudos evidenciam a importância das ações afirmativas, demonstrando que elas fizeram uma “verdadeira revolução nesse País”. Parabéns aos envolvidos e sigamos firmes, contribuindo na construção de um mundo novo.

Maria Rita Py Dutra – GT Negros/UFSM

1

Ações afirmativas: políticas de acesso à Pós-Graduação



Andressa Basso |

1

São considerados sujeitos das ações afirmativas, os pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades superdotação. Essas pessoas, por muito tempo, não tiveram espaços de participação na sociedade. Com as políticas de inclusão social e educacional, algumas proposições destinadas a esse público, inviabilizado pela discriminação, preconceito e falta de conhecimentos, tiveram início, em especial no campo da educação, em que medidas legais e estruturais começaram a ser implementadas (BRASIL, 2008, 2015, MENEZES; ZIENTARSKI, 2011).

As políticas de ações afirmativas têm por objetivo minimizar, ao máximo, as discriminações que existem na sociedade e proporcionar, principalmente a garantia e o aumento da participação no âmbito social, dessas pessoas para que possam viver com dignidade (VEGNER, 2004, MENEZES; ZIENTARSKI, 2011).

Entre algumas das ações afirmativas desenvolvidas na área da educação, pode ser mencionada, as políticas de cotas, bolsas de estudo, políticas de valorização de identidade. Haas e Linhares (2012, p. 839), fizeram referência a essas políticas, relacionando as questões educacionais, no que tange mais especificamente ao sistema de reserva de vagas, entendendo que “a efetiva implantação do sistema de cotas pelas Universidades Públicas envolve a ampla participação da comunidade educacional”, com discussões que envolvam todos os participantes da comunidade universitária, sem autoritarismo.

Desse modo, uma ação afirmativa atua em favor das pessoas socialmente discriminados, o que pode ser entendido tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação ou compensação histórica desses fatos. Silva (2003, p. 20-1) explica:

[...] a ação afirmativa é uma iniciativa essencial de promoção da igualdade cujo principal objetivo para as pessoas negras é combater o racismo e seus efeitos duradouros de ordem psicológica, além de introduzir mudanças de ordem cultural e de convivência entre os chamados diferentes.

As políticas de ações afirmativas se tornam um dispositivo para combater o preconceito e a discriminação, uma vez que são indispensáveis para a conscientização da sociedade acerca da necessidade de reduzir e minimizar essas desigualdades.

As ações que visam à diminuição do preconceito e a erradicação da discriminação, precisam ser discutidas por um longo período de tempo, de forma que toda a sociedade, seus grupos sociais, possam se beneficiar.

Independente de intenção discriminatória no momento da concepção, mas resulta em prejuízos a serem suportados por determinada categoria de pessoas. Tal discriminação atua de modo a perpetuar as desigualdades existentes em razão dos fatores históricos e culturais (GOMES, 2001, p. 219).

O estudo tem por objetivo discutir o acesso ao pós-graduação do público alvo das ações afirmativas. O método do tipo aplicado, teve como campo de estudo uma Instituição de Ensino Superior-IES, a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM que conta com um quantitativo expressivo de estudantes das ações afirmativas nos cursos de graduação em diferentes áreas de conhecimento ofertados pela Instituição.

MÉTODO

Nesta pesquisa foi utilizado o método do tipo aplicado, com abordagem exploratória. O campo de estudo, foi uma Instituição de Ensino Superior-IES, a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. O público participante do estudo foram os estudantes que participaram de um curso de formação pré-acadêmica para o ingresso no pós-graduação que foi ofertado por essa instituição. Um levantamento com o uso de um questionário semiestruturado.

O curso, de formação pré-acadêmica, em questão foi possibilitado pelo Edital do Ministério da Educação, do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento

1

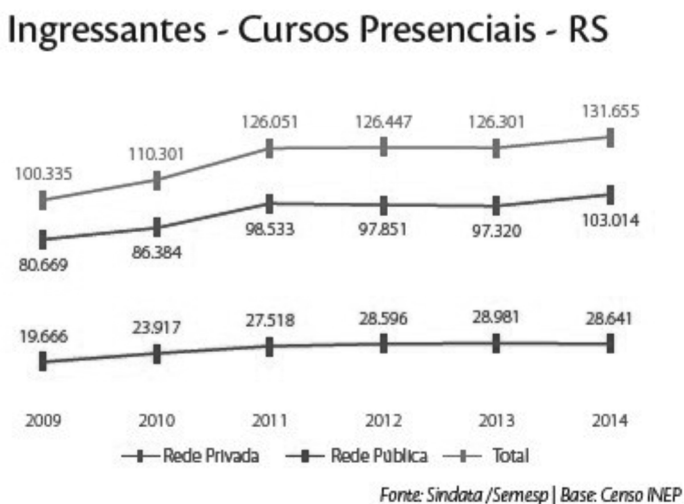
abordagem interdisciplinar. As atividades interdisciplinares foram desenvolvidas a partir do planejamento integrado dos componentes curriculares constantes da matriz curricular do curso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O número de matrículas no Ensino Superior teve um expressivo aumento, estimando-se que a conclusão dos cursos de graduação seja igualmente expressiva, se levando a compreender que o processo de formação continuada para esses sujeitos seja a pós-graduação algumas reflexões se tornam necessárias (BRASIL, 2016).

Essas reflexões acompanhadas de alguns números relativos ao Ensino Superior e ao pós-graduação. O número de ingressantes em cursos presenciais no Rio Grande do Sul no período de 2013 a 2014 cresceu de 126,3 mil para 131,7 mil, na rede privada o aumento foi de 97,3 mil alunos em 2013 para 103 mil em 2014, já na rede pública, houve uma queda de apenas 29 mil em 2013 para 28,6 mil em 2014 (Figura 1).

Figura 1: Ingressantes em Cursos Superior anos 2013-2014.

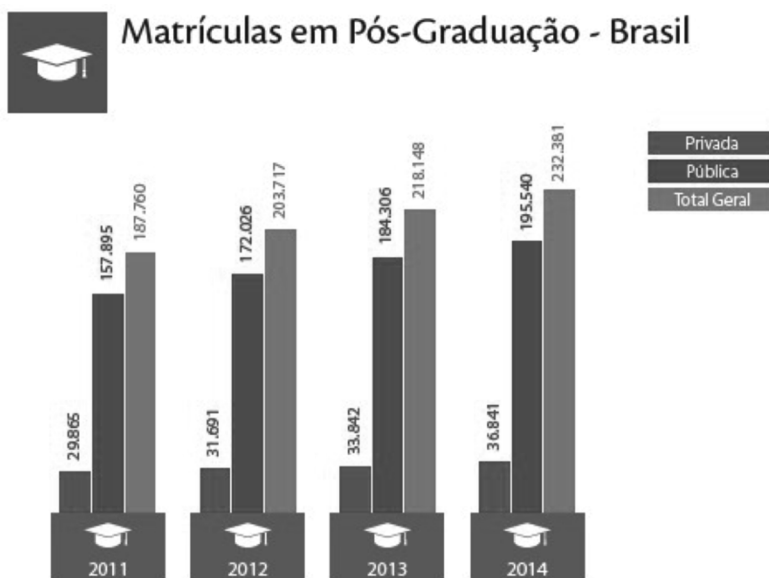


Fonte: (SEMESP, 2016).

Com o aumento da procura por cursos superiores, posteriormente os alunos, podem optar por dar continuidade nos estudos buscando níveis mais elevados seja no Lato Sensu ou Stricto Sensu, sendo que estes devem se aperfeiçoar cada vez mais para suprir a necessidade dos estudantes que almejam uma pós-graduação.

O número de matrículas em pós-graduação (mestrado, mestrado profissional e doutorado) alcançou 232,4 mil em 2014, com um crescimento de 6,5% em relação a 2013 (218,1 mil). Na rede pública o aumento chegou a 6,1% (195,5 mil matrículas contra 184,3 mil de 2013). Na rede privada, apesar do acréscimo no número de matrículas ter chegado a 8,9% (36,8 mil em 2014 contra 33,8 mil no ano anterior), foi responsável por apenas 16% do total de matrículas em 2014 (Figura 2).

Figura 2: Número de matrículas do Pós-Graduação.



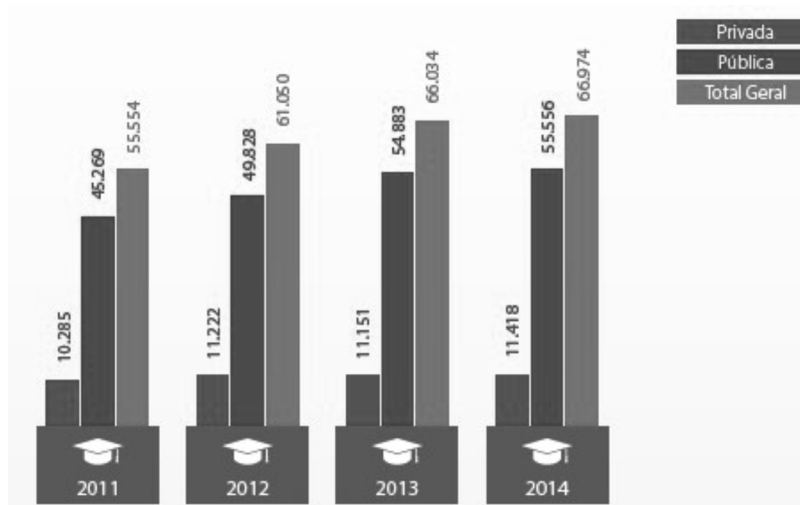
Fonte: (SEMESP, 2016).

22 O número de titulados em pós-graduação (mestrado, mestrado profissional e doutorado) alcançou 67 mil em 2014, com

1

um crescimento de 1,4% em relação a 2013 (66 mil). Na rede pública o aumento chegou a 1,2% (55,6 mil titulados contra 54,9 mil de 2013). A rede privada registrou acréscimo no número de titulados de 2,4% (11,4 mil em 2014 contra 11,1 mil no ano anterior) e foi responsável por apenas 17% do total de titulados em 2014 (Figura 3).

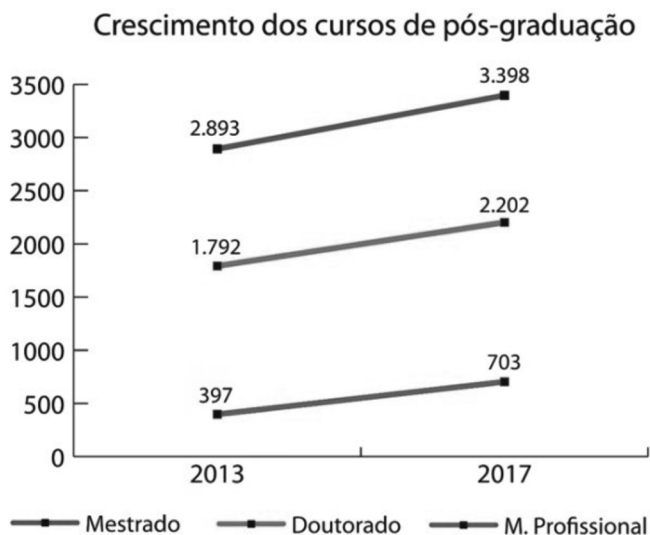
Figura 3: Titulados no pós-graduação 2013-2014.



Fonte: (SEMESP, 2016).

O crescimento dos cursos de pós-graduação em nível de mestrado, doutorado e mestrado profissional, entre os anos de 2013 e 2017 (Figura 4).

Figura 4: Cursos de pós-graduação 2013 e 2017.



Fonte: (SEMESP, 2016).

No período em que foi apurado por essa avaliação, houve um aumento de 77% no número de cursos de mestrado profissional. O mestrado acadêmico e o doutorado também evoluíram atingindo um percentual de aumento de 17% e 23%, respectivamente (BRASIL, 2016).

O acesso à pós-graduação, também foi beneficiado pela Educação a Distância, o alcance das pessoas, com essa modalidade de ensino, proporciona mesmo para aqueles que trabalham, possibilidades de aprendizagem, assim podendo estudar em horários alternativos, não precisando estar presencialmente em uma sala de aula (BRASIL, 2010).

O curso Abdias Nascimento na percepção dos alunos

O levantamento realizado com os alunos desse curso, apontaram que a expectativa é de ampliar o número de alunos que fizeram o curso preparatório, aprovados nos processos seletivos para pós-graduação em nível de mestrado e doutorado pretendido, bem como aprofundar a apreensão crítica e instrumental dos

1

pressupostos teórico-práticos que orientam a realização da pesquisa científica.

O motivo que levam à busca da pós-graduação consistem em: melhor salário, com cargos mais elevados de acordo com sua capacitação e formação, mais oportunidades de atuação profissional, fortalecimento do currículo, desenvolvimento de novas habilidades, aptidão ao mercado de trabalho. As principais dificuldades enfrentadas pelos alunos para frequentar um curso de pós-graduação:

- falta de oportunidades,
- poucos recursos financeiros,
- pouco incentivo das instituições de formação inicial,
- falta de conhecimento sobre pesquisa acadêmica.

Esses resultados, mostram a importância de valorizar ainda mais o público das ações afirmativas, uma vez que depois de concluir um curso e graduação os estudantes buscam os níveis superiores nos estudos. Porém há um caminho muito longo a ser percorrido até chegar onde se quer, principalmente por aqueles sujeitos que enfrentam dificuldades, e que precisam de apoio para dar continuidade nos seus estudos. A implantação das ações afirmativas, ainda causa muitos debates que deve ser discutida pela sociedade em geral, a fim de relatar a realidade vivenciada por essas pessoas no meio em que convivem.

O principal objetivo destas medidas consiste em promover condições para que todos na sociedade possam competir igualmente pela conquista de tais meios. No Brasil as ações afirmativas são representadas essencialmente enquanto programas de cota, isto é, são medidas que priorizam a inserção social de grupos minoritários com histórico de exclusão (étnicos, raciais, sexuais, entre outros) por meio da reserva de vagas (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2007, p. 70).

Para que ocorra uma discussão acerca das ações afirmativas, é preciso conhecer o que são ações afirmativas, a fim de retratar a

realidade existente, bem como conhecer programas voltados para dar oportunidades de acesso a esses grupos que são excluídos pela sociedade e que reconheça a diversidade étnico-racial que existe na sociedade, sendo assim todos podem competir de forma igualitária.

As ações afirmativas devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório, mas também prospectivo no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade (PIOVESAN, 2008, p. 890).

Ainda na questão de políticas de ações afirmativas acerca da aprendizagem, se necessita conhecer mais sobre a relevância social e histórica de assuntos que estão presentes na comunidade acadêmica, principalmente no que diz respeito à diversidade e diferença, sendo que devem ser levados em consideração vários aspectos no contexto em que essas pessoas estão inseridas. Segundo Gomes (2012, p.688) o objetivo da educação e das suas políticas não é formar gerações para o mercado, para o vestibular ou tampouco, atingir os índices internacionais de alfabetização e matematização.

A diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos (GOMES, 2012, p. 687).

Essa aprendizagem implica na estrutura física e pedagógica da proposta formativa e também nas condições internas do sujeito, para garantir que esteja preparado e capacitado para iniciar uma nova etapa em sua carreira acadêmica em uma pós-graduação.

A aprendizagem requer competências do sujeito que aprende motivação, atenção, concentração, percepção, raciocínio. Na relação pedagógica, estabelecida entre

1

sujeitos que ensinam e aprendem, o aluno deve estar atento as suas atitudes no espaço da sala de aula, responsabilidades com as tarefas, relações com as demais pessoas, colegas e professores (PAVÃO, 2013, p. 16).

Relações de igualdade e respeito entre professor/aluno, aluno/aluno devem fazer parte nos espaços de estudo, uma vez que todos estão em busca de novos conhecimentos e um reconhecimento pessoal e profissional, pois a experiência de ingressar e concluir a pós-graduação são de indiscutível sucesso para o indivíduo, pois possibilita um conhecimento que não é possível adquirir durante uma graduação e com o auxílio de bolsas de estudo acaba facilitando ainda mais que esse aluno possa se dedicar nos estudos em tempo integral, assim produzindo conteúdos de qualidade que posteriormente possam colaborar nas pesquisas de novos acadêmicos.

CONCLUSÃO

Com o estudo que teve por o objetivo discutir o acesso ao pós-graduação do público alvo das ações afirmativas, foi possível concluir que há uma barreira entre estudantes e a pós-graduação, as políticas públicas vêm com o objetivo de minimizar essas discriminações que ainda existem em nosso meio. Neste processo de minimizar as discriminações se torna relevante a criação de programas com a finalidade de auxiliar a formação continuada desses estudantes, garantindo a permanência e aperfeiçoamento com um número significativo de alunos das ações afirmativas nos cursos de pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento, estudantes declarados pretos, pardos e indígenas, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As discussões acerca das ações afirmativas são necessárias no ambiente acadêmico a fim de esclarecer dúvidas, mas principalmente para que se possa tomar medidas cabíveis, para que o convívio com as diferenças seja em harmonia no ambiente de trabalho e estudos, 27

podendo trabalhar em coletivo sem discriminações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **A democratização e expansão da Educação Superior no país 2003 - 2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior**. - Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.129, de 17 de novembro de 2013**. Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Brasília: 2013. Disponível em:< <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/portaria1129de17novembro2013.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. Inep. **Censo da Educação Superior**. Microdados na Educação Superior. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>> Acesso em: 16 abr. 2019.

GOMES, J. B. B. Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: **Renovar**, 2001, p. 6-7.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre , v. 19, n. 2, p. 70-78, Aug. 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000200010>.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-

1

863, Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400015&lng=en&nr m=iso>. Acesso em: 22 set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400015>.

PAVÃO, S. M. O. Aprendizagem no contexto da universidade. In: FIORIN, B. P. A. (Orgs.). **Aprendizagem no Ensino Superior**. Santa Maria: Lapedoc-UFSM, 2013.p. 11-20.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, Dec. 2008.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. SEMESP. **Mapa do Ensino Superior 2016**. São Paulo: Semesp, 2016. 206.p

SILVA, C. da. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: SILVA, C. da (Org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003. p. 17-38.

VEGNERS, Erika Camargo. Joaquim Barbosa Gomes- Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. **Cadernos de direito**, Piracicaba, 4 (6). jan./jun. 2004, p. 218-221.

2

Intervenção literária, como experiência fundamentada no ensino de uma educação antirracista, numa escola de quilombo



Adriela de Souza Brito Rosa |

Fabiana Leonir Rosa |

Denise Maria Rodrigues Vieira |

2

De acordo com Nelson Mandela um importante líder político da África do Sul, que lutou contra o sistema de apartheid no país, “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião, para odiar as pessoas precisam aprender [...]” (KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2009, p.25). Negros e brancos não chegaram ao mundo com a consciência do preconceito, isso foi implantado por diversos fatores e a fragilidade de um povo culturalmente advindo de um histórico de escravidão, agravou ainda mais a questão do preconceito, com um olhar de hierarquização de superioridade por parte de determinado grupo que advinha de uma classe mais privilegiada.

Desse modo surge a necessidade da implementação de políticas públicas de inclusão, que têm função de reparação histórica por todos os danos causados às populações excluídas, em especial à comunidade negra. O Estado brasileiro tem obrigação legal de fornecer os meios necessários para a promoção da igualdade, pois os negros brasileiros clamam por reparações e esperam que políticas de ações afirmativas de inclusão consigam enfrentar problemas relativos à desigualdade social e racial.

Nos últimos tempos houve acirrada discussão a respeito da inclusão na educação, e no contexto universitário este debate tornou-se ainda mais sistemático, a partir III Conferência contra o Racismo e a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban/África do Sul, no início do mês de setembro/2001, que ao final, com a aprovação de todos os países presentes, inclusive o Brasil, aprovou a inclusão do tráfico de escravos e a escravidão como crimes de “lesa-humanidade, por negar a suas vítimas a condição de humanidade, abrindo espaço para a criação de medidas de reparação, ressarcimento e indenizações, através de políticas reparatórias” (DUTRA, 2018, p.56). A inclusão de alunos negros no ensino superior garante a diversidade, que passará a ser vista de outra forma, desde que a educação desenvolva trabalhos que atinjam a comunidade escolar, envolvendo estudantes de diferentes etnias, religiões ou classes sociais.

O interesse em investigar o tema surgiu com o auto reconhecimento das pesquisadoras adquirido com o passar do tempo e a construção de suas identidades. Mesmo tendo crescido na comunidade Quilombo São Miguel, no município de Restinga Seca, região central do Rio Grande do Sul, desconheciam a origem da sua comunidade, que teve sua história ofuscada e oprimida. Hoje, reconhecem que a escola poderia ter feito mais para resgatar a história e a cultura daquela comunidade. Na época, não existia a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da Educação Básica e Média, mas entende-se, que mesmo sem a existência dessa lei hoje em vigência, o profissional da educação sensível à realidade de sua sala de aula, atuando numa escola com a maioria dos alunos negros, não estaria inibido de desenvolver trabalhos que envolvessem a realidade local, desde que houvesse uma relação mais próxima com as famílias quilombolas (BRASIL, 2003).

Com o passar do tempo iniciou-se uma batalha, ainda não vencida, através da formulação de políticas de infraestrutura social básica, com vistas ao resgate cultural da identidade negra quilombola, a comunidade começou a ganhar visibilidade, passando a ser reconhecida como Quilombola, a partir de sua Certificação como Comunidade Tradicional Quilombola, pela Fundação Cultural Palmares, com a portaria nº- 104/2016, publicada no (DOU) Diário Oficial da União de 20/05/2016 (PALMARES, 2018).

Ao pensar na luta constante da comunidade e por fazer parte desta história, as pesquisadoras, todas graduadas em licenciatura, buscaram desenvolver atividades ou estratégias de ação que possibilitassem a inclusão desta temática a partir de vivências no âmbito do ensino. Essas estratégias tiveram por objetivo refletir sobre o emprego da literatura como ferramenta de apoio para o ensino da diversidade e de uma educação antirracista. Os objetivos específicos foram: desenvolver e aplicar um projeto de intervenção literária e contribuir no processo construção de identificação étnica,

2

como fomento de valorização da diversidade racial.

O presente artigo buscou relatar o projeto de intervenção literária desenvolvido pelas autoras, em forma de oficina na EMEF Manuel Albino Carvalho, no Quilombo de São Miguel, em que desenvolveram um vídeo-teatro como forma de expressão artística e atividades que colaboram para a construção e afirmação da identidade, tendo em vista vencer barreiras da diversidade étnica nas escolas. Os trabalhos ocorreram na própria escola, com a duração de quatro turnos, em dias diferentes, no período da tarde, em maio do ano de 2017. As pesquisadoras lançaram mão da literatura infantil e a literatura afro-brasileira como ferramentas que poderão contribuir no desenvolvimento e na formação da criança, possibilitando-as explorar suas habilidades cognitivas e sociais, sem esquecer que essa mesma literatura tem servido para consolidar estereótipos e discursos racistas.

O problema de pesquisa está centrado na seguinte questão: “Pode a Literatura contribuir com a implementação de uma educação antirracista na escola, desde os anos iniciais, colaborando para o ensino da diversidade, a partir dos pressupostos da Lei nº 10.639/03? Entende-se que a pesquisa realizada se justifica pela necessidade de trabalhar a temática racial na escola e a literatura poderá ser um instrumento de provocação e de apoio para o ensino da diversidade étnico-racial nas escolas, com a introdução de personagens afro-brasileiros no cotidiano escolar, ao mesmo tempo combatendo o racismo e o preconceito racial na escola e na sociedade em geral, contribuindo na formação da identidade e autoestima dos alunos.

Esse artigo apresenta as seguintes seções: marco legal, onde se faz uma breve revisão de textos legais, como a Constituição Federal/88; a Lei de Diretrizes e Base (LDBEN/96); as Políticas de Ações Afirmativas com o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08 (BRASIL, 1988, 1996, 2003, 2008) a fundamentação teórica, a qual expõe o aporte teórico que orienta o processo desenvolvido; em seguida a metodologia que foi

aplicada no contexto de investigação, descrevendo os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de coleta de dados, bem como os critérios e procedimentos de análise. Por fim, a análise e discussão dos resultados alcançados e as considerações finais referentes ao trabalho desenvolvido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seção referida tem a função de abordar os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa, dos quais, iniciam-se com o marco legal, políticas de ações afirmativas, a organização de Literatura em relação a contação de histórias, conseguinte a fundamentação da Literatura Infantil e a Literatura Infantil Afro-Brasileira.

Marco legal

A Constituição Federal de 1988 enuncia que o estado democrático de direito nos assegura o exercício de direitos individuais e sociais, o constituinte nesse evento buscou tratar diferente os desiguais, com vistas a promover a inclusão e a igualdade de oportunidade. De acordo com as Emendas da Constituição Federal N° 26/2000 e N° 64/ 2010 “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade, à infância e a assistência aos desamparos”. (BRASIL, 2010, p.10).

Esses dispositivos constitucionais trazem em seus conteúdos o nítido caráter de inclusão social, uma vez que acentua os indivíduos como prioridade nessas políticas. Não obstante dessa proposição constitucional, “a convenção, N°169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário que assegura:

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

2

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. Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 1988, art. 26 e 27).

Na medida em que se avançou na legislação acerca do tema educação quilombola, emerge a necessidade da sociedade civil e gestores públicos construir meios de efetivar a aplicação dos dispositivos constitucionais e das leis que versam sobre o tema para que as mesmas possam surtir seus efeitos na qualificação dos professores e no aprendizado dos alunos, uma vez que a Lei 10.639/03 determina sua aplicação como responsabilidade de estados e municípios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Segundo a LDBEN 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e o ensino superior (BRASIL, 1996).

Na questão de educação em comunidade com o que determina o artigo 6º de nossa Constituição, com vistas a atender suas necessidades culturais, cabendo reconhecer esses direitos com

efetivo acesso desse público as políticas de inclusão com a garantia do estado brasileiro e seus entes federados. No Brasil, a partir da promulgação da Lei no 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. De acordo com a Lei nº 10.639/2003, o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem (BRASIL, 2003).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil devem obedecer ao “combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico racial e religioso deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil” (BRASIL, 2009, p.10). Esta Lei foi alterada pela Lei nº 11.645/08, que inclui também a obrigatoriedade sobre a Educação indígena.

Com isso foi estabelecido um marco legal, político e pedagógico de reconhecimento e valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo da população afro-brasileira na formação social, política e econômica do país.

Políticas de ações afirmativas de inclusão

A diversidade não pode ser compreendida como um atalho, mas sim como algo que precisa ser pensado e corrigido, nem como ato a ser aceitável. As Instituições Educacionais inclusivas devem propiciar uma educação plena e de qualidade de forma a atender a diversidade do grupo e suas especificidades. O Estatuto da Igualdade Racial lei nº 12.2888, de 20 de julho de 2010, é um instrumento de ações afirmativas e que contém em seu contexto proposições com vistas a estabelecer relações de parcerias com instituições educacionais da sociedade civil para atingir seus objetivos no curto e longo prazo.

No artigo 11 do Estatuto da Igualdade Racial, seção II da **38** educação consta:

2

nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino Médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o dispositivo na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2010, p.4).

As ações afirmativas contidas na igualdade racial são voltadas para questão da educação em todos os níveis, ensino fundamental e médio, bem como para outras demandas de necessidades das populações quilombolas afro descendentes vistas a educação.

Da mesma forma a Convenção nº169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente a ação da OIT (art. 30 e 31, p. 37), nos traz garantias e acesso à esses direitos com os objetivos de desenvolver a capacidade de aprendizado dos educando, ao mesmo tempo possibilitando a relação entre professores e comunidade dentro do espaço escolar. É importante salientar que o que se observa com essas garantias contidas em leis que não há uma materialização dessas determinações que torna obrigatório os temas África e afrodescendentes e quilombolas carecendo de uma atenção maior por parte dos gestores públicos no cumprimento dessas normas e na sua efetivação.

Temos também a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e privadas, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, com o objetivo de resgatar a história dos afros descendentes no Brasil. Mas até os dias de hoje não surtiu os efeitos desejados, causando com isso uma insatisfação na população negra, no que diz respeito a sua eficácia na produção escolar. Talvez pelo fato da mesma não estabelecer em que condições esses professores adquirem qualificação a acerca do tema, uma vez que os mesmos reclamam da falta de apoio dos gestores públicos em relação aplicação da norma educacional.

Literatura e a contação de histórias

De acordo com a definição do termo literatura, podemos defini-la de forma mais estante como a arte de criar e compor textos, no entanto a literatura é mais ampla que isso, segundo Paganini (2007, p. 2)

A literatura como arte reflete as representações da cultura de um povo e a língua, obviamente, é uma das formas de manifestar a cultura. A dissociação entre língua e cultura é uma das problemáticas que precisa ser desmistificada. A literatura é um dos domínios da língua. Portanto, seu conhecimento se faz necessário à competência global da língua. A língua como instrumento de comunicação entre os indivíduos carrega também a representação cultural, no sentido que engloba outros elementos, a expressão literária.

Compreende-se dessa forma que a literatura faz parte da cultura de um povo, que decorrente da contação de histórias passou a conhecer sua cultura, sua história. Por consequência a contação de histórias nada mais é que o ato de narrar.

A história das tradições orais indica que muitos aspectos culturais foram transmitidos de geração em geração através de múltiplas formas de contar histórias e, se tornou em um dos veículos dessa transmissão. Através dessas práticas que nesse estudo denominamos de contação de histórias, quer utilizando suportes orais, quer escritos, foram capazes de informar e narrar para as sociedades conhecimentos, saberes, costumes, acontecimentos, tradições e valores de seus povos. Portanto, a contação de histórias é uma arte milenar, através da qual as crianças entram em contato com os conhecimentos historicamente acumulados, a escrita e a oralidade de seu povo (NOGUEIRA, 2008, p.16).

A criança ao conhecer o mundo inicia seu contato com as histórias através das narrações contadas por familiares, que geralmente é de forma oral.

2

A literatura infantil e a literatura infantil afro-brasileira

O estudo realizado buscou analisar, como a literatura infantil e a literatura afro-brasileira, podem contribuir no desenvolvimento e na formação da criança, possibilitando-as explorar suas habilidades cognitivas e sociais. É de grande importância que a literatura infantil e literatura infantil afro-brasileira sejam temáticas em uma escola quilombola, pois contribui na formação, construção e afirmação da identidade dos educandos. Segundo o livro História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil:

Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais que a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL 2009).

Para que possam conhecer e se reconhecer através do lúdico, a criança vai construindo seu processo de ensino e aprendizagem, a proposta de intervenção literária oportuniza os alunos a conhecer o estudo da cultura afro-brasileira bem como se alto se reconhecer como cidadão afro brasileiro, a literatura enfoca o tema em questão de forma a contribuir para o desenvolvimento de sua cultura na sua formação como indivíduo. A literatura infantil se

constituiu como gênero literário durante o século XVII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico. A arte, incluindo-se aí a literatura, não poderia ficar imune às transformações sociais. A palavra funciona como veículo para a leitura, mobilizando a percepção sensorial, o pensar, o sentir e o agir dos indivíduos, bem como dos seus grupos sociais de pertença (MARIOSIA e REIS, 2011, p.43).

Sendo assim, no desenvolvimento da literatura infantil em sala, o educador tem como ponto de partida levar em consideração a realidade de cada criança, e de que forma a mesma está inserida em suas vivências, transformando-a em conhecimento para que o educando possa através da literatura infantil, produzir e transferir conhecimento no processo de ensino da construção e formação da identidade.

A literatura afro-brasileira busca valorizar as informações e heranças da cultura afro-brasileira, bem como fortalecer no espaço escolar essas histórias que por muitos anos passaram-se silenciosas e obscuras aos olhos da sociedade.

Os contos populares, de tradição africana e afro-brasileira são também um importante e significativo modo de preservação da memória e da tradição, apesar de serem pouco valorizados pela literatura. Contudo, a sua importância já é reconhecida. A força desta cultura está na possibilidade de novas experiências para percepção do mundo. Há um crescente número de publicações destas histórias, originadas da tradição oral, o que expressa uma construção de novos paradigmas socialmente construídos (MARIOSIA; REIS, 2011, p.08).

Por essa razão o trabalho com contos literários se faz necessário dentro do espaço escolar, uma vez que histórias contadas de geração para geração em rodas *griôs* (palavra de originária da tradição oral africana, utilizada para designar mestres portadores de saberes e fazeres da cultura, esses transmitidos oralmente) não permitiu que essas histórias passassem despercebidas dentro das famílias afro-brasileiras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil defendem que “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p.10). Essa diretriz reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas

2

pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Cabe ressaltar que, os estudos apontam a literatura como uma fonte de conservadorismo e manutenção das desigualdades raciais. Foi o que constatou a professora da Universidade de Brasília, Dalcastagnè (2005), após coordenar uma pesquisa longitudinal de 15 anos, sobre o perfil da literatura brasileira contemporânea. O período analisado foi de 1990 e 2004, com análise de romances publicados pelas três maiores editoras nacionais: Companhia das Letras, Rocco e Record. A pesquisa constatou que o racismo estrutural se mantém na escrita, afastando a população negra dos espaços de discurso ou poder. A investigação de Dalcastagnè resultou no livro “Literatura Brasileira Contemporânea: um território contestado”, publicado pela Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em parceria com a Editora Horizonte, em 2012.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Com o propósito de contribuir para a ressignificação do ensino, e o olhar direcionado ao desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão, a presente pesquisa ampara-se na pesquisa-ação. Baldissera (2001) conceitua esse tipo de pesquisa como

[...] um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (BALDISSERA 2001, p.1).

Compreende-se desse modo que a pesquisa-ação proporciona visibilidade e possibilita o envolvimento a causas sociais como questões levantadas nessa pesquisa, no caso, as Ações Afirmativas de Inclusão. Ao abordar o vínculo como componente de grande relevância para a pesquisa ação Baldissera (2001, p.6) salienta que

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre **43**

os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/ coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados [...].

É relevante mencionar que o vínculo das pesquisadoras com o público envolvido é muito próximo, pois pertencem ao mesmo contexto social, ambos são da mesma comunidade quilombola. As pesquisadoras perpassaram a mesma trajetória da qual os participantes da pesquisa estão percorrendo, ou seja, estudaram na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuel Albino Carvalho, escola parte e cerne do quilombo.

Ainda sobre a pesquisa ação, Vergara (2003) afirma que é um tipo particular de pesquisa participante e de pesquisa aplicada que supõe intervenção participativa na realidade social, da qual tem finalidade intervencionista. A asserção de Vergara (2003) reafirma o propósito e a finalidade do projeto de intervenção literária que busca na Lei nº 10.639 o auxílio para o Ensino na Diversidade Étnico-racial.

Em relação a prática desenvolvida foi aplicado um projeto de intervenção literária no formato de oficina, com a montagem de um vídeo-teatro, em dias diferentes, no período da tarde, com a duração de quatro turnos.

Aspirou-se com essa prática o trabalho com a expressão teatral, a contação de histórias, com a Literatura Infantil Afro-brasileira direcionado ao desenvolvimento social do aluno, no qual a formação de identificação étnica das crianças é fator culminante. Na próxima seção tratará do contexto de investigação, ou seja, falará sobre a escola de onde os alunos pertencem.

CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

O contexto de investigação foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuel Albino Carvalho, fundada no ano de 1974, 44 entretanto desde 1960, operava com o nome de Escola Municipal

2

Edmundo Bischoff, e ocupava uma pequena construção de madeira. Com o aumento do número de alunos houve a necessidade de um espaço maior, motivo pelo qual passou para outra propriedade, justificando aí a mudança do nome da escola, para receber o nome do atual doador Manuel Albino Carvalho, filho do precursor e fundador da comunidade quilombola São Miguel.

A escola sofreu consideráveis transformações em relação ao espaço físico, hoje conta com recursos que podem proporcionar uma educação de qualidade como: sala de informática, sala de vídeo, sala para o educador especial, refeitório, salão de esportes, porém, ao considerar que o fluxo para o aprendizado depende integralmente dos sujeitos envolvidos, pensamos no professor como mediador de conhecimento e motivador de atividades sociais que envolvam a turma de forma integral. Pensando assim a escola oferece atividades de reforço e de esportes, pelo programa Mais Educação, como reforço de matemática, português, e esportes voleibol, futebol e capoeira, que foi inserida com o intuito de fazer um resgate cultural da identidade negra da comunidade. As aulas de reforço são dadas como métodos complementares ao aprendizado.

De acordo com o livro, São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade negra e direito territoriais, escrito por Anjos e Silva (2004, p.33), a comunidade São Miguel Velho foi fundada pelo ex-escravo Geraldo Martins Carvalho. As terras que eles ocuparam surgiram como uma brecha entre duas grandes sesmarias da região, que pertenciam às famílias Martins Pinto e Carvalho Bernardes, território do qual os ex escravos Geraldo e seu sobrinho Ismael conseguiram comprar, e a assim constituíram as duas comunidades São Miguel Velho e Martimianos. O povoado de São Miguel Velho ainda luta por igualdade de direitos, pela ampliação de uma cidadania plena e pela equidade na saúde e na educação. Em relação ao direito de posse e regularização fundiária de suas terras a Comunidade ainda está na justiça lutando pela titularização de suas terras.

Identificado o contexto de investigação, na sequência são

descritos os participantes da prática pedagógica.

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram alunos do 4º e 6º ano. São alunos oriundos das comunidades quilombolas de São Miguel Velho e Martimianos, portanto possuem um contexto social de diversidade, pois ambas as comunidades são reconhecidas como quilombolas e também são multiculturais, compostas por sua maioria da etnia negra, sendo as demais, italiana e alemã.

A turma do 4º ano integrava onze alunos, distribuída entre cinco meninas e seis meninos, dos 9 aos 11 anos. A turma do 6º ano constituía 14 alunos na faixa etária dos 11 aos 13 anos, com sete meninas e sete meninos.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados decorreram da aplicação do projeto de intervenção literária, dos quais os resultados foram avaliados de acordo a resposta dos alunos à atividade. O Projeto de Intervenção Literário intitulado “Formação de identificação étnica das crianças, considerando a pluralidade multicultural com o auxílio da Literatura Infantil Afro-Brasileira”, foi criado com intuito de auxiliar na formação da identificação étnica das crianças com o auxílio da Literatura Infantil e da Literatura Infantil Afro-Brasileira, e para aprofundamento da pesquisa ele vai além, busca refletir sobre a possibilidade da aplicação da Lei Nº 10.639, como uma política de ação afirmativa de inclusão e antirracista, que colabora para o ensino da diversidade.

As atividades procederam com o uso de recursos multimidiáticos, sendo: câmera de vídeo e data show. O uso da câmera de vídeo possibilitou desenvolver o vídeo-teatro. Esta alternativa surgiu pela facilidade de reprodução, pois a proposta outorga no educando seu potencial criativo em representação teatral. Já o uso de data show possibilitou trabalhar os contos, no formato de contação de histórias conjunta, com possibilidade de

2

recursos visuais.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Em relação ao Projeto de Intervenção Literária foram considerados os seguintes procedimentos: primeiramente foi feita uma reunião com as duas turmas a ser trabalhada, a do 4º ano e do 6º ano, onde foi apresentada a proposta de elaboração de um teatro com a peça “Pretinha de neve e os sete gigantes”, com autoria de Rubem Filho. Os alunos mostraram interesse em participar, no entanto, para sanar as questões de quem faria a peça a professora do 4º ano indicou três alunos para serem os atores protagonistas da peça teatral e em relação ao 6º ano a participação na peça será especificamente dos meninos.

Quadro 1: Planejamento das atividades

1º DIA DE AULA- 4 aulas
Apresentação da obra aos alunos
1º - Apresentação para os educandos a versão resumida do conto a ser realizada a peça teatral Pretinha de neve e os sete gigantes. 2º - Construção dos cenários e a montagem das falas e escolha do figurino. 3º - Montagem das cenas por etapas, seguidas de ensaio e gravação final, o que possibilitou uma segunda edição quando ocorreram erros de edição e dispersão dos alunos.
2º DIA DE AULA - 2 aulas
Continuação das atividades
4º Continuação das sequencias de gravação até a finalização dos trabalhos.
3º DIA DE AULA - 4 aulas
Prática de intervenção Literária com a turma do 4º ano.
5º - Como atividade inicial foi proposto aos alunos desenhar seu autorretrato, para posterior avaliação. 6º - Em seguida foi realizada a roda de leitura com exposição da história em forma de data show dos dois contos, Branca de Neve e os Sete Anões e Pretinha de neve e os sete gigantes. 7º - Aplicação de questionário impresso com as seguintes questões:

1. Você conhecia as duas versões do conto?
2. Quais as semelhanças percebidas nos contos?
3. Quais as diferenças percebidas nos contos?
4. Quem são os personagens principais?
5. Com qual dos contos você se identificou?
8º - Leitura do questionário aos alunos onde o professor explica e discute os pontos importantes como forma de retomar a história. A professora contextualizou com os alunos as semelhanças e as diferenças existentes nos contos. Foi instigado os alunos com a questão: Qual é a diferença percebida nas protagonistas branca de neve e Pretinha de neve?
9º - Como conclusão os educandos responderam o questionário no caderno e dialogaram em sala sobre suas respostas.
10º - Após as etapas de base foi proposto a realização de um novo autorretrato.
11º - Os alunos foram convidados a assistir o conto de literatura afro-brasileira "Pretinha de Neve e os sete Gigantes" de Rubem Filho produzido pelos alunos das duas turmas 4º e 6º ano.
12º - comparação dos dois desenhos com objetivo de constatar os resultados dos trabalhos.
13º Para conclusão das atividades foi realizada a confecção de um cartaz expositivo.
4º DIA DE AULA - 1 aula
14º - Apresentação do vídeo-teatral produzido pelos alunos a todas as turmas da escola, explicando aos alunos o objetivo do projeto.

Fonte: Autores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação do projeto teve boa aceitação por parte dos grupos envolvidos, parti de uma análise considerando os principais pontos tratados na prática interventiva através do diário de classe.

Iniciaram-se os trabalhos com a criação do vídeo-teatro, com os sete meninos do 6º ano e três alunos indicados pela professora do 4º ano para serem protagonistas da peça. Os alunos foram apresentados ao conto "Pretinha de neve e os sete gigantes". A

2

compreender a intenção da peça, que visava elucidar a todos os alunos, independente de etnia, a participação ativa dos contos, seja ele com base na literatura infantil ou na Literatura Infantil Afro-brasileira. Em vista disso, os resultados alcançados com a peça teatral possibilitaram ver nos alunos o interesse em querer conhecer mais sobre a literatura Afro-Brasileiras.

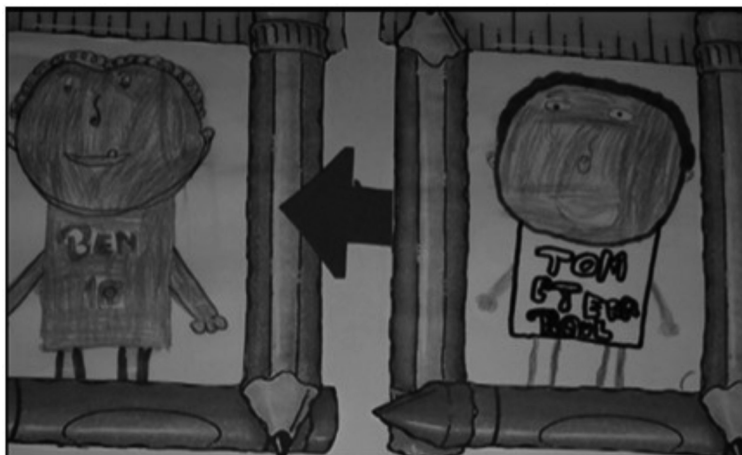
O segundo encontro discorreu sobre a conclusão da peça que propõe aos alunos uma exposição ao corpo escolar. Todos os alunos participantes mostraram interesse em divulgar a peça do vídeo-teatro, denominado pelos alunos de “cessão cinema na escola”. Isso mostra que esta parte do trabalho trouxe nos alunos a inclusão e um olhar de igualdade perante o outro, visto que os alunos escolhidos para protagonizar os sete anões representam as três etnias contidas na instituição.

No terceiro encontro os trabalhos direcionaram-se a turma do 4º ano, foi proposto aos alunos a criação de um autorretrato em forma de desenho, tentando mostrar como eles se distinguem perante a sociedade.

Dando continuidade, foram trabalhados os dois contos, “Branca de Neve e os Sete Anões” e “Pretinha de Neve e os Sete Gigantes”. Onde foi feito um breve paralelo contextualizando com os alunos as semelhanças e as diferenças existentes nos contos e dos personagens. Nesse contexto pode ser abordada a questão da diversidade existente na escola, e também o auto reconhecimento e a identificação racial.

Como forma de avaliar a percepção e compreensão dos alunos, foi solicitado um novo autorretrato, onde eles deveriam ilustrar sua imagem. A Figura 1 apresenta o autorretrato de um aluno X que fez parte da peça teatral e das atividades em sala.

Figura 1: Autorretrato do aluno X.



Fonte: Desenho elaborado por um aluno durante a aplicação do projeto de intervenção.

Compreende-se com a análise do autorretrato apresentado na Figura 1 que o aluno ao passar pelas duas experiências afirmou-se quanto sua identidade nas duas versões ilustradas. Contrapondo a essa, a Figura 2 apresenta o autorretrato de um aluno Y que não fez parte da peça teatral, apenas das atividades em sala.

Figura 2: Autorretrato do aluno Y



Fonte: Desenho elaborado por um aluno durante a aplicação do projeto de intervenção.

2

Ao analisar o autorretrato apresentado na Figura 2, observa-se que as atividades trabalhadas em sala auxiliaram o aluno em sua identificação étnica. O aluno Y após as atividades conseguiu se auto identificar traçando em seu segundo desenho sua imagem.

As atividades finais como a apresentação do vídeo-teatro para a turma, a confecção do cartaz e a exposição da peça a todo corpo escolar mostraram que a aplicabilidade do projeto de intervenção Literária corroborou para a identificação social dos sujeitos. A literatura infantil pode influenciar de forma definitiva nesse processo, servindo como fonte de significados existenciais.

Correlacionado aos objetivos propostos pode-se dizer que a prática vivenciada correspondeu à ação de desenvolver e aplicar um projeto de intervenção literária sobre a literatura infantil junto com a Literatura Infantil Afro-brasileira, justo que esta prática conseguiu auxiliar no processo construção de identificação étnica como fomento de valorização da diversidade racial.

Nesse contexto fica plausível defender a Lei nº 10.639/03 como uma das políticas de ações afirmativas de inclusão que colabora para o ensino da diversidade, com auxílio da Literatura, pois a Literatura é fundamental para a humanidade, é com a arte literária que os homens constituem um elo profícuo.

CONCLUSÃO

A forma com que a história do negro é contada na escola resulta em rejeição das crianças negras, ou seja, sua ancestralidade é marcada pela história de sofrimento e dor, prejudicando sua identidade em formação, tornando-os ainda mais invisibilizados. Enquanto a sociedade e as instituições continuarem, com uma autonegação e rejeição racial, torna-se difícil a aceitação dos alunos que não se reconhecem enquanto cidadão negro, fazendo com que o mesmo se sinta invisível perante uma sociedade totalmente excludente.

Levando em consideração os trabalhos até aqui realizados, fica evidente que a atividade desenvolvida se insere dentro da lei **51**

10639/03, trazendo as ações afirmativas de inclusão para o pleito escolar, através da Literatura Infantil e Literatura Afro brasileira, favorecendo uma educação antirracista na escola, o que possibilitou aos educandos uma nova percepção, enquanto cidadão brasileiro, cuja valorização pela diversidade étnico-racial deve ser vista como temática educativa e social na vida de cada educando, independente de cor, religião ou classes sociais.

REFERÊNCIAS

ANJOS, J. C. G. dos; SILVA, S. B. **São Miguel e Rincão dos Martimianos**: ancestralidade negra e direitos territoriais. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, Fundação Cultural Palmares, 2004. 248 p. ISBN 8570257406.

BALDISSERA, A. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>> Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf?sequence=1> Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República. **Casa Civil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. 144 p.; il.

BRASIL. **Convenção 169 sobre os povos indígenas e tribais e resolução referente a ação da OIT**. Organização Internacional do

2

Trabalho. Brasília. OIT, 2011.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 25 nov. 2018.

DALCASTAGNÈ, R. **A personagem do romance brasileiro contemporâneo 1990-2004**. 2005. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/index>> Acesso em: 13 dez. 2018.

DUTRA, M. R. P. **Cotistas negros da UFSM e o mundo do trabalho**. 2018. p. 221, 30cm. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15000/TES_PPGEDUCACAO_2018_DUTRA_MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 13 dez. 2018.

KADLUBITSKI e JUNQUEIRA. A diversidade no curso de Pedagogia no Brasil: **construção de uma experiência para os direitos humanos**. Educação em Revista, Marília, v.10. 2009. Disponível em <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/641/524>> Acesso em: 25 nov. 2018.

PAGANINI, M. R. **Literatura e Representação da Identidade Cultural**: Reflexão sobre o ensino de leitura na sociedade da representação, 2007. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss12_05.pdf> Acesso em: 25 nov. 2018.

MARIOS G. S.; REIS M. G. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2018.

NOGUEIRA, M. E. C. **A contação de histórias na formação reflexiva das crianças do 5º ano B da Escola Municipal da Engomadeira**. Salvador, 2008. 50f. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/>>

dedc/files/2011/05/Monografia_Contacao-de-historias_Magda-Nogueira_Uneb.pdf> Acesso em: 25 nov. 2018.

PALMARES. Fundação Cultural. Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) atualizadas até a Portaria nº 316/2018, publicada no DOU de 23/11/2018. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/comunidades-certificadas.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2018.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ZEPPIR – Estatuto da Igualdade Racial. **Presidência da República**. Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Acesso em: 5 abr. 2019.

3

In/exclusão digital das pessoas com deficiência: desafios e possibilidades



Ana Paula Rodrigues Machado |

Ana Cláudia Oliveira Pavão |

Jerônimo Siqueira Tybusch |

3

A globalização desenfreada aproxima culturas ao redor do mundo e, ao mesmo tempo, afasta classes desfavorecidas, levando em consideração questões étnico-raciais, econômicas e de diferença, ou seja, daqueles que por algum motivo estão fora do padrão capitalista. Santos (2000, p. 19) discorre sobre a tirania da informação e do capital econômico, ao falar que “entre os fatores constitutivos da globalização, em seu caráter perverso atual, encontram-se a forma como a informação é oferecida à humanidade e a emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida econômica e social”.

O padrão capitalista vislumbra um ser perfeito, onde prevalece o senso comum de igualdade, porém não aquele relacionado aos direitos e oportunidades, mas o que afeta diretamente as desigualdades, as diferenças e a “anormalidade”. Em um mundo completamente capitalista, os desiguais ficam à margem do padrão pré-estabelecido da sociedade. A modernidade, que fora descrita por Foucault (1989), Deleuze (1992) e Bauman (1998) como uma sociedade caracterizada por ser disciplinadora e influenciadora, com suas leis próprias, constitui eficiente mecanismo ideológico que domina pensamentos e atitudes, controlando quem está dentro ou fora dos padrões.

A sociedade atual está na mesma direção e é necessário refletir sobre a dinâmica social e educacional, que caminham juntas, em prol de uma sociedade mais justa, respeitando a todos os indivíduos que dela fazem parte. O termo in/exclusão digital problematiza-se em torno das camadas sociais que não se enquadram nos modelos estabelecidos pela sociedade globalizada, ou seja, os menos favorecidos, entre eles as pessoas com deficiência.

Neste sentido, busca-se refletir sobre a in/exclusão digital como paradigma atual, que germina em nossa sociedade desigual, na qual a maioria da população não tem acesso a bens e serviços digitais. Para Castells (2000, p.60) estamos diante de um “novo paradigma tecnológico, organizado em torno das tecnologias da informação”, que está associado a transformações sociais, econômicas e culturais. A grande responsável por estas transformações é a Rede de

Internet, uma ferramenta de comunicação e de busca, responsável por processar e transmitir informações e, ao mesmo tempo, oferecer diferentes serviços, constituindo-se em um espaço global, que permite ações sociais e educacionais (CASTELLS, 2001).

Esse estudo tem o entendimento que o termo inclusão digital significa a oferta ao sujeito de bens ou serviços que atendam às suas necessidades ou especificidades, que ao favorecer o aprendizado, na escola ou no trabalho, respeite sua individualidade e diferença, diminuindo, com isso, as desigualdades sociais dos grupos menos favorecidos de nossa sociedade.

Isto posto e, considerando a sociedade descrita por Castells (2001), como os desiguais, os menos favorecidos, podem ter acesso de forma igualitária e equitativa ao trabalho e à educação ou ainda ingressar na universidade e quiçá em um curso de pós-graduação, se estão in/excluídos digital e socialmente, seja pela falta de acesso à Internet ou por não possuírem recursos de acessibilidade, que os permitam estar incluídos?

No percurso da in/exclusão o educador tem papel fundamental na vida do indivíduo com deficiência, sendo que muitos passam grande parte da existência dentro do ambiente de ensino. Cabe ao educador aprender, refletir e discutir os processos educativos, constantemente. Esta busca modifica de forma significativa o ensinar e aprender, torna o ambiente de ensino acolhedor e possibilita aos profissionais das diversas áreas, o desenvolvimento de recursos/materiais de tecnologia que possam beneficiar e ampliar as habilidades funcionais de cada um, proporcionando inclusão social, em diferentes setores da sociedade.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo apresentar uma revisão integrativa sobre o tema in/exclusão digital da pessoa com deficiência na sociedade globalizada. Ao atingir o objetivo proposto, este estudo espera contribuir para o processo de inclusão destes indivíduos na área social e educacional, permitindo maior reflexão sobre sua in/exclusão digital na sociedade, desmistificando

58 paradigmas, rompendo as barreiras da exclusão e colaborando

3

para uma sociedade mais justa, que respeite as diferenças, com oportunidades iguais para todos os indivíduos na sociedade.

MÉTODO

O método para realização da pesquisa se utilizou da análise crítica da literatura sobre o tema, que elencou três eixos: 1) in/exclusão digital; 2) Tecnologia Assistiva e 3) inclusão da pessoa com deficiência. Desse modo, foi escolhida a revisão integrativa, baseada em Mendes; Silveira & Galvão (2008); e Souza; Silva & Carvalho (2010), que definem seis etapas de revisão.

A primeira etapa é caracterizada pela definição do tema, que nesse estudo é a in/exclusão digital das pessoas com deficiência; e pela definição da hipótese, qual seja, o acesso às tecnologias é um meio de inclusão digital das pessoas com deficiência na sociedade globalizada. Os critérios para inclusão e exclusão de estudos ou busca na literatura constituíram a segunda etapa, na qual foram utilizados estudos diversos sobre os temas, em livros e artigos, além de documentos legais que versam sobre a temática em estudo. Na terceira etapa, apresentam-se os elementos que foram elencados a partir dos materiais selecionados, que nesse caso são conceitos, teorias e descrições. A quarta etapa é marcada pela avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa. Para tal, foram utilizados os descritores “in/exclusão digital”, tecnologia assistiva e inclusão da pessoa com deficiência. Na quinta etapa da revisão integrativa, se realizou a interpretação dos achados de pesquisa, por meio de uma abordagem qualitativa. E por fim, na sexta e última etapa, apresenta-se a síntese do conhecimento, de modo descritivo e explicativo.

IN/EXCLUSÃO DIGITAL

As tecnologias da informação e comunicação estão cada vez mais inseridas no dia a dia da população, seja em casa, no trabalho, escola ou em tarefas diárias do cotidiano, como fazer uma transação bancária, comprar passagens intermunicipais e interestaduais, chamar um taxi, fazer uma compra em restaurante, enfim, uma

infinidade de recursos, aplicativos e redes sociais. As tecnologias permitem ao usuário acesso a rede de internet 24h por dia, sete dias da semana, acesso a bens e serviços, e contato com pessoas ao redor do mundo.

O ritmo de uso é tão intenso que não se permite parar ou refletir, apenas conectar e utilizar os mais variados recursos tecnológicos: seja um ultra smartphone, um super notebook ou óculos 3D com realidade virtual, que permite levar a qualquer lugar; ou relógios eficientes, que mostram os batimentos cardíacos, oxigenação sanguínea, avisam suas tarefas e possuem câmera em alta resolução. O que dizer da inteligência artificial que conversa conosco em ligações que recebemos ou realizamos para solucionar problemas nas diversas áreas e, que nem percebemos, por já estarmos acostumados?

Isso tudo é possível? Sim, é. Mas para uma pequena parcela da população, com alto poder aquisitivo, que estão no compasso da globalização, atentas e exigentes aos produtos, bens e serviços cada vez mais tecnológicos, que atendam às exigências cada vez mais específicas: agilidade, segurança, padrão, exclusividade. Mas e o restante da população tem os mesmos acessos? Santos (2000, p. 9) discorre sobre o mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade, onde “há um paradoxo pedindo uma explicação? De um lado, é abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, das quais um dos frutos são os novos materiais artificiais que autorizam a precisão e a intencionalidade”, da era globalizada em que vivemos.

O mundo é como é, cruel, racionalista, egoísta e capitalista, Santos (2000, p.10) afirma que “a perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas”. E tudo o que dela se cria e se desenvolve, está direta ou indiretamente atribuível ao processo de globalização da nossa sociedade (SANTOS, 2000).

60 E nesta globalização, onde se encontram os que estão à margem

3

da sociedade, seja economicamente, geograficamente, ou fora do padrão pré-estabelecido da normalidade.

As Tecnologias da Informação e Comunicação-TIC são responsáveis por transformações culturais, sociais e econômicas. Desta transformação, uma das causas são as desigualdades e exclusão. Autores como Castel (1997) e Ferreira (2002) discutem o uso do termo exclusão social, e definem a problemática do termo, em que não se pode afirmar como incluídos em uma sociedade excludente, mas transformar a sociedade para que todos nela possam participar. O termo inclusão digital entra em cena nas políticas públicas, na área das tecnologias, de modo a prevenir a exclusão digital. Neste sentido, foram criados desde 1998, ações e programas governamentais, com o objetivo de proporcionar acesso às tecnologias de informação e comunicação, oferecer Telecentros Comunitários, impulsionar a Inclusão Digital nas Escolas e Massificação da Banda Larga.

Podemos citar entre eles, o Projeto Cidadão Conectado: computador para todos, instituído no Decreto N° 5.542, de 2005, com o propósito de promover à inclusão digital às classes sociais menos favorecidas da população brasileira. E nesse percurso de ações e programas governamentais, o mais recente é a Política de Inovação Educação Conectada (2017), que visa conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia, como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica.

Outro programa que merece destaque é o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, implantado desde 2014, que tem por objetivo fomentar o intercâmbio acadêmico entre instituições de pesquisa e ensino superior no Brasil e no exterior, de modo a proporcionar a realização de atividades conjuntas de pesquisa, de desenvolvimento tecnológico e de inovação com parceiros estrangeiros, especialmente na área de

Tecnologia Assistiva (TA), bem como atender, preferencialmente, a candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013).

O mais recente Decreto Nº 9.612 de 17 de dezembro de 2018, dispõe sobre políticas públicas na área das telecomunicações, e no Art. 2º discorre sobre os objetivos gerais das políticas públicas de telecomunicações, com o intuito de promover a expansão do acesso à internet em banda larga fixa e móvel, com qualidade e velocidade adequadas, a ampliação do acesso à internet em banda larga em áreas onde a oferta seja inadequada, tais como áreas urbanas desatendidas, rurais ou remotas e a inclusão digital, para garantir à população o acesso às redes de telecomunicações, sistemas e serviços baseados em tecnologias da informação e comunicação, observadas as desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 2018).

Entidades governamentais têm desenvolvido contínuas ações e programas, de modo a possibilitar e acelerar o progresso econômico e social, promover a inclusão digital, o desenvolvimento de emprego e renda, capacitação da população para o uso e acesso às TIC e reduzir injustiças sociais. Para Takahashi (2000, p.7) “O maior acesso à informação poderá conduzir a sociedade e relações sociais mais democráticas, mas também poderá gerar uma nova lógica de exclusão, acentuando as desigualdades e exclusões já existentes [...]”. Essas iniciativas pretendem, de uma forma estruturada, reduzir desigualdades sociais e acelerar o desenvolvimento e a difusão das TIC, como elemento central para o progresso econômico e social de nossa sociedade. Como afirma Takahashi (2000, p.7), “o novo paradigma, a universalização dos serviços de informação e comunicação é condição necessária, ainda que não suficiente para a inserção dos indivíduos como cidadãos”.

Discutir a in/exclusão dentro de uma sociedade excludente não trará benefícios razoáveis ou resultados concretos. É necessário discutir as transformações em nossa sociedade como um todo e como

3

(2006, p. 23) “a estrutura referente à exclusão digital proporciona um esquema insatisfatório em relação à utilização da tecnologia para a promoção do desenvolvimento social”, e complementa que, “a importância da presença física dos computadores e da conectividade, excluindo outros fatores que permitem o uso da TIC pelas pessoas para finalidades significativas [...]”.

A in/exclusão digital é o contraponto para discutirmos as potencialidades das TIC na sociedade e os benefícios que são gerados pela sua utilização. Canclini (2009, p. 235) complementa que “os conhecimentos necessários para se situar significativamente no mundo devem ser obtidos tanto nas redes tecnológicas globalizadas quanto na transmissão e reelaboração dos patrimônios históricos de cada sociedade”. Não só o acesso às tecnologias, mas meios que tornem possível sua utilização com o auxílio da Tecnologia Assistiva, promovendo a inclusão digital e social das pessoas com deficiência.

TECNOLOGIAS ASSISTIVA PARA A INCLUSÃO

A Tecnologia Assistiva promove a inclusão social, favorece a qualidade de vida e independência das pessoas com deficiência que dela se utilizam. O termo *Assistive Technology* introduzido no Brasil, em 1988 como Tecnologia Assistiva, sendo definido como recurso de acessibilidade a partir da Lei nº 13.146 de 6 de junho de 2015, como: “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida [...]” (p.02).

No Brasil, a Lei nº 13.146 de 2015, em seu art.74 estabelece que: “é garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de Tecnologia Assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (p.10). A Tecnologia Assistiva diz respeito à pesquisa e à fabricação de recursos com a finalidade de proporcionar ou ampliar habilidades funcionais das pessoas com

deficiência, e sua aplicação compreende todos os domínios de desempenho humano, desde as tarefas básicas do dia a dia, como o autocuidado, englobando as atividades escolares e profissionais (BRASIL, 2015).

A Tecnologia Assistiva auxilia tanto na vida diária das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, mas também de outras formas, como comunicação aumentativa e alternativa, recursos de acessibilidade ao computador (leitores de telas, teclados, acionadores e programas de voz), ou sistemas de controle de ambiente, como também projetos arquitetônicos para acessibilidade, órteses e próteses, adequação postural, auxílios de mobilidade (cadeiras de rodas e bengala), auxílios para cegos ou com visão subnormal (máquinas Braille, regletes e audiolivros), auxílios para surdos ou com déficit auditivo (jogos pedagógicos em LIBRAS, Videofone através de intérprete de LIBRAS, Vídeo em LIBRAS), e adaptações em veículos (SCHIRMER et al, 2007).

Portanto, a utilização de Tecnologias Assistiva tem por objetivo beneficiar pessoas com deficiência, no que se referem às atividades da vida diária e autonomia, recursos de tecnologia, acessibilidade, mobilidade e materiais para alfabetização e letramento. Esses recursos auxiliam de forma significativa na vida de pessoas com deficiência e na inclusão, seja social ou educacional, corroborando para uma sociedade justa e que todos os cidadãos possam ser atuantes.

INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Ser cidadão em um lugar, ser um sujeito com os mesmos direitos, deveres e oportunidades que os demais, ser cidadão neste mundo tão injusto. Santos (2000, p. 55) discorre sobre “ser cidadão de um país, sobretudo quando o território é extenso e a sociedade muito desigual, pode constituir, apenas, uma perspectiva de cidadania integral, a ser alcançada nas escalas sub-nacionais, a começar pelo nível local”. É o caso da sociedade brasileira, que

3

e ainda são produzidos discursos rotuláveis, seja na cor, credo, raça e deficiência.

Nesta perspectiva, Carvalho (2014, p. 45) afirma que “essa ruptura tanto deve ocorrer na construção do discurso sobre a anormalidade, quanto, no ato da deficiência, independentemente se o novo discurso for de autoria do dito normal ou dito deficiente”, completa que, é preciso “ser e estar neste mundo de desigualdades, mas igualmente de belezas”. Não são rótulos de que os sujeitos que estão à margem da sociedade precisam, mas de apoio que for necessário para que possam ser e estar num mundo de igualdades.

Atualmente, a luta por direito à igualdade de condições passou por grandes transformações, tendo seu marco legal a partir da Constituição de 1988, que diz em seu Art. 3º que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p.01). Promover não somente o bem de todos, mas transformar o sujeito em cidadão, com direitos e oportunidades, liberdade e igualdade em uma sociedade no caminho da globalização. Para Canclini (1997) ser cidadão nada tem a ver com direitos, mas pelos exercícios sociais e culturais que dão sentido de pertencer e de ser diferente, mesmo falando a mesma língua, tendo a mesma raça, formas semelhantes ou satisfação das mesmas necessidades.

Vale destacar o papel importante relacionado à formação de redes que impulsionam movimentos sociais e suas capilaridades pelo globo. Nesse sentido, a internet, com importante destaque às redes sociais, potencializa a criação e continuidade destes movimentos. Na percepção de Manuel Castells (2015, p. 396), “a prática de formação de redes do movimento vai além da instrumentalidade de coordenar ações e de alavancar a flexibilidade nas redes espalhadas de ativismo. A formação de redes na internet é essencial em três níveis: estratégico, organizacional e normativo”. Além disso, “ao defender o poder libertador das redes eletrônicas de comunicação, o movimento em rede contra a globalização imposta abre novos

horizontes de possibilidades no velho dilema entre liberdade individual e governança da sociedade.” (CASTELLS, 2015, p. 399).

Neste caminho de vitórias e lutas contra a exclusão, vem ao encontro a Declaração de Salamanca (1994, p.08), que propõe Educação para todos, reconhecendo a relevância de incluir nos sistemas de ensino crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”. A Declaração de Salamanca (1994) define a educação como forma de dignidade humana e igualdade no exercício dos direitos humanos, promovendo a inclusão dos grupos minoritários a partir de sistemas educacionais inclusivos, transformando os sujeitos em cidadãos ativos e participativos na sociedade.

O marco legal da Educação Especial e da Inclusão foi a partir da Lei nº 9.394, a qual fixou Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e define no Art. 58 Educação Especial como, “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p.23). Sendo assim, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com necessidades educativas especiais um sistema curricular que atenda suas necessidades e especificidades, perpassando todas as modalidades de ensino, assegurando uma educação inclusiva de qualidade.

Somente em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, e define, “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação na sociedade” (BRASIL, 2015, p. 1).

3

Entre as barreiras que obstrui a inclusão das pessoas com deficiência está a inacessibilidade a espaços físicos, serviços e recursos. Neste sentido, a acessibilidade é uma condição do ambiente que possibilita a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, garantindo seu direito de ir e vir. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 2015, Art. 53 estabelece “(...) acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (p.02). A acessibilidade deve estar presente nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação e comunicação, inclusive, nos sistemas e tecnologias da informação e comunicação.

Para Canclini (2004, p.116), em seu livro *Diferentes, desiguais e desconectado* discorre que “*Sin embargo, en la medida en que la desigualdad socioeconómica se les aparece inmodificable, tienden a concentrarse en las diferencias culturales, o incluso genéticas*”. Portanto, a cultura transmitida de geração a geração em relação aos excluídos, seja no meio social, econômico, digital ou educacional deve ser desmistificada pela cultura da igualdade e da diversidade, onde todos possuem seu lugar na sociedade e, nela, a partir dos conhecimentos e das técnicas, proporcionem a equidade de todos, possibilitando a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade moderna.

CONCLUSÃO

Muito se discute sobre a in/exclusão digital de grupos marginalizados, pouco se fala no alcance de tecnologias digitais a pessoas com deficiência. O que se percebe é a falta de alternativas para a inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência ao uso de bens e serviços tecnológicos. Faltam pesquisas relacionadas ao tema da exclusão digital, bem como a disponibilidade de recursos em escolas e formação docente adequada à realidade atual, de uma sociedade cada vez mais tecnológica. Ao compasso que inovações tecnológicas estão sendo desenvolvidas a cada dia, a defasagem

aumenta em relação à disponibilização e acesso a esses recursos pela população.

Os estudos relacionados com o tema da in/exclusão digital mostraram a fragilidade dos sistemas públicos de ensino, a fraqueza em relação às políticas públicas na área da inclusão digital e o despreparo docente ao uso das tecnologias em sala de aula. Sabe-se que as primeiras socializações das crianças com os conhecimentos formais iniciam-se nos sistemas de ensino e, estes têm por objetivo indagar e estimular os jovens em novas descobertas, por meio das tecnologias. A falta deste estímulo desencoraja os alunos, desestimula a descoberta e coloca a escola em um modelo ultrapassado, o que favorece o aumento das desigualdades sociais.

Nos estudos sobre a inclusão digital de pessoas com necessidades educativas especiais, notou-se a importância da formação docente frente à globalização, utilizando as TIC como ferramenta inovadora, que impulsiona o conhecimento em diferentes formas, para diferentes públicos, desmitificando mitos em relação ao uso das tecnologias e seus resultados em favor da inclusão.

Neste contexto, foi possível enumerar os desafios e possibilidades da in/exclusão digital como: políticas públicas que vão ao encontro dos grupos sociais desfavorecidos e marginalizados; formação docente na área das tecnologias; adaptação e renovação das infraestruturas escolares, bem como laboratórios de informática renovados, que possibilitem aos alunos o acesso à rede mundial de internet; a utilização eficiente da Tecnologia Assistiva, em benefício da continuidade do uso das tecnologias por pessoas com deficiência; cursos tecnológicos de modo a ampliar a oferta de mão de obra qualificada, engajando novos projetos, novos recursos que favoreçam a inclusão digital de todos.

Diante do que foi exposto, torna-se necessário mais pesquisas na área da in/exclusão digital das pessoas com deficiência. Não apenas discutir sobre a exclusão digital, mas mostrar como e o que está sendo realizado hoje nas escolas para a inclusão digital,

3

em termos de programas, recursos, aplicativos, projetos, cursos e formação docente. Enfim, tudo o que pode ser feito para a inclusão das tecnologias no cotidiano das pessoas com deficiência. Na sociedade atual, marcada por tantas desigualdades, não podemos nos contentar tão-somente em discutir, mas fazer a diferença na vida destes sujeitos, para que, gradativamente, as tecnologias possam contribuir de modo significativo, promovendo a inclusão digital e social de todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em < www.planalto.com.br> Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. Decreto Nº 5.542, de 20 de setembro de 2005. **Institui o Projeto Cidadão Conectado** - Computador para Todos, no âmbito do Programa de Inclusão Digital, e dá outras providências. Brasil, Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5542-20-setembro-2005-538567-publicacaooriginal-34462-pe.html>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Portaria Nº 1.129, de 17 de novembro de 2013. **Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento**. Ministério da Educação (Secadi/MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/portaria1129de17novembro2013.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira**

de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 09 de dez. 2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de lei nº 9.165, de 2017. **Institui a Política de Inovação Educação Conectada**. Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5BF9020E724353AB392578D972B44E54.proposicoesWebExterno?codteor=1630000&filename=Avulso+-PL+9165/2017>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.612 de 17 de dezembro de 2018. **Dispõe sobre políticas públicas de telecomunicações**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9612.htm#art14>. Acesso em: 02 de jan. 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

CANCLINI, N. G. Diferentes, desiguais o desconectados. **Revista CIDOB d’Afers Internacionals**, núm. 66-67, p. 113-133, outubro, 2004. Disponível em: <[file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/canclini_cast%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/canclini_cast%20(1).pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2009.

CASTEL R. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, R., WANDERLEY; L. E. BELFIORE, M. (Org.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 1997.

3

CASTELLS, M. **La era de la información**. La sociedade red (segunda edición). Madrid: Alianza, 2000. V.1.

CASTELLS, M. **La galáxia internet**. Barcelona: Areté, 2001.

CASTELLS, M. **O Poder da Comunicação**. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

DELEUZE, G. **conversações**. São Paulo: Ed.34, 1992.

FERREIRA, M. D. P. **As armadilhas da exclusão**: um desafio para a análise. 2002. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KR__ap_SSQoJ:25reuniao.anped.org.br/monicaperegrinoferreirat06.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 10 dez. 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: histórias da violência nas prisões. 7. ed. Petrópolis: vozes, 1989.

MENDES, K.D.S., SILVEIRA, R.C.C.P. & GALVÃO, C.M. Revisão integrativa: método de pesquisa para incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Revista Texto e Contexto-Enfermagem**, 2008. 17(4), 758-764. Doi: 10.1590/S0104-07072008000400018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOUZA, M. T.; SILVA M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** [Internet], 2010: 8(1 Pt 1):102-6 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/1679-4508-eins-8-1-0102.pdf>> Acesso em: 24 jan. 2019.

SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado**: deficiência física. SEESP/ SEED/ MEC. Brasília, DF, 2007.

TAKAHASHI, T. (Org.) **Sociedade da Informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. Trad: Carlos Szlak. São Paulo: Editora Senac, 2006.

4

Ações afirmativas de inclusão: sistema de cotas raciais em concursos públicos e a autodeclaração



Beniti Soares de Vasconcelos |

Ângela Neves Picada |

4

As Ações afirmativas são verdadeiros instrumentos de incentivo aos segmentos menos favorecidos da população e constituem um fator possibilitador da redução de desigualdades, de cunho social e racial. Essas ações manifestam-se sob diversos prismas, dentre elas destaca-se o sistema de cotas para inclusão do negro na Administração Pública. Nesse viés, a pesquisa em tela, metodologicamente qualitativa, com ênfase na doutrina jurídica e nas ciências humanas, utiliza-se de fontes bibliográficas e documentais. Além disso, faz uma breve análise do divisor legal, oportunizando a reflexão sobre as formas de discriminação racial, bem como o conceito substancial da igualdade. Ademais comenta-se acerca das iniciativas legislativas concernentes à temática e a aprovação da Lei 12.990/2014.

A referida norma proporciona a implementação das cotas raciais no serviço público federal, através de concursos. No tópico referente a esse assunto, pretende-se desconstruir argumentos desfavoráveis à adoção de percentuais destinados à população negra. Aponta-se, pois, a existência do racismo institucional, além das justificativas para a continuidade e eficácia das cotas no funcionalismo público, haja vista a possibilidade de ascensão do negro na sociedade brasileira. Nesse sentido, surge a questão da inclusão, como manifestação de representação da população negra na Administração Pública. Por fim, cuida-se mais detidamente da Lei 12.990/2014 (Lei de cotas raciais no serviço público federal), tratando dos percentuais reservados, do procedimento e das comissões de verificação da Autodeclaração. Nesse ponto, defende-se a legitimidade das bancas avaliadoras a fim de conferir transparência e evitar fraudes aos certames públicos.

MARCO LEGAL DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

É imperioso destacar que o Brasil ratificou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aprovada pelas Nações Unidas. Esse acordo indica que doutrinas de superioridade baseada em fatores relativos a diferenças raciais

são injustas e vão de encontro a ciência. Nesse ínterim, surge a necessidade de aplicação de medidas capazes de abolir essa discriminação. Sobre esse conceito, veja-se:

art. 1º [...]qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais. (BRASIL, 1967).

Conforme, posicionamento de Piovesan (2005), há duas técnicas de promoção da igualdade: a estratégia repressiva punitiva e a promocional. Aquela tem como escopo coibir a discriminação e a última pretende estimular a igualdade por meio de ações compensatórias. De acordo com a autora, a combinação desses mecanismos é viável, pois a proibição, por si só, da exclusão não proporciona imediatamente a inclusão social dos grupos vulneráveis.

Embora o Brasil tenha grande contingente populacional preto e pardo, ele tem grandes problemas de desigualdade racial. Isso ocorre em razão do legado histórico sobre o qual está alicerçado, uma vez que sua formação econômica foi baseada no trabalho escravo e nas grandes propriedades rurais. Até hoje os indicadores sociais denunciam a alta concentração de renda e a discriminação social e racial.

O primeiro no país a tratar da instituição de política de promoção da igualdade racial, delineada pela utilização de providências de natureza compensatória, foi Abdias do Nascimento. Como deputado federal em 1983, apresentou o projeto de lei nº 1.332 (BRASIL, 1983). Esse projeto tinha o intuito de reservar 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público. Outros congressistas propuseram projetos relativos à raça e ações afirmativas entre 1980 e 1990, mas não houve aprovação dessas iniciativas.

4

a Constituição Federal o princípio da igualdade foi reconhecido, tendo em vista o direito à diferença de tratamento legal a grupos, em razão da autorização de discriminações positivas. Ainda assim, as conquistas não foram suficientes para responder aos anseios do movimento negro. Em 2014, foi aprovada a Lei nº 12.990/2014 de cotas reservadas aos negros nos concursos públicos (Brasil, 2014).

Percebe-se que as ações afirmativas alinhavadas pelos projetos de lei constituem manifestação da justiça social, pois buscam promover uma sociedade equitativa. Mocelin; Martinazzo e Guimarães (2018) elucidam:

Outrossim, as ações afirmativas são, de modo geral, definidas como políticas públicas e/ou privadas que objetivam neutralizar os efeitos de discriminações sociorraciais e valorizar a diversidade étnica da sociedade brasileira. São, também, políticas de inclusão social com o intuito de garantir a criação de oportunidades a grupos de indivíduos específicos que se encontram desfavorecidos em razão da sua cor/raça e etnia, na fruição de bens, recursos, serviços e direitos sociais. Assim sendo, não se pode conceber as ações afirmativas como sinônimo de cotas. As cotas são um tipo de ação afirmativa que reserva um percentual de vagas a certos grupos sociais (negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas e/ou baixa renda,) em universidades federais e concursos públicos (MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2018, p.301).

As cotas raciais são direcionadas a pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas. No Brasil, as desigualdades sociais misturam-se às raciais e as mazelas resultantes da pobreza e da violência revelam-se muito mais intensamente na população negra. Normalmente a maior parte da população pobre é também negra, de modo que essas pessoas sofrem preconceito tanto pela sua classe social como pela sua cor.

Essa perspectiva não deve ser considerada como natural, ela é uma seqüela de anos de dominação dos brancos nos setores econômicos, sociais e políticos. As ações afirmativas, portanto, 77

servem para corrigir essas falhas sociais e só precisam ser utilizadas até seu propósito ser atingido. Há de se ponderar também que a democracia racial é uma fantasia e a implantação das políticas de ação afirmativa são necessárias e urgentes.

Além disso, essas ações não são apenas reparações, mas também inclusão de grupos excluídos, que sofrem violação de direitos em virtude da sua cor. Assim, as cotas não são as responsáveis pelo racismo, mas criam a discussão sobre esse assunto, que infelizmente ainda é considerado tabu. O negro por muito tempo foi considerado objeto, não possuindo sequer liberdade e dignidade, premissas elementares da condição de ser humano. De modo que o resgate da sua identidade e autoestima não são construídos instantaneamente. É imprescindível, pois, que haja inclusão e valorização da pessoa negra na sociedade brasileira.

O SISTEMA DE COTAS PARA NEGROS EM CONCURSOS PÚBLICOS

Conforme Gomes e Marli (2012), em reportagem da agência de notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, os dados coletados sobre raça mostram *“as cores da desigualdade”* e apontam que o Brasil ainda não é uma democracia racial. Nesse aspecto, o Brasil reflete seu legado de colonização europeia, bem como sustenta o fato de ter sido a última nação a abolir a escravatura.

Segundo as autoras, mesmo depois de um século da abolição da escravatura, a população negra ainda tem dificuldade em prosperar economicamente. A razão disso decorre da não aprovação de programas de inserção social dos negros logo após a libertação desses. As correntes físicas foram quebradas, contudo as amarras psicológicas e sociais ainda insistem em se fazer presentes. De acordo com o autor mencionado, o Brasil se estruturou sobre o racismo institucional. Nesse prisma Nascimento (2005) elucida:

[...] inclusão do povo afro-brasileiro, um povo que luta duramente há cinco séculos no país, desde os seus primórdios, em favor dos direitos humanos. É o povo cujos direitos humanos foram mais brutalmente agredidos ao

4

longo da história do país: o povo que durante séculos não mereceu nem o reconhecimento de sua própria condição humana. (NASCIMENTO apud PIOVESAN, 2005, p. 53).

Em virtude do exposto é oportuno mencionar que a isonomia abrange o reconhecimento de critérios de gênero, orientação sexual, deficiência, religião e raça. Em relação a essa matéria, Santos (2003) entende:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56).

Sabe-se que as ações afirmativas estão no sistema jurídico brasileiro contemporâneo, mas esse assunto ainda incita polêmicas. Ainda há muita resistência, pois ainda é debatida a questão da constitucionalidade para o ingresso nos quadros do funcionalismo público da Administração. Há argumentos favoráveis e desfavoráveis, mercedores de averiguação. Para Rios (2008):

Cinco argumentos são veiculados como justificação das ações afirmativas na jurisprudência da Suprema Corte: (a) o combate aos efeitos presentes da discriminação passada, (b) a promoção da diversidade, (c) a natureza compensatória ou reparatória das ações afirmativas, (d) a criação de modelos positivos para os estudantes e as populações minoritárias e (e) a provisão de melhores serviços às comunidades minoritárias. (RIOS, 2008, p. 178).

O autor entende que o tema é anacrônico e as respostas para a discriminação pretérita não estão sendo feitas no tempo em que se deveria fazer. Entretanto, não há justificativa para a inércia do Estado, pois, se esse não foi capaz de resolver os problemas no passado, isso não lhe autoriza a continuar ignorando os fatos e as práticas discriminatórias que continuam a afligir os grupos mais

vulneráveis. Nesse aspecto, Rios (2008) destaca:

[...] três argumentos que, recorrentemente, são aventados nas discussões da (in)constitucionalidade das cotas por seus opositores, entre os quais, merecem análise:[...] (1) a necessidade da observância do mérito e a consequente injustiça dos prejuízos infligidos à população branca; (2) a tensão entre um modelo de proteção individual ou grupal dos direitos e a gravidade de algumas modalidades de ação afirmativa – especialmente as cotas e (3) o caráter prejudicial à população negra destes programas, dado o reforço dos estigmas e preconceitos deles decorrentes (RIOS, 2008, p. 178).

O primeiro argumento alega uma pretensa violação ao princípio da isonomia, porque há de se considerar a distinção racial nesse processo. A argumentação em tela não merece prosperar, pois ainda que não se tenha parâmetros objetivos de aferição da condição de pessoa negra, o que está em discussão é o sentimento de pertencimento a uma raça, por compartilhar de histórias e lutas semelhantes. Não se trata, portanto, apenas do mérito dos envolvidos, mas de representação racial.

Ademais, há requisitos prévios para tomar posse em cargo público, como nota mínima exigida, pontuação de corte, títulos, dentre outros critérios. Para o negro ser nomeado servidor público ele precisa ter sido anteriormente aprovado em todas as fases do certame. As cotas não aprovam a pessoa negra, apenas reserva o percentual de 20% das vagas do concurso, conforme a Lei 12.990 (BRASIL, 2014), o que influencia tão somente na classificação do candidato negro.

Assim, se o concurso considera habilitada a pessoa que cumpriu minimamente todos os requisitos do edital, não importando a sua cor da pele, ela tem condições para o exercício da função pública. Desse modo, o negro que passa no processo seletivo não deve ser taxado por qualquer definição depreciativa, pois ele alcançou os objetivos de avaliação do certame. Sabe-se ainda que em concursos públicos, a diferença de notas dos candidatos

4

classificados é muito pequena dentre os aprovados, incluindo-se aí os candidatos negros habilitados no certame.

Em relação aos supostos prejuízos causados aos brancos, não há de se sustentar que isso ocorre com as cotas raciais, pois a população branca continua tendo acesso ao maior quantitativo de vagas, qual seja, 80%. Além disso, é no mínimo desarrazoado comparar os prejuízos desses dois grupos raciais, pois séculos de história comprovam as inúmeras atrocidades cometidas a comunidade negra.

Por outro lado, as políticas afirmativas compensatórias tem prazo de validade e não afrontam a dignidade dos brancos, nem mesmo a isonomia, uma vez que ela se reveste de caráter material. Quanto a promoção de oportunidades iguais de competição, não se pode conceber que pessoas diferentes obtenham o mesmo tratamento, pois elas devem ser consideradas sob o viés da sua condição no contexto social, isto é, na medida de suas diferenças.

Paiva (2016, p. 2) afirma “[...] o absentismo do regime liberal foi um trauma suficiente para sensibilizar e mobilizar a sociedade e o estado democrático de direito para buscar uma reparação por um dano”. Não obstante o autor admita os impactos sociais das ações afirmativas, ele aponta que a reparação almejada deveria ser individual e proporcional à extensão do dano.

Ocorre que não há como mensurar o estigma atribuído a população negra, de modo que a compensação deve ser dirigida à coletividade preta e parda. Fica refutado, pois, o segundo argumento. Não há violação, por conseguinte à segurança jurídica, tendo em vista o princípio da transparência na gestão pública. Logo, o processo seletivo é público e garante recursos, contraditório, ampla defesa e todos os instrumentos necessários para quem se sentir prejudicado.

O terceiro argumento, por seu turno, de acordo com Paiva (2016) é perigoso pois “o excesso de preocupação das ações afirmativas, em especial a política de cotas, em promover a igualdade acaba por acirrar as disputas inerentes ao sistema capitalista, bem

como os estigmas raciais e discriminações que buscava erradicar em primeiro plano”.

Esse ponto demonstra uma situação interessante, uma vez que a despeito de aumentar a divisão entre negros e brancos, o autor entende que o sistema de cotas deve ser simplesmente aniquilado. Realmente, com o sistema de cotas raciais houve muita represália por parte da população, mas isso só demonstra que o racismo é latente no Brasil.

Enquanto não se adotam políticas raciais e não se mexem nas condições já existentes, há uma espécie de aceitação tácita do racismo e o desejo de perpetuidade daquela situação. Há um racismo velado, portanto. A imagem de que o país não enfrenta o racismo, deu-se pelo fato de que não houve apartheid, como nos Estados Unidos. Mas essa negação de diferenças reforça as desigualdades. Assim, quando essa temática surge e reclama mudanças, ainda que de maneira tímida, os preconceitos afloram e os discursos ultraconservadores ocupam os mais variados espaços sociais. Segundo Paiva (2016):

A política de cotas busca remediar uma má-formação acadêmica [...] cumpre ressaltar que a política de cotas não conseguirá suprir o problema educacional pátrio, pois não incide diretamente na raiz do problema ao qual se destina. A reserva de vagas para ingresso no ensino superior, bem como nos concursos públicos não reduz a discriminação e o preconceito existente em nossa sociedade; não diminui sequer a discrepância do ensino público e do privado, o que leva a repensar sobre sua característica de política de Estado, quando, na verdade, consistiria numa política de governo (PAIVA, 2016, p. s/p).

De fato, há um problema educacional no país, entretanto, não só a população negra está sujeita a receber esse tipo de educação. Mas é certo que deve haver uma conjugação de fatores para a promoção da cidadania das pessoas negras e de baixa renda, como por exemplo a reestruturação da organização de ensino no

4

país ao mesmo tempo em que se dá a implementação de políticas afirmativas.

Logo, não se nega que a educação básica precisa de incentivos, pois é a base da formação acadêmica do indivíduo, todavia isso não justifica a renúncia do sistema de cotas. Essa situação de “má formação” não se aplica aos concursos públicos, pois o negro que presta o certame, só concorre efetivamente no sistema de cotas quando obtém a aprovação, demonstrando, portanto, a capacidade para o serviço público, como já visto ao longo do trabalho.

Em relação a Lei 12.990 (BRASIL, 2014), há inúmeras críticas acerca do instrumento da auto declaração, pois em tese, não haveria como identificar as minorias. Ocorre que os negros e pardos são na verdade a maioria, mas esse contingente é representado minimamente, se tornando, por isso, minoria em termos de representação. Esse critério não envolve meios científicos e sim aspectos subjetivos.

A questão primordial não é identificar se na família do candidato há ascendência negra ou parda, é justamente saber se o avaliado se considera negro e se a cultura negra e a forma de vida dos negros lhe é afeita. Ademais, na maior parte dos concursos públicos não se afere a cor apenas pela auto declaração. Há bancas avaliadoras para esse fim e a autodeclaração é apenas utilizada na inscrição e confirmada perante a comissão avaliadora. A banca procede a aferição do fenótipo do candidato, seu comportamento e suas respostas a eventuais questionamentos realizados pela comissão.

Quanto à possibilidade de fraudes, entende-se que não é motivo suficiente para autorizar o desmantelamento do sistema de cotas. É preciso combater as práticas fraudulentas e fiscalizar melhor os processos seletivos, uma vez que a Administração Pública deve ter como lastro a transparência e a publicidade.

A título de elucidação, é oportuno lembrar que nenhuma raça é inferior a outra, em termos de inteligência ou qualquer outra característica. Assim, o sistema de cotas, por mais que possa incitar

manifestações negativas, faz-se urgente pois tão ruim quanto a discriminação racial é a perpetuação das condições socioeconômicas da população negra, que a deixa mais vulnerável ao racismo. Uma situação não exclui a outra.

INCLUSÃO RACIAL NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

É oportuno lembrar que o domínio estrutural revela como as instituições reproduzem padrões de desigualdade, prejudicando a população negra. É preciso combater a falsa neutralidade, cujo racismo institucional propaga. Nesse contexto surge a necessidade da representatividade no setor público, considerando a distribuição da população a fim de criar igualdade de oportunidades para diferentes grupos sociais alcançarem diversas posições sociais, em especial no setor público. De acordo com Silva (2018):

[...] um corpo burocrático mais diverso tenderia a angariar maior empatia da parte dos cidadãos, colaborando para a melhor execução de políticas públicas, especialmente aquelas que exigem algum nível de participação para sua execução. A possibilidade de um corpo burocrático de alto nível com representação racial significativa tem maior potencial de mobilizar essa temática na formulação de políticas e programas governamentais (SILVA, 2018, p. 152).

Considera-se de grande valia a análise do domínio hegemônico do poder. Esse tipo de situação alimenta a ideia de que as práticas dos domínios pretéritos são justificáveis e esse entendimento é reproduzido em diversos espaços sociais. O movimento negro ainda precisa parar com esse tipo de naturalização, embora já tenha logrado êxito pelo seu ativismo, na esfera acadêmica e política, com reflexos nacionais e internacionais.

Com efeito, a política de ações afirmativas no serviço público, consolidou-se na Lei 12.990 (BRASIL, 2014). Essa norma faz um contorno racial para seleção dos beneficiários e traz um grande avanço, pois as cotas para acesso à universidade, por exemplo, consideram, em sua maioria, o aspecto racial subordinado ao

4

critério social (renda ou ensino público). Isso não ocorre com o acesso aos cargos da Administração Pública. A lei, portanto, trata a questão racial de maneira autônoma, de forma a admitir a existência do racismo e a dirigir essa política de inclusão a sujeitos determinados e específicos, formadores da comunidade negra.

A aprovação da lei de cotas no serviço público visa atuar no domínio estrutural, buscando reduzir as desigualdades raciais. Por outro lado, cabe ressaltar que as cotas no serviço público sofrem contestações judiciais e denúncias de fraude. Assim é preciso monitorar e acompanhar o certame, a fim de conferir legitimidade ao processo.

A criação da referida norma representa um marco para os direitos de igualdade racial, mas é alvo de contestações pelos não beneficiados por ela. Em razão disso foi criada a Orientação Normativa do Ministério do Planejamento n. 3 (BRASIL, 2016), instituindo a obrigatoriedade de comissões de verificação da autodeclaração racial. Percebe-se pois, que essa conquista gera incômodo e não neutraliza, por si só, os elementos ideológicos raciais ainda tão presentes no Brasil.

O espaço que o negro ocupa no serviço público e o modo como a Administração o percebe e se posiciona em relação a isso influenciam na questão racial. De acordo com Silva (2018), no ano de 2012 os negros representavam 47,4% dos cargos públicos, entre funcionários, empregados públicos e militares. Entretanto, a situação muda em nível federal em que os homens negros ocupam 39,9%, enquanto apenas 7,5% das mulheres ocupam os quadros federais. Ademais, os cargos ocupados, de acordo com a autora, exigem menor grau de escolarização.

De acordo com Silva (2018), além do sistema de cotas para acesso ao serviço público seria coerente a adoção de percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão de Direção, chefia e assessoramento. É preciso, assim, haver uma ressignificação da pessoa negra e sua valorização em todos os campos sociais. Ainda

segundo a autora, os movimentos conjugados com as políticas sobre igualdade racial, é um fator provável do aumento da auto declaração da população negra.

Embora muito se tenha avançado legislativa e socialmente, estas iniciativas ainda não tem a força necessária. O processo de implementação de políticas de igualdade racial, cujas marcas foram revestidas de conflitos resultou em mecanismos conciliatórios e manutenção de domínios estruturais. O recente debate sobre cotas no serviço público desemboca na representatividade no serviço público, mas é preciso aliar isso ao combate à discriminação racial e a valorização da comunidade negra.

A LEI 12.990/2014

A cota para negros na Administração Pública Federal deu-se por meio da Lei 12.990/2014. Ocorre que sua aprovação, como já delineado ao longo da pesquisa, evidencia alguns entraves práticos na observância do comando legal, que para alguns dificulta a imparcialidade. A maior crítica é a falta de mecanismos inibidores de fraude, que algumas vezes, acaba possibilitando que pessoas sem nenhum traço étnico com a raça se autodeclarem pretas ou pardas apenas com a finalidade de se beneficiar com o sistema de cotas.

A referida norma baseou-se na Lei 12.288/2010, o Estatuto da Igualdade Racial, que em seu artigo primeiro conceitua ações afirmativas, sob o parâmetro da correção de desigualdades. De acordo com Oliveira e Targino (2017):

Desde o Ensino Básico, aprendemos que a sociedade brasileira possui um débito com a população negra em razão da sua exploração como mão de obra motriz do desenvolvimento do Brasil. A construção básica do Estatuto da Igualdade Racial parte dessa premissa (OLIVEIRA; TARGINO, 2017, p.377).

Os referidos autores entendem que esses pleitos estão sujeitos a prescrição, não sendo, portanto, exigíveis. Para eles, o tempo de se exigir determinada pretensão contra a Fazenda Pública

4

é limitado em cinco anos, conforme entendimento do Superior Tribunal de Justiça.

Assim, os pesquisadores concluem que as ações afirmativas são comparáveis a quaisquer outros tipos de reparação civil, o que não se coaduna com a realidade dos fatos. Eles insistem que a segregação das raças é a consequência da adoção de ações afirmativas, quando na verdade a reação negativa a elas é o retrato do racismo latente. Ademais a política de cotas não passa a ideia de que a etnia negra não compõe a nação brasileira. Pelo contrário, ela tem o propósito de evidenciar a presença negra no país.

Oliveira e Targino (2017, p. 379) elucidam ainda: “seremos eternamente culpados e devedores de um saldo negativo em relação à população negra, quando de sua submissão à escravidão, a extrema segregação social e de direitos.” Essa questão é bem peculiar, uma vez que a população negra não foi submissa à escravidão. Esses autores simplesmente ignoram todo o ativismo histórico do movimento negro e trata de maneira simplista o aspecto da prescrição, como se o acesso do negro ao Judiciário para reclamar seus direitos fosse facilitado após meros cinco anos depois da abolição da escravatura.

Além disso, os preconceitos continuam arraigados à sociedade e eles são responsáveis pela reprodução da situação de desigualdade racial. A Lei das cotas pode até suscitar uma certa “separação de raças”, contudo sua pretensão não se esgota apenas na promoção da igualdade, mesmo porque esse é um processo muito lento. A norma é responsável pela representatividade e diminuição da desigualdade socioeconômica da população negra. Veja-se:

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) (BRASIL, 2014).

Para os autores em destaque o § 1º primeiro, perfaz um percentual de 33,33% de reserva de vagas, ou seja, superior a 20%. Embora o cálculo esteja correto o parágrafo de um dispositivo legal tem como uma de suas funções a complementaridade do caput do artigo.

Dessa forma, vislumbra-se que a intenção do legislador é conferir o máximo de efetividade da norma, pois se assim não o fosse, o concurso só poderia nomear candidatos negros se o quantitativo de vagas fosse a partir de cinco. O objetivo, pois, é o de conferir maior representatividade, independentemente do baixo número de vagas ofertados.

Outro fator polêmico, conforme Oliveira e Targino (2017, p.381), é a convocação do candidato negro em relação ao candidato PCD. A reserva inicial de vagas para os PCD's é estipulada entre os percentuais de 5% a 20% das vagas previstas. Normalmente os certames preveem o preenchimento do percentual mínimo, havendo distinção do tratamento da reserva de vagas.

Apesar de não ser escopo da presente pesquisa, uma justificativa para isso pode ser o contingente populacional em que estão inseridos os negros e as pessoas com deficiência, entretanto faz-se necessário uma investigação panorâmica sobre o tema para responder a esses questionamentos. O que se pretende não é saber quem deve receber maior percentual, mas atingir proporcionalmente à população que faz jus a essas políticas. Ademais, se o candidato prestar declaração inidônea será penalizado. Observe-se:

Art. 2º, Parágrafo único. Na hipótese de constatação de declaração falsa, o candidato será eliminado do concurso e, se houver sido nomeado, ficará sujeito

4

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 (BRASIL, 2014).

Esse dispositivo propicia a viabilidade das comissões avaliadoras realizarem a verificação da cor negra dos candidatos, utilizando-se dos mesmos critérios do IBGE. Cabe nesse ponto a indagação da possibilidade de punição penal para quem incorrer em fraude. Quanto a banca examinadora, têm-se:

Art. 3º Impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Direta ou Indireta, bem como das concessionárias de serviços públicos. Parágrafo único. Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, obstar a promoção funcional. Pena: reclusão de dois a cinco anos (BRASIL, 2014).

Muito se questiona acerca da imunidade penal atribuível ou não aos agentes examinadores que avaliam a falsidade da declaração. Em relação a isso, fica claro até mesmo pelas previsões editalícias dos certames públicos que a banca de aferição não comete crime ao identificar a falsidade da declaração e isso não configura preconceito.

A interpretação do artigo deve se dá em relação ao impedimento do exercício do cargo após o decorrer de todo processo seletivo. Isso ocorre, pois, o sujeito obstado trata-se de pessoa devidamente habilitada e quem assim for considerado, conseqüentemente já passou pelo exame da cor.

Ademais a comissão é constituída por mais de um integrante e o candidato, para ser habilitado, precisa obter a verificação ratificada pela maioria da banca, de tal forma que se um integrante discordar dos outros membros, isso não fará diferença no resultado final e o negro poderá ser empossado no cargo sem mais dificuldades. A solução encontrada para resolver esse dilema está prevista na Orientação Normativa nº 03, de 01 de Agosto de 2016

(BRASIL, 2016), que prevê a formação da comissão por membros de diferentes gênero e cor.

SISTEMA AUTODECLARATÓRIO EM CONCURSOS PÚBLICOS

Apesar da ação afirmativa adotar o sistema de cotas, tendo como parâmetro o instrumento da autodeclaração, há uma sensação de insegurança por parte de alguns, no que tange às comissões de aferição da veracidade da referida declaração. Nesse cenário, surge o questionamento da legitimidade da banca na identificação de quem faria jus a cota. Nesse ponto, a comissão se justifica para evitar fraudes ao certame, com a finalidade de valorizar os grupos étnicos menos favorecidos.

Por outro lado, muitos consideram as comissões como tribunais raciais. Nesse prisma, Saddy e Santana (2017) afirmam que há de se considerar a adoção de certos requisitos para que não haja ofensa ao sistema de cotas. São utilizados, assim, critérios que averiguam certas características genéticas a ascendentes de determinada raça, estabelecendo quem é beneficiário da política de inclusão. Mas essa linha é bastante tênue.

Cabe ponderar que a população negra, conforme o IBGE, constitui-se do conjunto de pessoas que se autodeclaram negras e pardas. Esse instituto utiliza-se de categorias para a pessoa se classificar quanto à cor ou raça: branca, preta, amarela, parda e indígena (SADDY; SANTANA, 2017, p.644). Ainda de acordo com os autores, a cor preto seria atribuível a pessoa escura, que possui muita melanina na pele, e com características fenotípicas do povo africano, como tipo de cabelo e lábios avantajados.

A categoria pardo, por sua vez, é relativa àqueles que possuem uma parte dessas características. Segundo esses pesquisadores, a comissão tem papel importante, mas não pode ser considerada critério absoluto de classificação, pois isso viola o princípio da autodeclaração. A aferição da comissão presta-se como um fator complementar e, em se tratando de dúvida, outros elementos podem ser avaliados, bem como o contexto social em que

4

está inserido o candidato. Todavia, a autodeclaração é o dado mais importante do processo.

Em relação a declaração falsa não se pode presumir que todo candidato eliminado pela comissão examinadora seja responsável pelo crime de declaração falsa. Pode existir uma dúvida na classificação dessa pessoa, mas ela pode ter uma falsa percepção da realidade. Assim, para Saddy e Santana (2017) nem toda autodeclaração seria revestida de dolo e má fé, não havendo portanto, a criminalização generalizada dessa conduta.

Portanto, a depender da situação surge a indagação até mesmo sobre a necessidade de exclusão do candidato do concurso público, inclusive da ampla concorrência. Pois, inúmeras vezes o participante está presente na listagem geral de candidatos e também naquela destinada ao sistema de cotas. Logo, deve-se analisar a gravidade do caso para atribuição dessa punição.

É certo que não se pode permitir que a reserva de vagas seja aproveitada por quem não tem identificação com o público negro, fugindo da finalidade das ações afirmativas. Quanto ao crime de falsidade ideológica, esse não poderia ser imputado indistintamente a qualquer candidato. Destarte, não se pode penalizar aqueles que possuem razões para acreditar no seu enquadramento em dada etnia, sem intenção de fraude ao concurso.

Ao persistir discordância entre o candidato e a banca, ele deve ter oportunidade de manifestar todos os elementos comprobatórios daquilo que o levou a declarar-se como negro. O critério assim é heterogêneo. Depreende-se que com um maior arsenal de meios de informação, diminui-se a subjetividade do processo.

CONCLUSÃO

É necessário acatar as políticas de inclusão do negro em concursos públicos para promoção da cidadania e da ascensão da população negra na sociedade brasileira. Para tanto, é imperioso equilibrar a posição conservadora, que atribui puramente ao indivíduo toda a responsabilidade pela posição social que ocupa

(o que não procede) com a posição de esquerda que exclui a meritocracia, denunciando o racismo sutil. Logo, faz-se oportuno analisar os impactos das ações afirmativas na estrutura social, compreendendo os aspectos sociais e históricos que proporcionam a construção de políticas públicas.

Essas políticas que envolvem o ingresso pelo sistema de cotas em concursos públicos muitas vezes beneficiam um conjunto restrito da população negra. Essa situação privilegia àqueles que têm a capacitação requerida para tais cargos. Contudo, isso só exalta a conjugação de valores de mérito com o combate à desigualdade racial.

Embora isso beneficie apenas uma parte da comunidade negra, essa medida é louvável, pois, o negro precisa de representatividade em todas as posições sociais. Mas só isso não é suficiente, pois a maioria dos negros é pobre. Com efeito, essas políticas devem estar associadas a outras de cunho universalista de melhoria do ensino público e de assistência hospitalar, em políticas sanitárias e outras. É preciso pois, avançar em todos os campos.

A implementação dessas ações significa a busca de uma equiparação material no exercício de direitos fundamentais. Mas além disso, é imprescindível que o preconceito racial seja extirpado e os discursos de ódio sejam severamente combatidos.

Insta salientar que as ações afirmativas devem conter ações repressivas de criminalização de práticas racistas; ações de inclusão e ações valorativas com o fito de desconstruir estereótipos negativos, enaltecendo a pluralidade étnica no Brasil. Nesse cenário, permite-se a discriminação positiva, com medidas temporárias de incentivo à ascensão social dos grupos mais vulneráveis. Exemplo disso são as cotas raciais em concursos públicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 23, de 21.6.1967.** Aprova a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, adotada pela Resolução nº 2106 da Assembleia

4

Geral das Nações Unidas, de 21 de dezembro de 1965. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/decreto/1950-1969/D65810.html>. Acesso em: 05 dez 2018.

BRASIL. **Lei 12.288, de 20.07.2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n^{os} 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 06 dez. 2018.

BRASIL. **Lei n° 12.990, de 09.6.2014**. Reserva 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm>. Acesso em: 07 dez. 2018.

BRASIL. **Orientação Normativa do Ministério do Planejamento n. 3, de 2016**. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27175840_orientacao_normativa_n_3_de_1_de_agosto_de_2016.aspx>. Acesso em: 08 dez. 2018.

BRASIL. **Projeto de lei n. 1.332 de 1983**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

GOMES, Irene; MARLI, Mônica. **IBGE mostra as cores da desigualdade**. Revista Retratos n° 11, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>>. Acesso em: 09 dez. 2018

MOCELIN, Cassia Engres; MARTINAZZO, Celso José; GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro Guimarães. **A trajetória histórica da**

constituição do marco legal das ações afirmativas. Argumentum, Vitória, v. 10, n. 1, p. 293-308, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/argumentum/article/view/16897/13195>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

OLIVEIRA, E.A.R.; TARGINO, M.F.S. **Cotas no Serviço Público Federal- Lei 12.990/2014 e o sistema autodeclaratório:** lacunas legislativas e antinomias em relação ao sistema jurídico brasileiro, 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5073/pdf> >. Acesso em: 08 dez. 2018.

PAIVA, Raphael Eyer Soares. **O Sistema de Cotas para negros em concursos públicos no Estado Democrático de Direito Brasileiro.** Revista de Direito Constitucional e Internacional, Vol.97, 2016. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/RDConsInter_n.97.03_1.PDF >. Acesso em: 09 dez. 2018

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 07 dez. 2018.

RIOS, Roger Raupp. **Direito da antidiscriminação:** discriminação direta, indireta e ações afirmativas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

SADDY, André; SANTANA, Stephan Bertollo. A questão da autodeclaração racial prestada por candidatos de concursos públicos. **Revista Jurídica da Presidência**. v. 18, n. 116, 2017. Disponível em: <<https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1460/1193> > Acesso em: 07 dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar

4

o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Tatiana Dias. Gestão Pública na Zona do Não Ser: Políticas Públicas, Igualdade Racial e Administração Pública no Brasil.

Revista de Administração Pública e Gestão Social, vol.9, n. 2, 2018.

Disponível em: <<https://www.apgs.ufv.br/index.php/apgs/article/view/1591/pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

5

Preceitos da escola de Chicago-EUA como possibilidade de políticas públicas e ações afirmativas para redução de violência em comunidades periféricas do Brasil



Isadora Bispo dos Santos |

Lazie Ronaldo Santos Lopes |

5

No final do século XIX, após duas revoluções industriais, os Estados Unidos da América passavam por consideráveis mudanças, onde a predominância regional de sua territorialidade era rural.

Com o final da Guerra Civil Americana, a região Norte iniciou o seu desenvolvimento industrial, o que traz o marco da migração de sua população para os centros urbanos. Entre estes, havia a cidade de Chicago no estado de Illinois, que obteve rápido crescimento durante a Guerra Civil. Várias ferrovias foram construídas contribuindo assim para a cidade se transformar no maior centro ferroviário do mundo, atraindo americanos e europeus pela possibilidade de progressos.

De forma rápida e desordenada deu-se o crescimento de Chicago, trazendo junto consequências preocupantes para o futuro da cidade, que contava com um sistema de esgotamento e saneamento básico primitivo, não dando conta da população existente naquele período, composta por uma grande parcela de imigrantes europeus e migrantes negros fugidos do sul. Estes povos fundaram bairros com grande densidade populacional, de predominância econômica baixa renda e condições gerais vulneráveis de sobrevivência. Desta maneira a cidade se configura enquanto território urbano calcado na extrema violência, com destaque para o período entre o final do século XIX e início do século XX.

Neste contexto, a partir de doações de John Rockefeller, nasce a Universidade de Chicago e conjuntamente funda-se o Departamento de Sociologia desta, um dos precursores dos estudos de ciências sociais no mundo. No âmago das pesquisas ali concentradas a percepção da criminalidade conectada ao crescimento desordenado da cidade. Diante disto o ambiente urbano tornou-se “laboratório” do departamento das pesquisas sociológicas, tendo como grande marco o surgimento de duas teorias: A primeira chamada Ecologia Humana desenvolvida por Ezra Park, versando sobre o habitat natural do indivíduo e a influência em seu comportamento, estilo de vida. O ambiente urbano é considerado

nesta perspectiva enquanto laboratório social, onde métodos sistemáticos e empíricos para efetuam a interpretação da realidade.

A segunda teoria desenvolvida por Ernest Burgess que versa sobre as Estruturas Urbanas, estruturou-se a partir do mapeamento da cidade num esquema denominado círculos concêntricos, estes compõem a identificação de várias zonas nas quais coexistiam singularidades no mesmo território da cidade. Com esta teoria, Burgess também pode identificar as áreas da cidade com maior índice de criminalidade.

O Sociólogo Clifford Shaw calcado nesta teoria criou o “Área Project”, que teve como objetivo a realização de um controle informal da criminalidade em áreas com alto índice de violência, principalmente focados na delinquência juvenil e crimes patrimoniais.

Ao fazer uma analogia com o Brasil, no que tange a territórios alocados em zonas periféricas identifica-se a falta de organização e planejamento frente ao acelerado desenvolvimento urbano, equipara-se guardada as devidas proporções, a realidade de Chicago de (1915 a 1940) em função do índice de crimes, especialmente os homicídios.

O presente artigo centra-se na análise dos dados de criminalidade na observância das possibilidades de aplicação e análises desenvolvidas pela Escola de Chicago enquanto políticas públicas entendendo que a partir desse processo é possível levantar soluções de problemas criando ambiência e novas perspectivas, no que concerne a diminuição dos índices de criminalidade.

A proposta deste estudo é justificada considerando duas dimensões, a primeira diz respeito à Teoria da Escola de Chicago, pela sua posição de vanguarda no tocante às pesquisas sociológicas, e sua aplicação na referida cidade. A sociologia de Chicago caracteriza-se primeiramente pela pesquisa empírica e marca uma virada no processo de investigação sociológica aproximando-se da investigação científica, no entanto esta questão é marcada

100 pela relevância com que pesquisadores tratam da produção

5

epistemológica a partir do cotidiano, para a discussão e formulação de soluções de problemas sociais concretos.

Considera-se neste artigo territorialidades periféricas espacialmente, economicamente e socialmente tanto a área, quanto a população estudada, no caso os jovens, altamente vulneráveis do ponto de vista da violência e da criminalidade.

Por fim, através do conhecimento das diretrizes via Escola de Chicago, busca-se discutir a plena efetivação dos direitos fundamentais, junto à sociedade brasileira.

A ESCOLA DE CHICAGO RELAÇÕES E POSSIBILIDADES DE AÇÕES AFIRMATIVAS DE APLICAÇÕES EM TERRITÓRIOS PERIFÉRICOS BRASILEIROS

A época do surgimento da Escola de Chicago, o grande desafio dos Estados Unidos era a pobreza. Os primeiros sociólogos americanos tinham enorme preocupação com as reformas sociais em função de alguns serem vinculados a religião protestante. Neste sentido, a busca pelo equacionamento dos problemas sociais que afligiam as grandes cidades americanas do período eram um imperativo. Erza Park traz o estudo do espaço físico entre as populações para mensurar o espaço social entre estas, como origem da Escola de Chicago e tendo na cidade um verdadeiro laboratório, os sociólogos estudavam a delinquência juvenil, a periferia e a organização espacial e social das populações urbanas com ênfase para o impacto nos índices de vulnerabilidade social, violência e pobreza.

Assim, dada às devidas proporções os territórios situados em zonas periféricas no Brasil, equiparam-se a bairros da cidade de Chicago naquele período. Uma vez que o crescimento urbano e a migração da população acontecem de forma rápida e desorganizada para estes lugares, conforme as palavras de Zanata:

O que chama atenção e tem preocupado por décadas foi à crescente migração da população para os centros urbanos com maior oferta de serviços. Tal população, em busca por

habitação e na ausência de um programa e planejamento urbano, favoreceu significativamente a proliferação de assentamentos em áreas carentes de serviços básicos e de oportunidades de trabalho. Do mesmo modo, motivou a expansão horizontal da cidade, especialmente na periferia do perímetro urbano, cujos terrenos, em décadas passadas, eram pouco valorizados, pelas condições de infraestrutura apresentada (ZANATTA, 2011, p. 55).

Diante desta desorganização, os índices criminais acionaram um alerta para os entes públicos, em 2016 o número de homicídios no Brasil superou a casa dos 60 mil em um ano. De acordo com o Atlas da Violência de 2018, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), o número de 62.517 assassinatos cometidos no país em 2016 colocou o Brasil em um patamar 30 vezes maior do que o da Europa. Só na última década, 553 mil brasileiros perderam a vida por morte violenta. Ou seja, um total de 153 mortes por dia.

Ao adentrar no cerne deste trabalho frente à possibilidade dos preceitos e a aplicabilidade dos Estudos da Escola de Chicago, tem-se como base um conjunto de métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa que levam em conta o conhecimento empírico do público envolvido nestas, partindo da análise destes resultados onde se concretiza resoluções práticas de problemas vinculados à realidade espacial e social.

Após esta primeira discussão, chama-se a atenção para responsabilização e consciência por parte do Estado considerando este o detentor de condições para implementação de políticas públicas e ações apropriadas neste caso. Embora ainda esteja distanciado da verdadeira realidade e das necessidades da comunidade, acredita-se ser possível uma reversão desse processo. É importante colocar embora reconhecendo o papel central do estado que a sociedade pode contribuir com a resolução e o encaminhamento de ações no sentido de minimizar a violência endêmica nas cidades. Ao analisar-se a premissa constituída pela escola de Chicago da escuta e observação in loco, ou seja, o trabalho concreto em campo, para

5

posterior implantação de medidas e experiências transformadoras, entende-se para tanto serem necessárias uma nova visão e uma nova cultura no que tange a atuação do estado em comunidades localizadas nas periferias do Brasil, em contraponto a repressão como única política. Conforme Park que teve o ofício de jornalista em seu passado:

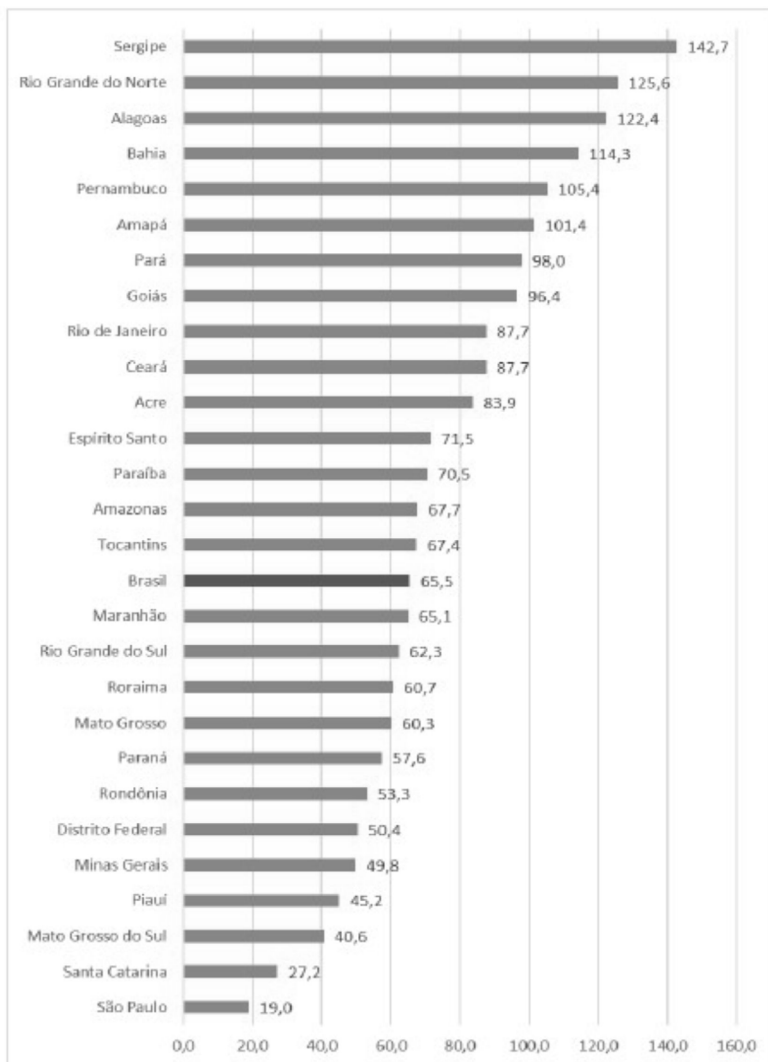
Escrevi sobre todo tipo de temas e foi assim que conheci intimamente diferentes aspectos da cidade. Adquiri, entre outras coisas, uma concepção da cidade, a comunidade e da região, não no sentido do fenômeno geográfico, mas como organismo social (PARK, 1950, p.8).

Em virtude deste pensamento, trazendo ao contexto territorial das periferias do Brasil à aproximação das reais necessidades da comunidade, atividades com fulcro em ações afirmativas, principalmente aquelas voltadas para juventude, atualmente considerada o maior alvo de violência são emergenciais.

De acordo com o Quadro 1, o Atlas de Violência 2018, frente a comparação da taxa de homicídios da população jovem nos estados Brasileiros, em 2016 as taxas variaram de 19 homicídios por grupo de 100 mil jovens, no estado de São Paulo, até 142,7 em Sergipe, sendo a taxa média do país 65,5 jovens mortos por grupo de 100 mil, apresentando as maiores taxas proporcionalmente nos estados de Sergipe, Rio Grande do Norte e Alagoas, e as três menores, nos estados de São Paulo, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul.

As taxas se concentram principalmente nas faixas de jovens de 18 a 30 anos, o que demonstra a vulnerabilidade social desse setor da sociedade, e da necessidade real de se investir em políticas públicas e ações voltadas para a juventude a fim de coibir e diminuir as estatísticas da violência que assolam os territórios periféricos brasileiros, onde constatamos a necessidade de se investir em políticas de proteção a vida e prevenção que possam diminuir e reverter esta tendência.

Quadro 1: Taxa de homicídios de Jovens, por grupo de 100 mil, por UF (2016).



Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica e MS/SVS/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM. O número de homicídios na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35-Y36, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. Considerou-se jovens indivíduos entre 15 e 29 anos. Elaboração Diest/Ipea e FBSP.

5

Outro fator relevante para o sucesso da aplicação prática dos estudos da Escola de Chicago, diz respeito ao fato da desmistificação de pré-conceitos espaciais e territoriais que esta escola teve ao adentrar no território, ao contrário do que acontece nas áreas de periferia no Brasil, que estão submetidas a processos de exclusão social, espacial, econômica e cultural, levando a formação de uma espécie de gueto, que nas acertadas palavras de Bauman:

Quer dizer impossibilidade de comunidade. Essa característica do gueto torna a política de exclusão incorporada na segregação espacial e na imobilização uma escolha duplamente segura e a prova de riscos numa sociedade que não pode mais manter todos os seus membros participando do jogo, mas deseja manter todos os que podem jogar ocupados e felizes, e acima de tudo obedientes (2003, p.111).

A não participação e a exclusão do poder por parte do estado da população localizada nestas áreas, tidas como periféricas criam uma relação utilitária destas, ao servir de massa de manobra para edificação de projetos que servem apenas a classe “nobre”, naturaliza no senso comum o conceito de normalidade, que nas acertadas palavras de Souza:

O senso comum possui uma face bifronte como o Deus Juno. Por um lado, o senso comum nos transmite conhecimentos pragmáticos fundamentais como nos esclarecer sobre como descontar um cheque, pegar um ônibus ou andar no trânsito das grandes cidades. Por outro, reproduz os esquemas do poder dominante, que só podem se perpetuar enquanto tal se as causas da dominação e da desigualdade injustas nunca puderem ser reveladas. Num contexto como o nosso, em que o ‘mito da brasilidade’ duplica e potencializa a repressão de consensos injustos e a perpetuação de privilégios, o processo de aprendizado moral e político, tanto individual quanto coletivo, permanece dificultado ao nível máximo (2009, p.48).

Perante o Exemplo do “Área Project” da Escola de Chicago, é necessária a real quebra deste senso comum, para que se possa alcançar a raiz dos verdadeiros problemas postos no território, concebendo tal conhecimento para priorizar soluções concretas e necessárias.

O investimento em Organizações da Sociedade Civil - OSC's, funciona com real eficácia para estratégias de combate a violência, onde de forma transversal dialogam e atuam sobre este, estado e sociedade, pois há de se valer de estratégias alternativas trazidas através das linguagens a exemplo das culturais, esportivas, conseguindo assim, o desejado engajamento entrelaçamento de propósitos entre comunidade e estado, contrapõe-se a ideia de centralizar decisões estratégicas sobre como atuar junto as comunidades e seus problemas sem o pleno conhecimento e a participação destas.

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada apresenta o estudo analítico e de possibilidades da aplicação dos preceitos da Escola de Chicago nas periferias brasileiras, destacada pelo elevado índice de violência e criminalidade.

Os trabalhos de pesquisa sociológica realizadas entre 1915 e 1940 por professores e estudantes da Universidade de Chicago, foram marcados pela pesquisa empírica, responsável pela diminuição de índices negativos de violência. Tendo em vista as ações e políticas públicas propostas no âmbito da Escola de Chicago, que responderam de maneira satisfatória a resolução ou minimização dos problemas enfrentados pela cidade na época, alocado às semelhanças espaciais e constitutivas dos territórios de comunidades periféricas do Brasil à cidade de Chicago, buscou-se através deste artigo o entendimento analítico frente às possibilidades e soluções para redução dos altos índices de criminalidade citados acima com ênfase para os homicídios.

5

satisfatória possibilitaram conhecer os pontos e a espacialidade dos locais, conclui-se amparados nos métodos sociológicos da Escola de Chicago e alocando aos territórios, a evidente carência de práticas de combate à criminalidade, pois estas não estão conectadas com as realidades empíricas do problema.

Proposta como o “Area Project” é absolutamente possível de ser implementada em Comunidades periféricas brasileiras, bem como as experiências de ONC’s locais. A pretensão aqui trazida é do debate acerca dos atuais pensamentos e formas de concretização de políticas para diminuição dos índices de criminalidade, bem como apresentar novas alternativas para soluções concretas e eficazes.

O fato é que a violência exemplificada neste trabalho a partir das taxas de homicídios demonstra a necessidade de se discutir esta situação que não pode em hipótese alguma passível de ser negligenciada pelas autoridades e sociedade. Esta pesquisa também cumpre com o papel de chamar atenção para esta problemática buscando indicar soluções e colocar a academia a serviço da melhoria da nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, V. R. P. Do paradigma etiológico ao paradigma da reação social: Mudança e permanência de paradigmas criminológicos na ciência e no senso comum. **Sequência**, Florianópolis, v. 30, n. 16, p. 24-36, jul./dez. 1995.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA. 2016. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br>> Acesso em: 3 nov. 2017

BARATTA, A. **Criminologia Crítica e Crítica ao Direito Penal**: Introdução à Sociologia do Direito Penal. 6. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BECCARIA, C. **Dos Delitos e Das Penas**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BERGALLI, R. *Perspectiva Sociológica: Sus Orígenes*. Colombia: Temis, 1983.

BURGESS, E. W. *A Short History of Urban at the University Of Chicago*. Bafore 1946. In: BURGESS, Ernest W.; BOGUE, Donald J. **Urban Sociology**. Chicago: The UniversityOf Chicago Press, 1965.

EUFRÁSIO, M. A. **Estrutura Urbana e Ecologia Humana**: a Escola Sociológica de Chicago (1915-1940). 2. ed. São Paulo: 34, 1999.

FERRI, E. **Criminal Sociology**. La Vergne: Lightning Source, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

GAROFALO, R. **Criminologia**: estudo sobre o direito e a repressão penal seguido de apêndice sobre os termos do problema penal. Campinas: Petrias, 1997.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

HOLLINGSHEAD, A. B. *Noções básicas de ecologia humana*. Capítulo III de PIERSON, Donald. **Estudos da Ecologia Humana** (Org.). São Paulo: Martins, 1970.

HOYT, H. Recent Distortions of the Classical Models of Urban Structure. **Land Economics**, vol. 40, n. 2, maio 1964, 199-212.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2018**. Brasília: Ipea, 2018.

LOMBROSO, C. **O Homem Delinquente**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2013.

5

MOLINA, A. G.; GOMES, L.F. **Criminologia**. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

NUNES, B. F.; COSTA, A. Distrito Federal e Brasília: Dinâmica urbana, violência e heterogeneidade social. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, 2007.

PARK, R. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. In: VELHO, Octávio Guilherme (Org.). **O fenômeno urbano**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p. 26-67.

SOUZA, J., **Ralé brasileira quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

PIERSON, D. **Estudos da Ecologia Humana** (Org.). São Paulo: Martins, 1970.

TANGERINO, D. P. C. **Crime e Cidade**: violência urbana e a escola de Chicago. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

ZANATTA, Ricardo Nogueira. **A (re) configuração do espaço urbano de Santa Maria-RS sob a ótica territorial e das políticas habitacionais**. (Dissertação de Mestrado), 2011.

6

**A justiça restaurativa como
instrumento eficiente na (re)
construção de uma nova cultura
frente aos conflitos:
uma análise a partir das atividades
da Central de Práticas Restaurativas
Ivanise Jann de Jesus no CEJUSC**



Isabel Angélica Scoto Alves |

Francisco Ribeiro Lopes |

6

A Justiça Restaurativa sustentada num procedimento de consenso, em que o infrator, vítima e pessoas ou membros da comunidade afetados pelo fato, como sujeitos principais, participam de maneira coletiva e presente na construção de soluções dos traumas e perdas causados pelo ato.

Importante mencionar o autor Marshall, que enaltece que a Justiça Restaurativa é um processo pelo qual todas as partes ligadas a uma ofensa em particular, se reúnem para resolver coletivamente como lidar com as consequências da ofensa e suas implicações para o futuro (FROESTAD apud KONZEN, 2007, p.78).

Uma das grandes contribuições é a definição do novo modelo de justiça realizada pelo renomado professor Howard Zehr:

A justiça restaurativa é um encontro entre as pessoas diretamente envolvidas numa situação de violência ou conflito, seus familiares, amigos e comunidades. O encontro é orientado por um coordenador e segue um roteiro pré-definido, proporcionando um espaço seguro e protegido para as pessoas abordarem o problema e construir soluções para o futuro. A abordagem tem foco nas necessidades determinantes e emergentes do conflito, de forma a aproximar e corresponsabilizar todos os participantes com um plano de ações que visa a restaurar laços sociais e compensar danos, e a gerar compromissos de comportamentos futuros mais harmônicos (ZEHR, 2008, s/p).

A prática restaurativa tem como argumento absoluto reparar o mal causado pela prática do ato infracional, sendo um fato jurídico contrário à norma positivada imposta pelo Estado, mas sim de maneira que o ato ofensivo à vítima gera um entendimento de cidadania predominante na comunidade. Portanto, o ato, para a justiça restaurativa, não é somente uma conduta típica e antijurídica que atenta contra bens e a uma violação nas relações entre infrator, vítima e a comunidade, mas sim à Justiça Restaurativa identifica as necessidades e obrigações provenientes dessa relação e do dano causado e no qual deve ser restaurado (ZEHR, 2012).

Ao reparar o dano causado com a prática da infração, a **113**

Justiça Restaurativa utiliza o diálogo entre as pessoas envolvidas no conflito sendo avaliada segundo sua possibilidade de fazer com que as responsabilidades cometidas pelo ato sejam assumidas, as necessidades oriundas da ofensa sejam satisfatoriamente atendidas e a cura, ou seja, um resultado individual socialmente terapêutico seja alcançado.

Por centrar suas forças no diálogo, no envolvimento emocional das partes, na reaproximação das mesmas, é fundamental esclarecer que não há ênfase para a reparação material na Justiça Restaurativa. Dessa feita, a reparação do dano causado pelo ilícito pode ocorrer de diversas formas, seja moral, material. De maneira que o ideal reparador é o fim almejado por esse meio alternativo de justiça e o consenso fruto desse processo que pode resultar em diferentes formas de reparação.

Trata-se de um processo estritamente voluntário, relativamente informal e caracterizado pelo encontro e inclusão. A voluntariedade é absoluta, uma vez que os componentes da comunidade protagonistas desse modelo alternativo de justiça autor e vítima livremente optam por esse modelo democrático de resolução de conflito. A informalidade também é sua característica distanciando-se do formalismo característico do vigente processo penal. O encontro é requisito indispensável para o desenvolvimento da prática restaurativa, pois o modelo de relacionamento é intrínseco a esse modelo alternativo, há um desempenho para alcançar de maneira ímpar, uma solução para o caso concreto. Por tudo isso, é salienta-se que a inclusão também é regra da prática restaurativa, uma vez que os cidadãos contribuem diretamente para o processo de pacificação social. Na justiça tradicional, o Estado impõe a vontade da lei e o distanciamento dos envolvidos na relação litigiosa, é subtendido, cabendo-lhes, apenas, um papel de expectadores.

Nesse contexto, dentro dos procedimentos da Justiça Restaurativa podemos destaca-se os encontros coletivos abertos à participação de pessoas da família e da comunidade como um todo.

6

neutro, conduz os envolvidos no conflito para um diálogo sobre as origens e consequências do mesmo, de maneira que estas alcancem a solução ideal consistente num acordo restaurativo, onde ambas saiam satisfeitas e ocasionando uma reflexão.

Nesse sentido, observa-se nas diferentes técnicas restaurativas a aproximação dos envolvidos na relação conflituosa, resultando numa confidencialidade, uma vez que as emoções afloram e colaboram para o desfecho de um propósito restaurador mais eficaz e duradouro.

Importante mencionar que a implantação da prática restaurativa como método de solução de conflitos está ganhando força, havendo, inclusive, determinação expressa em documentos da ONU e União Européia no sentido de que a mesma seja aplicada em todos os países, não se esquecendo da Resolução do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, de 2002, que traz os princípios básicos sobre Justiça Restaurativa sendo um importante avanço na (re) construção de uma mundo mais harmônico.

A metodologia utilizada para desenvolver este trabalho é a pesquisa bibliográfica, sendo o método de abordagem utilizado o dedutivo que parte do conceito geral e posteriormente realiza-se uma análise em face das particularidades.

Dito isso, a justiça penal tradicional corresponde a uma imposição unilateral e positivada na norma, impregnada de um formalismo protagonizado pelos magistrados, cuja pena de prisão é vista como manifestação de autoridade, há um rígido bloqueio por parte do Estado-Juiz em aplicar medidas alternativas.

A JUSTIÇA RESTAURATIVA NOS CASOS DE ATO INFRAACIONAL: UMA POSSIBILIDADE DE VER O CONFLITO DE FORMA HUMANA

Os adolescentes em conflito com a lei, hoje tornou-se uma preocupação para o Estado haja vista os conflitos envolvendo jovens adolescentes.

Para compreender o sistema de justiça a que está envolvido o ato infracional e, do próprio adolescente em conflito com a lei, é

necessário que se faça uma análise acerca da normativa em relação à criança e ao adolescente. Observando-se as diversas etapas percorridas e os principais fatos norteadores da legislação brasileira, podendo analisar o ato em que está inserido o ato infracional, a maneira de distingui-las desse sistema e pensar sobre possíveis soluções.

O Estatuto da Criança e do Adolescente vem para construir e sedimentar a subjetivação da criança e do adolescente, em conformidade com o texto da Constituição Federal de 1988, ambas as normas reforçando os fundamentos do princípio da Proteção Integral. Servindo como fio condutor do ordenamento jurídico, “[...] permite compreender e abordar as questões relativas às crianças e aos adolescentes sob a ótica dos direitos humanos, superando o paradigma da situação irregular para instaurar uma nova ordem paradigmática” (SARAIVA, 2010, p.17).

Ramidoff (2009) refere que o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA não apenas reformulou a legislação referente às crianças e aos adolescentes, garantindo na lei seus direitos, como também significou importantes transformações nas relações sociais desses que se encontram na condição humana peculiar de pessoa em desenvolvimento bem como nas famílias, na comunidade e também nos vários níveis do Poder Público.

Nesse mesmo sentido, Veronese (2005) atenta para o fato de que já não se pode mais classificar as crianças e os adolescentes, pois não se deve percebê-los como objetos passivos diante da família, da sociedade e do Estado. Agora, fomenta-se o conceito de “criança cidadã, de jovem cidadão”, tendo em vista que estão na posição de exigirem seus direitos, transcendendo seu papel de passividade e invisibilidade ocupado no antigo sistema tutelar.

Ramidoff (2009) sustenta que a concepção de subjetividade que se estabelece aos adolescentes deve ser a de titularidade de direitos, em perspectiva emancipatória, fundada nos valores e Direitos Humanos.

6

pessoa humana adolescente. Destaca dois importantes processos que ocorrem nessa fase da vida e que devem ser respeitados. Um deles é a construção da identidade, que ocorre na infância e, em sequência e com muita importância, na adolescência.

Salienta-se que a condição de construir a identidade sociocultural como possibilidade de desenvolvimento da personalidade é uma das mais importantes expressões do princípio da Dignidade Humana.

Conforme o conselho Nacional de Justiça (CNJ), 43% dos jovens internados cumprindo medidas socioeducativas são reincidentes (O GLOBO, 2012), sendo uma agravante no qual esta estatística é de adolescentes que continuam reincidindo e não foram privados de liberdade, entretanto há necessidade de analisar as práticas que são empregadas como um novo modelo. Atualmente, a Lei 12.594/2012 instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), destinado à regulamentação da execução das medidas socioeducativas (BRASIL, 2012).

O ECA determina em seu artigo 103 que “considera-se ato infracional toda conduta descrita como crime ou contravenção penal”, sendo que ao seu autor poderá ser aplicada medida socioeducativa constante no rol do artigo 112, colaciona-se (BRASIL, 1990).

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (BRASIL, 1990).

Ressalta-se que o ECA reservou o sistema terciário de garantias especificamente ao adolescente sistema de responsabilização penal **117**

juvenil. As práticas restaurativas do instituto da Justiça Restaurativa podem vir como uma dessas possibilidades para o enfrentamento de obstáculos que se encontra o sistema sócio educativo, esse sistema de Justiça Juvenil é de modelo de resolução de conflitos em diferentes outros campos da vida social.

Para Konzen (2007, p.59), “a aplicação de medida socioeducativa, por si tão somente, não produz nenhum efeito tutelar ou protetivo do interesse do adolescente”.

Nesse passo, a Justiça Restaurativa tem uma nova forma de ver/analisar os conflitos, configurando-se como uma forma apropriada para buscar justiça, trazendo benefícios para a vítima e comunidade, mas principalmente para o adolescente autor (ofensor) de ato infracional. Nesse sentido, são identificadas

Vantagens, que podem ser obtidas pelo ofensor por meio da justiça restaurativa:

O ofensor tem a oportunidade de: receber oportunidade de se envolver ativamente no processo; evitar a inclusão no sistema tradicional e consequente sanção penal – estigmatização; assumir a responsabilidade pelo seu ato; explicar-se e justificar o seu comportamento; tomar consciência dos efeitos resultantes do crime na vítima e compreender a verdadeira dimensão humana das consequências do seu comportamento, o que aumenta a possibilidade de um verdadeiro arrependimento; pedir desculpas; proporcionar a vítima justa reparação pelos danos causados; restabelecer os laços com a vítima; fazer as coisas de forma distinta no futuro de acordo com a experiência e conhecimento adquiridos; aumentar os níveis de autoconhecimento e de autoestima; ver os processos utilizados e seus resultados como corretos e justos, trazendo satisfação; promover sua reinserção social, reabilitando-se junto a vítima, a comunidade, evitando uma continuada rejeição e contribuindo para a redução da reincidência (PRUDENTE apud SANTOS, 2014, p. 27).

Sendo assim podemos pensar que a justiça restaurativa vem **118** para acrescentar um novo olhar para uma cultura no qual a escuta e

6

o diálogo são ferramentas essenciais para a construção do respeito.

Sobre o relato de Leoberto Brancher em seu artigo juntamente com Beatriz Aginsky: da experiência concreta, a expressão dos próprios sujeitos envolvidos é emblemática quanto aos significados da participação em práticas restaurativas, sejam eles destinatários finais da atuação do Sistema de Justiça, como adolescentes, seus familiares, vítimas e seus familiares, sejam operadores técnicos.

Falei sobre tudo, falei sobre o meu arrependimento de ter feito isso com ele, que não era a minha intenção ter feito isso com ele, que não era a minha intenção ter batido o carro dele, que não era ter tirado esse carro dele. (Adolescente, autor de roubo de automóvel – falando sobre sua experiência no círculo restaurativo)

Eu tive um conjunto de coisas que até me fez bem sabe! Já pensou alguém te dá um tapa e tu não sabe quem foi, vai embora e tu não vê, tu vai ficar com aquele negócio, de quem te fez alguma coisa; foi bom, foi ótimo [...] (Vítima de roubo, sobre sua possibilidade de elaborar melhor seu processo de vitimização a partir do encontro com o adolescente)

Por ela ser minha amiga agora e não olhar mais com cara feia para mim (Adolescente, 14 anos, autor de furto, – explicando porque foi importante para ele ter participado do círculo restaurativo, referindo-se a sua relação com a vítima)

Eu achei que foi legal. O “X” – adolescente - me pediu desculpa. Apertou minha mão lá, da minha mãe. E prometeu que não fazer mais, né. A mãe dele ficou bem sentida com tudo que tinha acontecido, daí ele pegou e pediu desculpa também (Adolescente 14 anos, vítima de furto, avaliando a experiência do círculo restaurativo).

Eu acho que ele viu, que “caiu a ficha” dele, que não leva a nada, que disto aí só teve prejuízo para ele e para mim, eu acho que ele se reestruturou, acho que ele não volta mais a cometer este tipo de delito, pelo que eu senti, é uma pessoa que ficou muito arrependida, ele olhou diversas vezes, nestas últimas audiências, dentro dos meus olhos, eu vi que ela tava bem arrependido (Vítima de roubo, avaliando a experiência do círculo restaurativo).

Eu definiria a justiça restaurativa como um conhecimento qualificado, bem experimentado [...] que nos facilita a [...]

abordar a questão de conflitos, entendeu, de uma forma que as pessoas se conectam facilmente com aquilo que a gente está propondo, [...] que abre as portas pra não ser alguma coisa muito institucional, e sim humaniza as relações. (Coordenador de Círculo Restaurativo designado pelo Executivo Municipal para o Projeto, refletindo sobre o significado da Justiça Restaurativa).

A forma que a gente trata e que está fazendo os encontros restaurativos dentro da instituição hoje, [...], eles já estavam lá no Estatuto, de garantir o protagonismo, que a rede pudesse ser envolvida, que o meio aberto estivesse assumindo a sua responsabilidade ao término da internação. Mas como que a gente ficava tão fechada dentro da internação que achava - bom tá bem, eu fiz isto aqui, o que me cabe é isto! - Mas, e aí? E aí que a gente vem vendo que o índice de reincidência é altíssimo. Por quê? Porque é um momento que a gente não consegue com que as pessoas se responsabilizem pelo ato infracional e que a própria instituição não se responsabilize por esta mudança de comportamento por esse suporte que deve ser dado para que ele possa efetivamente achar outra forma de resolver os conflitos dele que não seja estratégias que ele vinha usando até então (Coordenadora de Círculo, designada pelo Executivo Estadual para o Projeto, refletindo sobre os limites da intervenção das instituições do Sistema de Atendimento Socioeducativo a luz do paradigma retributivo) Histórico de Implementação do Projeto Justiça para o Século 21. Leoberto Brancher e Beatriz Aginsky (AJURIS, 2014).

Analisando o ponto de vista individual, a base de caractere da experiência de que estado, prevalece de tal modo firmada no valor, antes que na norma, não se submete à retórica burocrática, visto que a ética, pratica vivencial, se revela contra ao discurso meramente adequado. As experiências aqui trazidas são para mostrar os resultados que vem sendo promovidos pelo importante Projeto Justiça para o Século 21.

6

Na Justiça Instantânea da Vara da Infância e Juventude (JIJ) no Centro Judiciário de Soluções de Conflitos e Cidadania de Santa Maria /RS (CEJUSC)

A Justiça Restaurativa tem sido aplicada as crianças e adolescentes pelas políticas restaurativas, tende a se tornar eficiente, para lidar com questões que envolvem as mesmas, familiares, escola e comunidade. Havendo uma nova aceitação de sua implantação no estado como um todo e na cidade de Santa Maria, buscando fortalecer as relações entre as escolas, outras organizações, Conselho Tutelar e o Fórum, em proteger os direitos básicos das crianças, adolescentes e seus familiares.

O Poder Judiciário vem viabilizando cursos de formação de profissionais técnicos, para que realizem a formação de facilitadores de práticas restaurativas e de lideranças educacionais, para aceitar a inovação representada pelos Círculos Restaurativos, o modelo restaurativo é compatível com o sistema jurídico brasileiro, mas esta, não o impõe como obrigatório. Este procedimento pode ser então, encaminhado para um núcleo de Justiça Restaurativa, Centro Judiciário de Soluções de Conflitos e Cidadania de Santa Maria /RS (CEJUSC) como, por exemplo, na cidade de Santa Maria/RS, no qual muitas vezes não há necessidade de prosseguir com os processos judiciais. Os atores sociais devem voluntariamente, optar pela justiça restaurativa como meio para sua resolução, diferentemente do processo tradicional, pois, caso as pessoas não queiram optar pelo modelo restaurativo, o estado não pode obrigá-las utilizar essa via.

Destaca-se que a Justiça Restaurativa possui um papel importante nas escolas e na formação dos alunos, junto com a instituição da família, é fundamental, pois além de proporcionar o domínio dos conhecimentos necessários ao crescimento individual e à participação social, econômica e política, pode promover a prevenção da violência e a cultura da paz.

O referido instituto da justiça restaurativa possui como uma de suas finalidades inserida no contexto da Justiça de Infância

e Juventude, envolver, também, na distribuição da justiça, outros sujeitos atingidos pela prática infracional, a exemplo da vítima e da sociedade, na busca, dentre outros fins, pelos reais propósitos das medidas socioeducativas.

Vislumbra-se que a incorporação de projetos de Justiça Restaurativa para tratar de jovens em conflito com a lei concretiza o preceito constitucional inserido no art. 227 da nossa Carta Magna, o qual estabelece a presença do Estado, da família e sociedade na proteção dos direitos das crianças e adolescentes, na promoção do desenvolvimento destes com liberdade e dignidade. Bem assim, observa princípios inseridos no Estatuto da Criança e do Adolescente, a exemplo da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Embora este novo modelo de justiça apresente-se viável no plano teórico e prático, verifica-se, que, a introdução das práticas de Justiça Restaurativa no Sistema de Infância e Juventude ainda se tratam de uma prática relativamente recente e pouco utilizada, mas que, entretanto, gradativamente, vem ganhando espaço no sistema judicial e articula parcerias para programar no projeto piloto junto aos demais operadores jurídicos e técnicos das respectivas áreas jurisdicional.

A Coordenação do Programa, com apoio da Administração do Tribunal de Justiça e dos magistrados nas respectivas comarcas, poderá articular junto a outros setores da Administração Estadual e Municipal a possibilidade de empreender a implantação de programas setoriais ou locais de pacificação restaurativa.

Nesse contexto alguns órgãos envolvidos para fomentar e proporcionar uma nova possibilidade: Secretaria Estadual de Educação / Escolas Estaduais, Secretaria da Justiça e Direitos Humanos, FASE - Unidades Socioeducativas. Acompanhamento de Egressos, Secretaria de Estado da Segurança, Brigada Militar e Polícia Civil, SUSEPE - Estabelecimentos Prisionais, Executivos Municipais estão as Secretarias de Segurança, Guardas Municipais, Secretarias de Educação, Escolas Municipais, Secretarias Municipais de Assistência, CREAS / Atendimento Socioeducativo de Meio

6

Aberto, Rede de Acolhimento Institucional, Conselhos Tutelares, Secretarias de Saúde UBS – Unidades Básicas de Saúde e CAPS – Centros de Atendimento Psicossocial, CEDEDICA.

Assim, há uma grande concentração para que essa grande teia de pessoas e órgãos envolvidos na busca intensa por uma sociedade mais humana e menos primitiva.

Em 2015 no Centro Judiciário de Soluções de Conflitos e Cidadania de Santa Maria /RS (CEJUSC) foi colocado em prática o curso de facilitadores nos casos em que a Justiça Restaurativa possa ser oferecida, atuação que vai desde as áreas de psicologia ao direito e tendo como gestores o Ministério Público e o Judiciário.

Dito isso, a Justiça Restaurativa, vem sendo uma alternativa para os casos em que o conflito necessita ser controlado, sendo assim, através da Vara do Juizado e Infância da Juventude (JIJ) e pela Vara da Paz Doméstica havendo uma parceria com o CREAS, CEDEDICA, Conselho Tutelar e as facilitadoras da Central de Práticas Restaurativa Ivanise Jann de Jesus, tendo por objetivo central diminuir ou melhorar os conflitos em relação às pessoas, sendo elas jovens ou adultas.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa trouxe a Justiça Restaurativa e sua importante contribuição na busca pela humanização dos conflitos com base no diálogo e respeito. Sustenta-se que o modelo restaurativo, se bem aplicada pode constituir um importante instrumento para a construção de uma justiça participativa e transformadora, com soluções compartilhadas para uma nova perspectiva dos direitos humanos e da cidadania, da inclusão e da paz social com dignidade.

A Justiça Restaurativa optou a ser utilizada em programas que buscam proporcionar uma resposta diferenciada e humanizada ao crime e às infrações, ou seja, pode trazer respostas mais abrangentes para determinados tipos de conflitos. A Justiça Restaurativa já demonstrou ser um método eficiente e transformativo para solução do conflito juvenil (atos infracionais).

Destaca-se que o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), já possuem uma grande carga restaurativa, com a Resolução 225, que contem diretrizes para implementação e difusão da prática da Justiça Restaurativa no Poder Judiciário.

Um importante avanço é o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, tendo a Justiça Restaurativa como política pública brasileira de resolução de conflitos e acesso à justiça, com as primeiras experiências, no que se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente (TRIBUNAL DA JUSTIÇA, 2010).

Acredita-se que as diretrizes da Justiça Restaurativa possam contribuir para a formulação de soluções que ameniza os danos causados pelo conflito e que venha atender também as necessidades emocionais dos envolvidos e da comunidade.

Assim a Justiça Restaurativa é uma realidade no Brasil, ainda que aplicada sobre um novo olhar que veio com o Projeto Justiça para o século XXI em Porto Alegre.

Nesse passo, as práticas de Justiça Restaurativa estão em consonância com os princípios orientadores sendo possível afirmar oportunidade do acesso pela via restaurativa, como um sistema completo e humanizado de resolução de conflitos.

Em relação ao ato infracional, verifica-se que, apesar da discordância existente por parte da doutrina na aplicação da medida socioeducativa e da natureza do Ato Infracional, onde surge a dúvida se este pode ou não ser considerado um Direito Penal Juvenil, é incontestável que há um ponto de ligação, qual seja, a preocupação em responsabilizar o autor de um ato infracional.

Dessa forma, percebe-se que é frequente no Sistema de Justiça uma grande preocupação em achar culpados e definir a melhor punição. O foco, assim, é em identificar o autor do ato infracional e aplicar a ele medida socioeducativa.

Cumprе ressaltar que esta pesquisa não tem o objetivo de encerrar a reflexão sobre o tema, mas sim provocar o meio acadêmico para a possível mudança de paradigma referente ao ato infracional e a justiça, promovendo assim um novo olhar para esta temática.

6

REFERÊNCIAS

AJURIS. Justiça restaurativa para o século 21 terá projeto piloto em 14 unidades judiciais. 2014. Disponível em: <<http://justica21.web1119.kinghost.net/j21.php?id=100&pg=0#.XKnkD5hKjIU>> Acesso em: 7 abr. 2019.

BRANCHER, Leoberto Narciso. Justiça, responsabilidade e coesão social: reflexões sobre a implementação na justiça da infância e da juventude em Porto Alegre. In: SLAKMON, C.; MACHADO, M.; BOTTINI, P. (Org.). Novas direções na governança da justiça e da segurança. Brasília: Ministério da Justiça, 2006.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente (ECA). **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Lei nº 12.594. Presidência da República. Casa Civil **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 13 mar. 2019

COSTA, Ana Paula Motta. **Os adolescentes e seus direitos fundamentais**: da invisibilidade à indiferença. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

KONZEN, Afonso Armando. **Justiça Restaurativa e Ato Infracional**: desvelando sentidos no itinerário da alteridade. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

O GLOBO. CNJ: 43% dos jovens internados são reincidentes. 2012. Disponível em:<<https://oglobo.globo.com/brasil/cnj-43-dos-jovens-internados-sao-reincidentes-4525591>> Acesso em: 13 mar. 2019.

RAMIDOFF, Mário Luiz. **Lições de direito da criança e do adolescente**. Curitiba: Juruá, 2009.

SANTOS, Fernanda Cunha dos. Justiça restaurativa juvenil: justiça restaurativa e adolescente em conflito com a lei. Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Direito, no Curso de Direito, do Setor de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA. Resolução 822/2010. **Conselho da Magistratura**. Porto Alegre, RS, 2010. Disponível em: <http://jjj.tj.rs.gov.br/jjj_site/docs/pasta/microsoft+word+-+8222010++cria%c7%c3o+da+central+de+pr%c1tica+restaurativa.juizado+regional+da+inf.+e+juventude.poa.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2012.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Direito da Criança e do Adolescente**. Vol. 5. Coleção Resumos Jurídicos. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2005.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa: teoria e prática**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

7

Educação continuada de estudantes com deficiência na educação superior



Morgana Christmann |

Carmen Rosane Segatto e Souza |

Lucielem Chequim da Silva |

7

O ingresso no Ensino Superior é uma etapa da vida de muitos jovens que concretiza sonhos de alunos e de seus pais. Na instituição de ensino superior (IES) escolhida para cursar a graduação e/ou a pós-graduação, são depositadas expectativas para uma formação integral e de qualidade. Os jovens, percebem que precisam adquirir responsabilidade e autonomia, por meio da conquista de uma profissão que possibilite sua independência, frente às exigências do mercado de trabalho, cada vez mais competitivo. É, portanto uma fase repleta de novidades, em especial ao aluno, que passa a ser um estudante, com responsabilidades crescentes até então desconhecidas.

Esse processo, não é diferente para pessoas com deficiência. O ingresso no Ensino Superior para pessoas com deficiência é uma realidade existente há anos no Brasil. Contudo, nos últimos cinco anos, o número de ingressantes vem aumentando, expondo os desafios das IES, para garantir a aprendizagem e qualidade na formação, ofertada de maneira igualitária aos demais estudantes.

Estes desafios, vão além da aprendizagem de uma profissão, mas suscitam a criação de estratégias para garantir que estes estudantes possam se desenvolver de forma plena, com responsabilidade pela tomada de decisão e pelas tarefas e com autonomia para a realização das atividades que a universidade exige.

Deste modo, este trabalho, que tem como objetivo refletir sobre as atribuições da universidade e do estudante com deficiência quando do ingresso no Ensino Superior e na educação continuada, concretizada pelo acesso na Pós-Graduação por meio do Programa Abdias do Nascimento. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em artigos científicos e livros sobre o tema.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE

O ingresso de pessoas com deficiência no Ensino Superior, passou a ser uma realidade mais efetiva com as políticas de Ações

Afirmativas¹, que vieram beneficiar as pessoas pretas, pardas, quilombolas e indígenas pela Lei de Cotas Nº 12.711 de 2012. Somente em 2016, essa lei foi alterada pela Lei nº 13.409/2016, que incluiu as pessoas com deficiência no rol de beneficiários para a reserva de vagas nas instituições federais de ensino. De acordo com essa legislação, em seu Artigo 3º, essa reserva deve ser em “proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição”, de acordo com os dados do último censo.

O termo ações afirmativas, surgiu na década de 60 por meio de ações reivindicatórias de movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, especialmente da população negra, nos Estados Unidos. Estas ações, desenvolvidas com o intuito de minimizar as injustiças sociais se expandiram para outros países, ganhando força e representatividade, abrangendo as populações que foram socialmente segregadas e excluídas da sociedade ao longo dos anos (ANACHE, 2013).

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão, publicada em 2015, entende por pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). Portanto, não inclui todo o público alvo da Educação Especial, estendido para pessoas com altas habilidades/superdotação ou autismo.

Estas legislações, passaram a exigir a reserva de vagas nas

1 Decreto Nº 4.228 de 13 de maio de 2002, institui no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá providências, sob a Coordenação da Secretaria dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça (BRASIL, 2002). As ações afirmativas, nos dias correntes, é um termo de amplo alcance que designa um conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer indivíduos de camadas da sociedade com menos em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminação, sejam ela presentes ou passadas (FELIPE, 2013; MONTEIRO, 2013).

7

IES e também trouxeram os desafios da aprendizagem das pessoas com deficiência para o Ensino Superior, considerando as diferentes deficiências existentes. Este fato, já amplamente discutido na Educação Básica, voltou-se para a Educação Superior, trazendo desafios que envolvem os diferentes tipos de aprendizagem e a oferta de condições para que estas pessoas possam se desenvolver e concluir os cursos de graduação.

Para tanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), busca orientar os sistemas de ensino para a garantia da aprendizagem de seu público alvo. Além disso, traz que é atribuição das instituições de ensino criar estratégias para garantir a aprendizagem dos seus alunos em todos os níveis e modalidades de ensino. A Política tem como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p.08). Além disso, aponta para a criação e oferta do Atendimento Educacional Especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, as ações para a formação de professores para o AEE, a participação da família e da comunidade nas ações de inclusão, a articulação com os diversos setores para a implementação de políticas públicas e, a garantia de acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.

Na Educação Superior, segundo Brasil (2008) a Educação Especial, se torna efetiva para a promoção de acesso, permanência dos estudantes na graduação, desenvolvendo ações de planejamento e organização de serviços para a garantia de acessibilidades nas suas diferentes faces bem como nos diferentes processos que envolvem a formação da Educação Superior.

Para garantia desse acesso e permanência do estudante nessa etapa de ensino, o Governo Federal, instituiu a Portaria 3.284/2003, que impõe às universidades, tanto as públicas como as privadas, a necessidade de garantir a acessibilidade e a permanência desses

estudantes para a autorização de criação e de renovação de cursos como também de funcionamento de instituições (BRASIL, 2003).

Essas orientações, previstas para o Ensino Superior, valem para o acesso a pós-graduação. Buscando ir mais além, acrescenta-se o avanço do acesso dos estudantes com deficiência na pós-graduação. A perspectiva para essa possibilidade, apesar de ser um processo moroso, cresceu na medida em que mais estudantes com deficiência tiveram acesso à Educação Básica e conseqüentemente ao Ensino Superior e que agora procuram ir mais além, ou seja, seguir seu aperfeiçoamento por meio da pós-graduação. Isso foi impulsionado por meio do Projeto Abdias Nascimento², uma iniciativa de fomento ao ingresso de grupos tradicionalmente excluídos da pós-graduação,

Sendo assim, o Ministério da Educação, a partir do Edital nº 01 de 28 de maio de 2014, convocou as Instituições de Ensino Superior – IES Públicas comunitárias, federais e estaduais para aderirem ao Programa de Formação Pré-Acadêmica de acesso à Pós-Graduação do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento e a apresentarem propostas de cursos para a adesão a esse Programa.

O Programa de Desenvolvimento Abdias Nascimento, instituído pela Portaria MEC nº 1.129, de 17 de novembro de 2013 tem como objetivo fomentar a formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em condições de qualificação superior em IES brasileiras e do Exterior. Segundo a mesma portaria, o Programa foi desenvolvido para ofertar condições desta população

2 Abdias Nascimento foi Bacharel em economia, artista plástico, ator e diretor teatral, escritor, poeta, dramaturgo, parlamentar e, principalmente ativista do movimento negro brasileiro, mestre da luta contra o racismo. Nasceu na cidade de Franca-SP, em 14 de março de 1914 e faleceu em 24 de maio de 2011, aos 97 anos, deixando um legado de conquistas. Foi um dos maiores defensores da cultura e igualdade para as populações afrodescendentes no Brasil e no mundo

7

se preparar para o acesso aos cursos de pós-graduação conferindo novas experiências de formação pessoal e profissional, além de proporcionar a possibilidade de participação e mobilidade internacional (BRASIL, 2013).

Além disso, o programa se organiza para que estes novos segmentos sociais possam acessar a universidade em condições de permanência e conclusão dos cursos com sucesso, numa perspectiva mercadológica da educação também de pessoas com deficiência. Para tanto, há necessidade de diferentes adaptações de modo que estes estudantes tenham igualdade de oportunidades de aprendizagens significativas (FELIPE, 2013).

A estrutura do Programa consiste em atender os estudantes que fazem parte do perfil indicado por ele colaborando e contribuindo para que os estudantes tenham acesso a cursos de pós-graduação e que os cursos de mestrado e doutorado atentem mais para a diversidade e equidade; estimular, indivíduos de camadas da sociedade com menos acesso a academia a prosseguir com a educação continuada qualificando-se profissionalmente; diversificar as áreas do conhecimento em cursos *stricto sensu* para além daquelas oferecidas tradicionalmente, institucionalizando uma seleção para o mestrado e doutorado a partir das ações afirmativas (BRASIL, 2013).

Por fim, vale lembrar que a legislação que trata de regulamentar o funcionamento das instituições e garantir direitos é ampla no País, porém não basta a existência de legislações, especialmente aquelas que lidam com a pessoa com deficiência (FELIPE, 2013). Há uma crescente necessidade de mudança de concepções acerca da deficiência, compreendendo as diferenças como parte da sociedade brasileira.

Atribuições da Universidade

A universidade tem passado por diferentes transformações ao longo dos anos, influenciada pelas mudanças sociais, políticas e econômicas, fato que implica em novas atribuições e

responsabilidades. Zabalza (2004), ao discorrer sobre o ensino universitário, chama a atenção para os fatores que implicam na organização da universidade em tempos de globalização e internacionalização dos cursos, especialmente os de pós-graduação, a nova configuração do mundo produtivo, a massificação do ensino, com o redirecionamento da centralização do ensino para a aprendizagem dos sujeitos, o baixo investimento em Educação, especialmente no Brasil, o incremento de tecnologias de informação e comunicação e a diversidade de estudantes presentes nas IES. Para o autor essa configuração de universidade, exige que se invista em produção do conhecimento, a partir de seus sujeitos, ofertando um enfoque prático e profissionalizante aos estudantes.

Segundo Mentges e Casartelli (2018), até 2015, houve um crescimento do número de matrículas que em 2009 era de 4.499.903 milhões passando para 6.058.623 milhões de matrículas, de acordo com a meta nº12 do Plano Nacional de Educação, que previa que 33% dos jovens entre 18 e 24 anos estivessem cursando o Ensino Superior até o ano de 2024.

No que tange ao ingresso de pessoas com deficiência na Educação Superior, Monteiro (2013), refere que a presença destes estudantes neste nível de ensino, ainda gera um impacto considerável no funcionamento dos cursos. Este fato está relacionado para a autora, a abordagem tradicional de ensino, além da ação normalizadora que perdura na sociedade e, por conseguinte, na academia.

Portanto a ampliação do acesso no Ensino Superior, prevê a criação de estratégias de permanência, especialmente entre o público com deficiência que muitas vezes apresenta necessidades de adaptação de espaços, mobiliários e ações pedagógicas. Vale reiterar, o fato de que os estudantes têm buscado ampliar sua formação por meio do ingresso na pós-graduação, considerando o mercado de trabalho que exige cada vez mais qualificação. Assim, as atividades que envolvem a formação no período de graduação são também estendidas para a pós-graduação, que apresenta aos

7

estudantes novos e complexos desafios.

Segundo Teixeira (2018, p.13), a cultura universitária nos dias atuais, deve estar “baseada numa concepção integral do ser humano: essa concepção implica que todo ser humano seja considerado o fundamento, o fim e o objeto de todas as instituições nas quais se exprime e realiza a vida social”. Deste modo, as atividades desenvolvidas para a formação dos estudantes, deveria estar voltada para o bem-estar do ser humano.

No que tange ao processo formativo, a universidade deve possibilitar que o estudante viva seu espaço, ofertando “espaços culturais, de entretenimento e lazer, com serviços que propiciem ao aluno viver o campus na sua plenitude [...]” (MENTGES; CASARTELLI, 2018, p.47). Estes espaços se estendem da sala de aula, constituída por atividades que envolvam o estudante para sua aprendizagem, nos diferentes setores da universidade.

É, portanto um trabalho coletivo, onde toda a comunidade universitária precisa estar envolvida, que segundo Bonan (2018, p.63) passa pelo corpo docente, cuja expectativa é de assumir um espírito de aceitação da diferença e compreensão das diversas formas de conhecimento e aprendizagem, “que enfatiza a inovação, a ação e o sentido mais profundo da realidade”. Para o autor estes são conceitos que exigem uma formação voltada para uma “capacidade de autonomia e de discernimento, reforçando a responsabilidade pessoal na realização do destino coletivo (BONAN, 2018, p.63). Entretanto, vale argumentar que para aceitar a diferença é preciso compreendê-la e esse processo submerge uma mudança de concepções e conhecimento da história de vida, bem como dos processos socio históricos envolvidos com a pessoa com deficiência, que as colocam em lugar de “diferente” na atualidade.

A universidade, além disso, desempenha um papel que envolve um processo de formação ao longo da vida. Segundo Zabalza (2004), as atribuições que a universidade tem nos dias atuais estão voltados para o crescimento e melhoria das pessoas. Portanto o processo formativo não pode estar restrito a aprendizagem de

conteúdos convencionais e acadêmicos, possibilitando a aquisição de conhecimento a partir das experiências dos estudantes no universo institucional, buscando o desenvolvimento pessoal e profissional que forneça capacidade reflexiva, crítica, valores, atitudes e competências para “sobreviver” e participar do mundo.

Para Mentges e Casartelli (2018), o Ensino Superior deve ofertar currículos flexíveis, que permitam a participação do estudante na “escolha de sua trajetória”. Para tanto, a universidade precisa dar respostas mais rápidas, a gestão universitária necessita colocar em prática, ações que possibilite aos professores se sentirem parte da gestão e que se sintam estimulados a desenvolver um trabalho mais integrado a realidade e perspectivas do estudante, colocando-o como ator ativo e protagonista da sua aprendizagem.

Sobre a formação de professores para atuar na perspectiva da inclusão, Felipe (2013), refere que as pesquisas elucidam a dificuldade dos professores em trabalhar com esse alunado. Fato amplamente evidenciado, uma vez que não possui formação para tal, e em muitas vezes nem formação pedagógica e didática que possa ofertar condições de reinventar sua prática, desenvolvendo ferramentas cognitivas e aproveitando a oportunidade de “encarar esta missão como um fato enriquecedor de sua carreira de educador” (FELIPE, 2013, p.25).

Segundo, Oliveira (2013), o ingresso de um estudante com deficiência na Educação Superior produz um impacto na subjetividade do professor. Este fato deixa evidente a importância de a universidade investir na qualificação destes profissionais para atuar frente esta diversidade, com condições de trabalho e qualificação que possibilitem sua compreensão crítica e mudanças de atitudes, valores e ação [...] (OLIVEIRA, 2013, p.112).

Além disso, diferentes autores têm trabalhado na perspectiva de valorizar o trabalho docente, proporcionando espaços de aprendizagem e acolhimento, de modo que o professor possa exercer sua profissão com excelência do ponto de vista da **136** formação técnica e humana (PERRENOUD, 2000; TARDIF, 2014).

7

Um professor qualificado, consciente e aberto às novas demandas e acolhido pela instituição, pode ofertar melhores condições de aprendizagem de seus estudantes.

Por fim, entende-se que a universidade deveria ser o “lócus” do exercício do conceito de inclusão. Para tanto há necessidade de “reflexões diárias pela comunidade sobre modificações nos conteúdos, nas abordagens, nas estruturas e estratégias educacionais”. Estas modificações se estruturam para contemplar todos os estudantes, independente de possuírem uma deficiência, “solidificando modelos pedagógicos democráticos”, onde exista qualidade na formação e participação efetiva de todos os estudantes (FROTA; MACIEL; MONTEIRO, 2013, p.75).

Atribuições do Estudante

“O fundamento do conhecimento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir” (TEIXEIRA, 2018, p.16). Cursar o Ensino Superior e uma Pós-Graduação, portanto não deve ser uma obrigação, mas um querer fazer, para se desenvolver no processo formativo de forma integral e qualificada.

Para Mentges e Casartelli (2018), o engajamento dos estudantes nas atividades que a instituição promove, são fatores que influenciam para uma experiência positiva e completa na formação dos mesmos. Por este fato, envolver-se com atividades como projetos de pesquisa e extensão, atividades de cultura e lazer, são fatores preponderantes para a qualificação e formação humana.

Teixeira (2018), refere que a formação dos estudantes, não se restringe às aprendizagens adquiridas para exercer uma profissão. O ingresso na universidade significa que o estudante precisa viver o ambiente universitário, se sentir parte dele, tendo oportunidade de formação em todos os sentidos, com todas aquelas pessoas e setores com os quais se relaciona neste espaço e especialmente com seus professores e colegas.

Segundo o mesmo autor, esta formação deve priorizar que o estudante desenvolva a capacidade de: pensar por si mesmo, **137**

capacidade de reconhecer os valores humanos que incorrem nas ações, de solidarizar-se, sendo sensíveis e colaborativos, capacidade de admirar, respeitar o mundo e principalmente questionar e refletir sobre os acontecimentos e sobre a ação no mundo em que está inserido (TEIXEIRA, 2018).

Além disso, o ingresso tanto no Ensino Superior quanto na pós-graduação vai exigir do estudante autonomia, independência e responsabilidades pelas atividades acadêmicas. Portanto, buscar aprender é atribuição do estudante e não apenas a tarefa do professor ensinar. É, uma responsabilidade conjugada, um processo de trocas, onde o professor atua como mediador estimulando conforme sugerem Barros, Monteiro e Moreira (2014, p.562) o “estabelecimento de relações e de ressignificações dos conteúdos, próprios das aprendizagens profundas”.

Neste aspecto, segundo Fernandez (2001), a aprendizagem só se efetiva quando o estudante está aberto e receptivo aos conteúdos que lhe são disponibilizadas. Assim, disposição para aprender, autonomia na busca de informações, responsabilidade com o cumprimento de prazos, compreensão de que os conteúdos não serão sempre interessantes, mas são importantes para desenvolver a capacidade reflexiva, são fatores preponderantes para a conclusão dos estudos, bem como uma formação mais qualificada e humanizada.

O estudo de Barros, Monteiro e Moreira (2014, p.561), sobre a aprendizagem ao longo da vida, revelou que estudantes mais velhos, tem uma tendência a aprendizagens mais superficiais e que a auto direção e avaliação de sua propria aprendizagem, optando “por abordagens mais superficiais está relacionada com a responsabilização do outro”. Entre os estudantes que buscam aprendizagens mais profundas as características pessoais estão relacionadas ao maior controle individual, ao envolvimento em tarefas diferenciadas para melhorar sua aprendizagem, desenvolvem a capacidade reflexiva para além dos conteúdos, além da “autocompetência e autonomia percebidas, a orientação para

7

a tarefa e o clima de aprendizagem na sala de aula interferem na motivação intrínseca” (BARROS; MONTEIRO; MOREIRA, 2014, p.561).

Esse trecho deixa claro, desenvolver a capacidade de auto regulação e autonomia ajudam o estudante a ampliar o seu conhecimento e desenvolver as tarefas acadêmicas. Entretanto enfatiza também as relações de orientação para as tarefas e o ambiente de sala de aula como fatores influentes na aprendizagem. Os autores deixam claro também que os agentes educativos, atuem como facilitadores de aprendizagens significativas, característica de abordagens mais profundas (BARROS; MONTEIRO; MOREIRA, 2014).

No que tange a educação de pessoas com deficiência, a legislação prevê prazos e estratégias de ensino diversificadas para atender as necessidades de cada estudante (BRASIL, 2008). Contudo, vale referir que reconhecer suas dificuldades e compreender como elas podem ser minimizadas é uma estratégia para a conclusão dos estudos. Assim, a organização da dinâmica de estudos que a graduação, mas especialmente a pós-graduação pela necessidade de aprofundamento teórico que este nível exige é fundamental para concluir as tarefas e reduzir o estresse causado pelos prazos e diferentes atividades que são exigidas dos estudantes.

Portanto, a garantia de um sistema democrático de ensino, onde todos os estudantes possam participar, exige que a universidade estimule o estudante a participar de ações, discussões, tomada de decisão para além dos muros da universidade, fato que exige possibilidade de formação crítica e reflexiva. Estimular os estudantes com deficiência para compor espaços até então inexplorados é tarefa da universidade, mas depende da motivação, responsabilidade e abertura da pessoa, para ocupar tais espaços (FROTA; MACIEL; MONTEIRO, 2013).

CONCLUSÃO

A acessibilidade a todos, não depende unicamente à legislação, mas está focada na quebra de paradigmas que estão enraizados no meio acadêmico e além dele. É preciso atentar para o ingresso dos estudantes ao Ensino Superior e hoje, a um nível mais alto, além da graduação, a pós-graduação.

A sociedade atual “solicita” às universidades uma gama de conhecimentos capazes de contribuir com as novas exigências sociais, mais especificamente diante das novas transformações educacionais, econômicas e sociais pelas quais a sociedade passa. Universidades que contribuam com uma aprendizagem capaz de proporcionar ao estudante, a capacidade de criticar, de ser independente, de ser autônomo, que a capacidade de mudança seja um foco diante de tantas diversidades apresentadas em todos os espaços sociais.

Aprender, conquistar uma profissão e uma formação que permita viver com dignidade na sociedade atual é uma tarefa conjunta, que envolve o estudante, os professores, os gestores e a comunidade com suas devidas responsabilidades e atribuições.

A intenção com essa escrita, não é esgotar o tema, pois estudos que tratam do acesso do estudante com deficiência e/ou indivíduos de camadas da sociedade com menos acesso, na pós-graduação é recente, mais ainda do que o ingresso no Ensino Superior.

Entretanto, refletir sobre o avanço dos estudantes a um nível mais alto do que a graduação é importante, conhecendo como eles estão se sentindo e ocupando esse espaço na busca da qualificação profissional e como o mercado de trabalho os estão recebendo. Deste modo, desenvolver pesquisas com estudantes ingressantes e concluintes na pós-graduação em seus diferentes níveis é uma proposta a ser desenvolvida pelos pesquisadores da Educação Especial.

7

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra A. Deficientes e a educação no Centro-Oeste. In: ZIMERMAN Arthur (Org.). **Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

BARROS, Rita; MONTEIRO, Angélica Reis; MOREIRA, J. António Marques. Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. **Revista brasileira de estudos pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 544-566, set./dez. 2014. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/3028/pdf>> Acesso em: 05 dez. 2018.

BONAN, Carla Denise. *Engagement* Docente na Pós-Graduação. In: ZABALZA, Miguel B; MENTGES, Manuir; VITÓRIA, Maria Inês C. **Engagement na educação superior: conceitos, significações e contribuições para a universidade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, p.58-66.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Federal nº 3.284 de 7 de novembro de 2003**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>> Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Publicado em 30 de agosto de 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão** - Estatuto da pessoa com deficiência, nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Brasília: 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-pl.html>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.129, de 17 de novembro de 2013**. Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Brasília: 2013. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/portaria1129de17novembro2013.pdf>> Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Poder executivo, **Decreto Nº 4.228 de 13 de maio de 2002**. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/5/2002, Página 6 (Publicação Original) Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2002/decreto-4228-13-maio-2002-452042-norma-pe.html>. Acesso em: 05 dez. 2012.

FELIPE, Joel P. Reflexão sobre políticas afirmativas de ingresso e permanência para Pessoas com Deficiência na UFABC. In: ZIMERMANN Arthur (Org.). **Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

FERNANDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FROTA, Francisco H. da S.; MACIEL, Alvaro dos S.; MONTEIRO, Margareth de V. Construir democracia implica em respeitar as diferenças: Uma análise crítica sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior no Nordeste brasileiro. In: ZIMERMANN Arthur (Org.). **Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

7

MENTGES, Manuir; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Gestão da Graduação: cenários, desafios e perspectivas. In: ZABALZA, Miguel B; MENTGES, Manuir; VITÓRIA, Maria Inês C. **Engagement na educação superior: conceitos, significações e contribuições para a universidade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, p.37-55.

MONTEIRO, Margareth de V. Uma análise sob o ponto de vista bioecológico do desenvolvimento humano. In: ZIMERMAN Arthur (Org.). **Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

OLIVEIRA, Cristina B. Educação superior e ações afirmativas para pessoas com deficiência: caminho para reflexão sobre desigualdade regional e as políticas públicas inclusivas. In: ZIMERMAN Arthur (Org.). **Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Evilásio. Universidade em Transformação: Engagement na Perspectiva da Formação Integral. In: ZABALZA, Miguel B; MENTGES, Manuir; VITÓRIA, Maria Inês C. **Engagement na educação superior: conceitos, significações e contribuições para a universidade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, p.13-20.

ZABALZA, Miguel A. **La enseñanza universitaria**. El escenario y sus protagonistas. 2. ed. Madrid: Narcea, 2004.

8

Educação superior: políticas e ações voltadas à inclusão



Bruna Pereira Alves Fiorin |

Sílvia Maria de Oliveira Pavão |

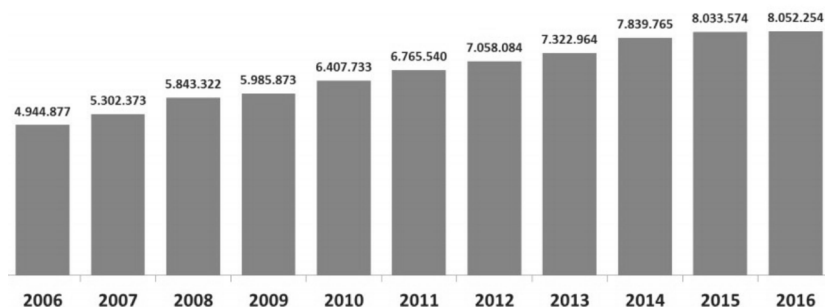
8

A Educação Superior, entendida como espaço de produção do conhecimento, ensino, pesquisa e extensão, incentivadora do pensamento crítico, da inovação e tecnologia, é influenciada por políticas que contribuíram (e continuam contribuindo) para importantes transformações no cenário educacional; que tiveram por consequência, principalmente após o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a expansão da Educação Superior, ampliação do acesso e consequente aumento no número de matrículas. Fiorin (2018, p.37) reforça, segundo dados do Relatório de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012,

[...] o aumento no número de universidades federais brasileiras, que passou de 45 e 148 câmpus/unidades no ano de 2002, para 59 universidades e 274 câmpus/unidades de 2003 a 2010, além da criação de 47 novos câmpus entre 2011 e 2014 (BRASIL, 2012a). Em 2015, o número de universidades já era de 63 e de câmpus/unidades 321.

Destaca-se, também, o crescimento no número de matrículas em 10 anos, que, conforme o Censo da Educação Superior de 2016 representado no gráfico a seguir, aumentou 62,8% no período.

Figura 1: Gráfico de matrículas Ensino Superior 2006-2016.



Fonte: (BRASIL, 2016a).

Descrição: Gráfico de barras na vertical, na cor azul, representando o aumento do número de matrículas no Ensino Superior do ano de 2006 ao ano de 2016. O gráfico segue um crescente, iniciando com 4.944.877 matrículas no ano de 2006 e finalizando com 8.052.254 matrículas em 2016.

Além do processo de expansão influenciado pelo Reuni, outras políticas foram sendo implementadas, possibilitando evidenciar não apenas o crescimento das instituições, a criação de novas universidades, cursos e vagas; mas o aumento no número de pessoas que até então tinham poucas oportunidades de ingressar nesse nível de ensino. Corroboraram com esse processo menos elitista, mais democrático e inclusivo a implantação de ações afirmativas e reserva de vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas, oriundos de escolas públicas, com renda determinada, com deficiência.

Importante nesse processo de democratização da Educação Superior está a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Esta Lei foi alterada pela Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Nesse cenário, destaca-se o Art. 3º, que prevê que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016b).

Essas leis foram um avanço no sentido de regulamentar a reserva de vagas para esse público, sendo possível evidenciar uma maior inserção de estudantes pretos, pardos, indígenas e com deficiência em cursos de graduação. Mesmo assim, a compreensão de inclusão educacional ainda é restrita, mesmo no espaço universitário.

148 Quando se pensa em inclusão educacional ou inclusão na Educação Superior, a primeira visão que se tem é de uma

8

universidade que possibilita apenas o acesso de estudantes com deficiência e que se preocupa em garantir a acessibilidade (principalmente arquitetônica e urbanística). De encontro a essa afirmação simplista, este artigo, de cunho bibliográfico, teve como objetivo reforçar a importância de políticas e ações voltadas à inclusão de estudantes pretos, pardos, indígenas e com deficiência na Educação Superior.

POLÍTICAS DE EXPANSÃO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

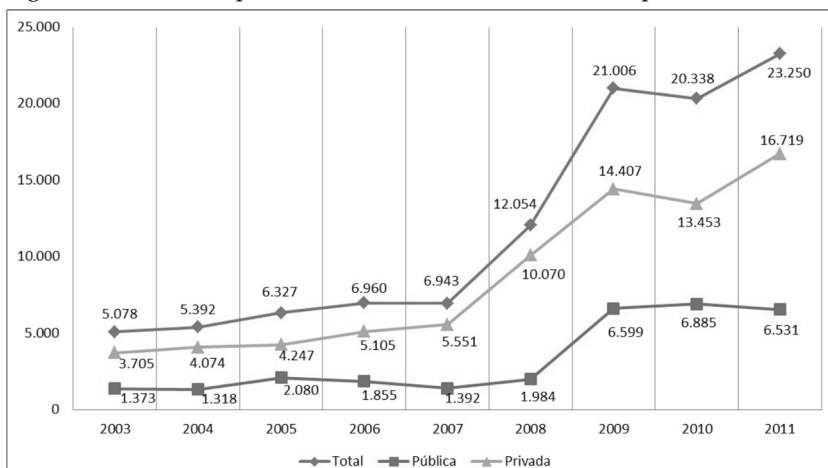
A universidade se constituiu historicamente como um espaço em que a maioria dos estudantes era oriunda da elite, e que aos poucos foi se tonando mais democrática e inclusiva. Alguns programas contribuíram para esse processo de democratização, como o já mencionado Reuni, o Programa Incluir, as Ações Afirmativas, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O Reuni foi instituído a partir do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo por objetivo, conforme Art. 1º do Decreto citado, “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, p. 01).

Passada uma década da implantação do Reuni e 15 anos do início do processo de expansão das universidades brasileiras, iniciado em 2003 no governo de Luís Inácio Lula da Silva, as mudanças no cenário da Educação Superior no Brasil são evidentes. Esse cenário de expansão, aumento no número de instituições, cursos e vagas, paralelo às diferentes formas de ingresso possibilitadas pelas instituições (vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, reserva de vagas) ampliou o número de pessoas oriundas de escolas públicas, com baixa renda, pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência. A seguir, apresenta-se os dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão referente ao acesso das pessoas com deficiência na

Educação Superior.

Figura 2: Acesso das pessoas com deficiência à educação superior.



Fonte: (BRASIL, 2016c).

Descrição: Gráfico de três linhas paralelas representando o crescimento no acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior, de 2003 a 2011. A linha inferior, na cor vermelha, representa os estudantes nas instituições públicas, que correspondiam a 1.373 em 2003 e 6.531 em 2011. A linha do meio, na cor verde, representa os estudantes nas instituições privadas, que correspondiam a 3.705 em 2003 e 16.719 em 2011. A linha superior, na cor azul, é a soma dos estudantes das redes pública e privada, totalizando 5.078 estudantes em 2003 e 23.250 em 2011.

Apoiado no direito de plena participação na sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, tornou-se necessário repensar as formas de acesso aos distintos níveis de ensino, inclusive o Ensino Superior, ressaltando que apenas a reserva de vagas para pessoas com deficiência, não era o suficiente. “Em 2005, o Governo Federal iniciou um processo de indução do desenvolvimento de política de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior, por meio do Programa Incluir” (CARVALHO-FREITAS, 2015, p. 237). A partir de então, buscou-se identificar as dificuldades na inclusão das pessoas com deficiência nesse nível de ensino e fomentar ações direcionadas para o acesso, permanência e conclusão de curso para esse público.

8

Incluir contribuiu para o aumento no número de ações direcionadas à acessibilidade das IES, assim como, para o aumento no número de pessoas com deficiência que ingressaram na Educação Superior. A autora destaca que

o recurso destinado a esse Programa, de 2005 a 2011, se efetivou por meio de chamadas públicas para seleção de projetos, contemplando apenas algumas instituições. Após esse período, essa ação foi universalizada e o recurso passou a alcançar todas as instituições, tendo como propósito a ampla institucionalização de ações de acessibilidade (BRASIL, 2013). Atualmente, o Incluir está contemplado no recurso que vem para as instituições através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), destinado aos setores de assistência estudantil, que devem repassar parte do recurso aos núcleos de acessibilidade.

O PNAES tem por finalidade a ampliação das condições de permanência dos estudantes no Ensino Superior público (BRASIL, 2010), com foco em programas voltados à moradia estudantil, alimentação, transporte, auxílio creche, bolsas (formação) para auxiliar na compra de materiais para os estudantes de determinadas áreas. Tem por objetivo:

- I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Ao mesmo tempo, as ações afirmativas foram sendo ampliadas nas IES. Essa expressão, segundo MOEHLECKE (2002), teve origem na década de 1960, nos Estados Unidos, em meio a reivindicações democráticas internas e discussões centradas na expansão da igualdade de oportunidades. As ações afirmativas têm, assim, o propósito de “[...] eliminar desigualdades historicamente

acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros” (SANTOS et al.,1999, p. 25).

Esse contexto de expansão e inclusão trouxe para as universidades um cenário diferenciado, diverso e rico culturalmente, mas que demanda atenção e ações que atendam ao público que hoje compõe este espaço educacional. Mas quem é hoje o estudante universitário? É o estudante branco, preto, pardo, indígena. É o estudante com ou sem deficiência. Com transtornos mentais ou de aprendizagem. É o estudante que estudou sempre em escola pública e também aquele que sempre estudou na rede particular.

Considerando estes sujeitos e suas diferenças, fica evidente que pensar em inclusão na Educação Superior está muito além de possibilitar o acesso de estudantes com deficiência e acessibilidade arquitetônica e urbanística. Nesse sentido, muitas ações já estão sendo desenvolvidas nas instituições, considerando as particularidades dos estudantes, os recursos disponíveis, as ações afirmativas, a acessibilidade e a aprendizagem e permanência.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES INCLUSIVAS

Nesse cenário diversificado e desigual no qual a Educação Superior está organizada, reforça-se, quanto ao acesso e ingresso nesse nível de ensino, a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita e pessoas com deficiência. Essa reserva, decorrente da Lei nº 12.711/2012 e da Lei nº 13.409/2016 já citadas, tem contribuído para o aumento desse público que, até poucos anos, não conseguia chegar nas universidades.

Conforme Jaccoud e Theodoro (2007, p. 107),

8

e informalidade, habitando áreas carentes de infraestrutura. Todos os indicadores mostram a precária condição social da população negra brasileira. Para muitos analistas, a reversão desse quadro de desigualdades passaria pela ação educacional na medida em que políticas educacionais de cunho universalista propiciariam uma mobilidade social ascendente para os grupos mais desfavorecidos da população, entre eles os negros. Melhores níveis de educação resultariam em melhores condições de disputa dos postos no mercado de trabalho, permitindo desta forma, acesso à maior remuneração.

Compreende-se a importância dessa contextualização à medida que Espíndola (2014, p. 26) destaca a universidade como uma expressão da sociedade (e se poderia acrescentar que é igualmente uma extensão dela), “[...] abrangendo também as contradições nela existentes. Neste contexto a busca pela redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização nas universidades”.

É entendendo que a educação (seu acesso, permanência e conclusão) é essencial no caminho da democratização e minimização das desigualdades, que se reforça a necessidade de que esse público discriminado tenha acesso tanto a Educação Básica quanto a Educação Superior. Por isso, entende-se que as políticas vigentes, voltadas às ações afirmativas de inclusão (étnica, racial, social e de pessoas com deficiência), estão contribuindo para melhorar um cenário ainda discriminatório, mas em ascensão. Contudo, conforme Jaccoud e Theodoro (2007), não se pode esquecer que as ações afirmativas estão para além de uma política de cotas ou de esgotar as políticas públicas imperativas à promoção da igualdade racial. Os autores defendem que

[...] as ações afirmativas são políticas amplas que se inserem no campo da promoção da igualdade de oportunidades, facilitando o acesso dos grupos discriminados a certos espaços da vida social. Tais políticas podem ser entendidas como complementares às políticas universais,

quando estas se mostram insuficientes para garantir, em uma dada sociedade, a igualdade de oportunidade aos diferentes grupos étnicos. Ou seja, são ações que devem ser promovidas em sociedades em que, a despeito do desenvolvimento de políticas universais, a discriminação racial, direta ou indireta, atua como obstáculo a que os diferentes indivíduos, independente de sua cor, acessem as mesmas oportunidades (JACCOUD; THEODORO, 2007, p. 115).

Em relação à Educação Superior, percebe-se a relevância de entender esse cenário de discriminação, partindo dele para a compreensão das políticas voltadas à reserva de vagas e das ações realizadas pelas instituições. Corroborando com esse contexto, pode-se citar como ações desenvolvidas: eventos/formações (de estudantes e profissionais) a partir de discussões e proposições voltadas ao combate ao racismo, interculturalidade e respeito às diferenças.

Como resultados provenientes das políticas vigentes na Educação Superior, pode-se citar, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que em 2016 o número de estudantes indígenas nas universidades cresceu 52,5% e o número de concluintes 32,18% (BRASIL, 2018). Da mesma forma, segundo a Secretaria de Políticas Públicas da Igualdade Racial (BRASIL, 2016d), entre os anos de 2013 e 2015, a reserva de vagas garantiu o acesso a aproximadamente 150 mil estudantes negros em instituições de Ensino Superior do Brasil.

Nesse cenário de ações inclusivas, ao avaliar a permanência na universidade, pode-se citar, dentre outras questões, a acessibilidade. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (2015), acessibilidade é

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa

8

com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Como mencionou-se na introdução deste artigo, quando se ouve falar em acessibilidade, logo se pensa em superação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas. Sim, elas são extremamente necessárias, mas não podem ser as únicas. Uma rampa, um elevador, um banheiro adaptado, guias nas calçadas, dentre muitas outras, são condições necessárias para a circulação de estudantes, por exemplo, com mobilidade reduzida e usuários de cadeira de rodas. Porém, não se pode esquecer que para outros, como estudantes com deficiência visual, a ampliação de fonte e contraste em apresentações de slides, livros, artigos e avaliações, são essências. Do mesmo modo, não é possível possibilitar o ingresso de estudantes surdos sem que a instituição conte com profissionais tradutores intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para possibilitar a comunicação do estudante surdo na universidade. Ou seja, muito mais do que possibilitar o acesso, a instituição precisa se preocupar em atender a condições de acessibilidade básicas para a permanência dos estudantes, indo além da acessibilidade urbanística e arquitetônica, passando pela acessibilidade pedagógica, comunicacional, atitudinal, dentre outras.

Outro fator de destaque no caminho de uma instituição mais inclusiva tem sido a assistência estudantil, principalmente no que se refere à moradia estudantil, contemplada por muitas universidades já com espaços que consideram as especificidades da cultura indígena e das pessoas com deficiência.

Todas as ações voltadas à inclusão educacional são importantes e ainda restritas ao pensar a diversidade do espaço universitário e dos sujeitos nele inseridos. Por isso, as instituições trabalham com setores responsáveis por observar esse cenário, propor e desenvolver ações no sentido de contribuir com o acesso, ingresso, permanência e conclusão de curso destes estudantes. Pode-se citar como setores principais: Núcleos de Ações Afirmativas, Núcleos de Acessibilidade, Núcleos de Aprendizagem/ de apoio

Psicopedagógico, Pró-reitorias de Assuntos Estudantis, Pró-reitorias de Graduação.

CONCLUSÃO

A universidade contemporânea é miscigenada, composta por estudantes brancos, pretos, pardos, indígenas, com ou sem deficiência. Ainda longe de atender à inclusão desejada, as Instituições de Ensino Superior estão cada vez mais abertas e acessíveis.

A inclusão na Educação Superior é uma discussão que envolve diversos aspectos, passando pelo acesso, ingresso e permanência dos estudantes nesse nível de ensino. Neste artigo, foram apresentadas algumas políticas que contribuíram e ainda contribuem com esses aspectos. Destacou-se:

- o Reuni como importante programa de reestruturação e expansão das instituições, possibilitando um número maior de cursos e vagas, assim como, de matrículas;
- O Programa Incluir, que colaborou para o aumento no número de ações direcionadas à acessibilidade nas instituições federais;
- As ações afirmativas, como políticas amplas voltadas à promoção da igualdade de oportunidades;
- O Plano Nacional de Assistência Estudantil, com foco em proporcionar condições de permanência aos estudantes, principalmente quanto ao transporte, moradia, alimentação;
- A Lei nº 12.711/2012 e a Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre o ingresso nas universidades e institutos federais, tratam da reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, que estudaram em escola pública ou com renda de até 1,5 salário-mínimo por pessoa. Essas leis têm refletido no aumento de matrículas desse público específico, que até então, pouco tinha acesso à Educação Superior.

Além das políticas, destacou-se algumas ações que são desenvolvidas nas instituições tendo como preocupação a inclusão.

156 São elas: a reserva de vagas; formação de estudantes e profissionais

8

a partir de discussões que tenham como foco o combate ao racismo, a interculturalidade e o respeito às diferenças; a acessibilidade, não apenas dos espaços físicos, mas considerando adaptações necessárias à aprendizagem e comunicação dos estudantes; a moradia estudantil.

Os desafios de uma educação inclusiva são imensos, influenciados por fatores da própria instituição, mas também, fatores externos, de âmbito social e econômico. Por isso, políticas e ações como as descritas neste artigo ainda são tão importantes.

Considerando essa realidade, destaca-se, que, apesar de listar apenas algumas políticas e ações desenvolvidas nas IES, é possível evidenciar uma preocupação e avanço no desenvolvimento de propostas rumo à inclusão educacional e permanência na Educação Superior, reforçando a importância da continuidade e ampliação das proposições existentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 06 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016** - Notas Estatísticas. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012**, Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília, DF, 2016c. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade**

8

na Educação Superior – SECADI/SESu 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. Fundação Nacional do Índio. Comunicação. **Cresce o número de estudantes indígenas nas universidades**, 2018. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/4720-cresce-o-numero-de-estudantes-indigenas-nas-universidades>>. Acesso em: 4 out. 2018.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Notícias. **Em 3 anos, 150 mil negros ingressaram em universidades por meio de cotas**, 2016d. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/03-marco/em-3-anos-150-mil-negros-ingressaram-em-universidades-por-meio-de-cotas>>. Acesso em: 13 de set. 2018.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. **Inclusão**: possibilidades a partir da formação profissional. Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei: UFSJ, 2015. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proex/INCLUSAO/E-BOOK%20INCLUSAO%20Possibilidades%20a%20partir%20da%20formacao%20profissional%20-%20final.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

ESPÍNDOLA, Corina Martins. **Análise da contribuição do programa de ações afirmativas para a democratização do acesso, permanência e conclusão de estudantes de escolas públicas e negros nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC**. 2014. 138p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/132955/333393.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

FIORIN, Bruna Pereira Alves. **Reestruturação da Educação Superior**

e ações direcionadas à permanência e diplomação do estudante com necessidades educacionais especiais – UFSM. 2018. 261p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14115/TES_PPGEDUCACAO_2018_FIORIN_BRUNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 dez. 2018.

JACCOUD, Luciana; THEODORO Mário. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas* – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, novembro/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2018.

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. ONU, 1999.

9

Acesso e permanência de estudantes público-alvo da educação especial na Pós-Graduação: uma revisão sistemática



Franciele Rusch König |

Maiandra Pavanello da Rosa |

Fabiane Romano de Souza Bridi |

9

A educação como um direito universal, ofertada de maneira gratuita a todas as pessoas, é assegurada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo previsto pleno desenvolvimento da personalidade humana, bem como o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais dos indivíduos (UNESCO, 1948).

Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos não ter força de lei, esta é seguida por muitos países, inclusive o Brasil. A Constituição Federal de 1988 é construída com base nos pressupostos da referida Declaração e destaca que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Constituição, desta forma, garante o direito de todos a níveis mais elevados de ensino, prevendo a equidade das condições de acesso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394 de 1996 destaca que o “Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais” (BRASIL, 1996). Assim, entende-se a necessidade de adequação dos processos às condições específicas de determinados grupos, no intuito de minimizar as desigualdades oriundas do contexto histórico cultural.

Nesta perspectiva, em 2002 foi instituído o Programa Nacional de Ações Afirmativas, a partir do Decreto Nº 4.228. As ações afirmativas compreendem um conjunto de medidas políticas direcionadas a minimizar as desigualdades, promovendo a erradicação da exclusão social, cultural e econômica dos grupos considerados minoritários. No Brasil, esta perspectiva é reforçada no que tange aos grupos culturais minoritários (indígenas e quilombolas) e às pessoas com deficiências, cujos históricos de vida no país retratam a exclusão e a minimização de seus direitos. Neste viés, o referido documento institui:

Art. 2º O Programa Nacional de Ações Afirmativas contemplará, entre outras medidas administrativas e de gestão estratégica, as seguintes ações, respeitada a legislação em vigor:

I - observância, pelos órgãos da Administração Pública Federal, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS;

II - inclusão, nos termos de transferências negociadas de recursos celebradas pela Administração Pública Federal, de cláusulas de adesão ao Programa;

III - observância, nas licitações promovidas por órgãos da Administração Pública Federal, de critério adicional de pontuação, a ser utilizado para beneficiar fornecedores que comprovem a adoção de políticas compatíveis com os objetivos do Programa; e

IV - inclusão, nas contratações de empresas prestadoras de serviços, bem como de técnicos e consultores no âmbito de projetos desenvolvidos em parceria com organismos internacionais, de dispositivo estabelecendo metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 2002).

Com o documento, passam a ser previstas ações de garantia de direitos fundamentais aos grupos minoritários, como estratégia minimizadora das desigualdades e dos processos de exclusão social, étnica, racial e cultural.

Em 2012 foi sancionada a Lei 12.711, a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, normatizando a reserva de vagas para estudantes com diferentes especificidades. Os artigos primeiro e segundo da referida Lei dispõe sobre reserva de vagas em instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada

9

concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012).

Ficam garantidas as reservas de vagas para alunos que frequentaram escolas públicas, com renda familiar inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como por alunos com deficiência nos cursos de graduação. A referida Lei não dispõe sobre reserva de vagas em cursos a nível de pós-graduação. Para tanto, compreende-se que a democratização do acesso aos níveis mais elevados de ensino, como a pós-graduação, deve ser entendida como direito de todos, a partir da igualdade de oportunidade.

Em 2016 foi publicada a Portaria Normativa Nº 13 que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação. A referida Portaria destaca que a adoção de políticas de Ações Afirmativas no ensino superior não é suficiente para “reparar ou compensar efetivamente as desigualdades sociais resultantes de

passivos históricos ou atitudes discriminatórias atuais” (BRASIL, 2016, p. 1). No seu Artigo 1º, destaca que:

As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas (BRASIL, 2016, p. 1).

Desta forma, desde 2016 estão sendo construídos caminhos para regulamentar as ações afirmativas, inclusive a oferta de cotas, também nos cursos de pós-graduação. Assim, tem-se o fortalecimento de ações que visam a qualificação das condições de acesso e permanência de estudantes cotistas na pós-graduação, em consonância com a Declaração Mundial dos Direitos Humanos e com os programas de ações afirmativas. Assume especial relevância a discussão sobre as condições de acesso dos estudantes cotistas à pós-graduação, considerado o perfil deste alunado e a garantia de equidade no direito universal de acesso e permanência aos níveis mais elevados de ensino.

Neste viés, este trabalho tangencia a questão das ações afirmativas na pós-graduação, de modo mais específico aquelas direcionadas ao grupo de estudantes considerados público-alvo da Educação Especial. Apresentando como metodologia de construção de material analítico a Revisão Sistemática, objetiva conhecer os movimentos de garantia de acesso e permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação nos Programas de Pós-Graduação em nível nacional.

Para o desenvolvimento do estudo foram analisados os Bancos de Dados Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe- Redalyc, Scientific Electronic Library Online- Scielo, **166** Portal de Periódicos da Capes e Educa- Revista Multidisciplinar em

9

Educação, considerando a amplitude destas plataformas, para que fosse possível conhecer as produções científicas que tangenciam a problemática das cotas para pessoas com deficiência na pós-graduação, de maneira a contemplar o objetivo do trabalho.

APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA: REVISÃO SISTEMÁTICA

A sistematização e análise de estudos já realizados sobre determinada temática, para além da fundamentação teórica/conceitual para novas produções, ao elucidar o cenário da temática e elucidar pontos e contrapontos, promove também o alcance de resultados e considerações relevantes para a compreensão de um tema (MANCINI; SAMPAIO, 2007). Nesta perspectiva, buscando responder ao objetivo de conhecer os movimentos de garantia de acesso e permanência dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação nos Programas de Pós-Graduação em nível nacional, realizou-se uma Revisão Sistemática das produções vinculadas à temática em âmbito nacional.

O movimento foi desenvolvido no intuito de conhecer as produções científicas em âmbito nacional que tangenciam discussões sobre as ações afirmativas, em especial àquelas direcionadas às pessoas consideradas público-alvo da Educação Especial, a fim de construir embasamento para o desenvolvimento analítico do estudo.

A realização de uma Revisão Sistemática implica na ação concomitante de dois pesquisadores, os quais realizam a busca nos bancos de dados de maneira individual, a partir de descritores e critérios para seleção dos trabalhos estabelecidos previamente. Ao final de cada etapa da seleção dos trabalhos, os achados dos pesquisadores são cruzados, de modo a eliminar as duplicações e compor um escopo de trabalhos selecionados por ambos. Nos casos em que uma produção é selecionada por apenas um dos pesquisadores, nova avaliação é realizada a partir da retomada do critério para aquela etapa de seleção. A manutenção do trabalho ocorre mediante acordo dos pesquisadores envolvidos, garantindo

sua submissão à próxima etapa seletiva. Assim, tem-se uma busca criteriosa da qual resultará um rol de trabalhos selecionados pelos dois pesquisadores e que servirão de corpo analítico para o estudo.

Para o desenvolvimento deste estudo, realizamos a busca nos bancos de dados Educa, Scielo, Redalyc e Portal de Periódicos da Capes, sendo considerada a amplitude destas plataformas, que reúnem publicações científicas oriundas de diversos periódicos indexados. Assim, é garantida maior abrangência das publicações, a fim de responder ao nosso questionamento sobre as produções científicas desenvolvidas sobre as ações afirmativas na pós-graduação em nível nacional.

Para a realização da Revisão Sistemática foi considerado o cruzamento dos descritores “cotas” and “pós-graduação” e, quando a busca não resultava em número expressivo de publicações, nova pesquisa era realizada, utilizando cada um dos descritores de maneira isolada, a fim de garantir maior abrangência da revisão. Foram consideradas somente publicações nacionais, publicadas no idioma português, a fim de contemplar o objetivo de conhecer as produções que versam sobre as cotas na pós-graduação no Brasil. Como segundo filtro, optou-se pela seleção apenas de produções em forma de artigo, tendo em vista a qualidade das produções neste formato, considerando que são submetidas a processos editoriais e avaliação minuciosa de pareceristas. Ainda, foram consideradas produções compreendidas na área da “educação”, realizadas nos últimos cinco anos (2013-2018), buscando mapear as produções recentes sobre a temática no país.

As produções localizadas na busca inicial foram selecionadas em dois movimentos: Primeiramente, foi realizada a seleção pelas palavras-chave, a partir do critério “conter palavras chave relacionadas aos descritores ‘cotas’ e ‘pós-graduação’ concomitantemente”. Após, foi realizada a seleção pelos resumos, com base no critério “discutir as ações afirmativas, com ênfase nas questões da educação especial, na pós-graduação.” Ao final de cada etapa, os achados individuais dos pesquisadores foram cruzados, a

9

fim de remover as duplicações e constituir um escopo unificado de trabalhos a serem submetidos ao próximo movimento de seleção.

Este processo foi realizado em cada um dos bancos de dados elencados para a revisão. Na plataforma Educa, o cruzamento dos descritores não resultou em publicações filtradas, demonstrando a ausência de publicações vinculadas à temática. A fim de possibilitar maior abrangência na pesquisa, foi realizada nova busca, com os descritores isolados: para o descritor “cotas” não houve achados e para o descritor “pós-graduação” o sistema localizou apenas uma produção, que não atendeu ao critério de seleção pelas palavras-chave. Deste modo, não foram selecionadas publicações na plataforma Educa.

No banco de dados Scielo, o cruzamento dos descritores resultou em apenas uma publicação, a qual foi excluída por não atender ao critério de seleção pelas palavras-chave. Buscando maior abrangência dos resultados, nova busca foi realizada com o uso de cada um dos descritores de maneira isolada: para o descritor “cotas” o sistema localizou 47 artigos, porém nenhum atendeu ao critério de conter palavras-chave vinculadas, respectivamente, aos dois descritores considerados na revisão; para o descritor “pós-graduação” o sistema localizou 207 trabalhos, destes, um foi selecionado por conter as palavras-chave “ações afirmativas” e “pós-graduação”, de modo a atender ao critério de seleção pelas palavras-chave. Deste modo, na plataforma Scielo, uma produção foi submetida ao segundo critério de seleção, pela leitura do resumo: “discutir as ações afirmativas, com ênfase nas questões da educação especial, na pós graduação.”

Na etapa de seleção pelo resumo, constatou-se que Venturini (2017), discute a política de ações afirmativas instituída na pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Considerando a problemática anunciada no resumo, a produção foi descartada por não contemplar a discussão sobre a Educação Especial, estando direcionada aos estudantes negros e indígenas. Assim, não foram

selecionadas publicações para leitura na íntegra e composição da etapa analítica desta Revisão Sistemática neste banco de dados.

A busca inicial pelo cruzamento dos descritores “cotas” and “pós-graduação” no Portal de Periódicos da Capes resultou em 97 publicações, submetidas ao critério de seleção “conter palavras-chave que façam menção, simultaneamente, aos descritores cotas e pós-graduação”. Nesta etapa, não houve trabalhos selecionados neste banco de dados, enfatizando a inexistência de produções vinculadas a temática.

No banco de dados Redalyc, a busca inicial a partir do cruzamento dos descritores “cotas” and “pós-graduação” resultou em um total de 3719 artigos. Neste banco de dados não houve trabalhos selecionados pelo critério das palavras-chave, indicando a inexistência de produções científicas que problematizam a questão das cotas na pós-graduação neste portal.

Como resultado da Revisão Sistemática destaca-se a incipiência de produções que tangenciam a questão das cotas na pós-graduação. No que se refere à delimitação proposta por este estudo, assume relevância a ausência de produções sobre as cotas para os estudantes com deficiência, transtornos globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação nos Programas de Pós-Graduação em nível nacional.

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: DA EQUIDADE DAS CONDIÇÕES DE ACESSO

A Educação Especial, em seu caráter complementar e/ou suplementar, é definida legalmente em uma proposta de transversalidade a todos os níveis e etapas da Educação. Considera-se, pois, a garantia do direito de acesso e permanência dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação a todos os níveis de ensino, devendo ser previstas estratégias que viabilizem este processo.

170 Em âmbito nacional, tem-se fortalecido a implementação de políticas de ações afirmativas no ensino superior, garantindo

9

a reserva de percentuais de vagas aos estudantes pretos, pardos, indígenas e público-alvo da Educação Especial que tenham cursado a educação básica em escolas públicas. Contudo, no que se refere ao acesso à pós-graduação, estes movimentos ainda ocorrem de maneira incipiente, caracterizados pela adoção de políticas de ações afirmativas e cotas em programas específicos.

Esta característica ainda emergencial da implementação das políticas de cotas na pós-graduação brasileira é enfatizada no número expressivamente reduzido de produções científicas que problematizam a temática. Pode-se inferir que esta ausência de um quantitativo expressivo de produções na área seja decorrente dos processos ainda um tanto isolados e recentes de garantia de ações afirmativas para o ingresso nos Programas de Pós-graduação, bem como da quase inexistência de alunos com deficiência neste nível de ensino.

Em nível nacional, estas ações vêm se fortalecendo a partir de 2016, em decorrência da Portaria Normativa Nº 13, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação. Contudo, embora a Portaria tenha instituído aos programas de pós-graduação o prazo de noventa dias para que fossem apresentadas propostas sobre a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus cursos de Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado, como políticas de ações afirmativas, a adoção destas medidas ainda não assume caráter majoritário nas instituições universitárias do país.

Dentre as universidades brasileiras que já aderiram ao sistema de cotas nos cursos de pós-graduação, destacam-se a Universidade Federal do Goiás (UFG), primeira instituição do país a adotar o sistema de cotas raciais para todos os cursos de pós-graduação. Posteriormente, outras universidades aderiram a reserva de vagas para alunos pretos, pardos, indígenas, quilombolas e/ou com deficiência, entre elas a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade

Federal do Piauí (UFPI); a Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Alagoas (UFAL) e a Casa Oswaldo Cruz (Fiocruz)¹.

EM 2018, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul instituiu no Programa de Pós-graduação em Educação a reserva de vagas para estudantes autodeclaradas/os negras/os, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas travestis e transexuais. Foram reservadas 19 vagas de mestrado e 17 vagas de doutorado para este público específico.

A Universidade Federal de Santa Maria ainda não possui ingresso na pós-graduação pelo sistema de cotas, porém conta com o Curso Preparatório para Ingresso na Pós-graduação (Programa Abdias Nascimento - pré-acadêmico). O referido curso se trata de uma formação preparatória para acesso aos cursos de mestrado e doutorado, destinado a candidatos público das ações afirmativas (pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação).

O Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, foi instituído, pela portaria nº 1.129, de 17 de novembro de 2013, com o objetivo de garantir acesso aos mais elevados níveis da educação, pública e gratuita por meio da formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2013).

Dentre os objetivos do referido programa, destaca-se a promoção de oportunidades de novas experiências educacionais e profissionais aos estudantes brasileiros pretos, pardos e indígenas, estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, por meio de concessão de bolsas de estudos, bem como ampliação da mobilidade

¹ Portal de Notícias G1 de 04 de abril de 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/procuradoria-pede-a-mec-posicao-sobre-cotas-na-pos-graduacao-das-federais.ghtml>> Acesso em: 18 dez 2018.

9

internacional destes acadêmicos, em prol do desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior.

Prevê, ainda, a criação de oportunidades de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros, de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa, de modo a promover a cooperação internacional na área de educação, ciência, tecnologia, inovação e políticas de promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão, das ações afirmativas para minorias, e da difusão do conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Em âmbito nacional, o programa Abdias tem o objetivo de promover programas de acesso e permanência de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no mestrado e doutorado em universidades públicas no Brasil, bem como estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação para a promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão, e da difusão do conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. (BRASIL, 2013).

Desta forma, o Programa Abdias Nascimento tem se configurado como uma ação afirmativa proporciona melhores condições de acesso e permanência para alunos que se incluem no público contemplado pelo Programa de Ações Afirmativas.

Observa-se que, em Âmbito nacional, a implementação de políticas de garantia de acesso e permanência de estudantes com deficiências na pós-graduação encontra-se em um processo de emergência e, nesta configuração, medidas complementares para auxiliar no processo de ingresso a esse nível de ensino tem assumido

potente relevância, como é o caso do Programa Abdias Nascimento.

Cabe salientar o histórico recente dos movimentos de investimento em um sistema educacional inclusivo e o decorrente abandono de uma perspectiva de ensino paralelo da Educação Especial. Desta forma, as políticas já consolidadas de acesso e permanência deste alunado na educação básica e superior- a nível de ensino técnico e de graduação- passam a reverberar na chegada aos níveis mais elevados de ensino. Assim, emerge a necessidade de implementação destas políticas nos programas de pós-graduação, como uma estratégia minimizadora das desigualdades, a fim de garantir o direito universal à educação, em todos os seus níveis.

CONCLUSÃO

Este artigo abordou a temática das ações afirmativas na pós-graduação, com ênfase àquelas voltadas ao público-alvo da Educação Especial. A partir da realização de uma revisão sistemática em diferentes bancos de dados e portais de periódicos (Educa, Portal de Periódicos da Capes, Redalyc e Scielo) foi possível observar a inexistência de pesquisas relacionadas à temática das ações afirmativas/cotas para alunos público-alvo da Educação Especial na pós-graduação. As pesquisas sobre as políticas de ações afirmativas para estes estudantes estão centradas, em sua expressiva maioria, aos cursos de graduação, onde a implementação de programas de ações afirmativas/cotas está consolidada há alguns anos.

Observou-se que algumas universidades públicas já possuem a reserva de vagas para alunos pretos, pardos, indígenas, quilombolas e/ou com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ainda assim, não foi possível aprofundar o conhecimento sobre os processos de ingresso e permanência destes alunos em cursos de pós-graduação, considerando a escassez de pesquisas na área. Algumas instituições de Ensino Superior apresentam programas de ações afirmativas que oportunizam condições de acesso aos estudantes que se encaixam neste perfil aos cursos de pós-graduação, como o Programa de

9

Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento.

Apesar de percebermos movimentos, ainda que incipientes, de garantia de acesso e permanência do público contemplados pelas ações afirmativas em cursos de pós-graduação, destacamos que ainda são escassas as pesquisas na área. Entendemos que o percurso relativamente recente de experiências de inclusão educacional influencia na escassez de pesquisas na área, considerando que os alunos público-alvo da Educação Especial estão em processo de ascensão a níveis mais elevados de educação.

Compreendemos a necessidade de aprofundamento de estudos sobre a temática, a fim de conhecer os processos de ingresso e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial na pós-graduação, bem como de qualificar o percurso acadêmico destes estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 4.228 de 13 de maio de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa N° 13 de 11 de maio de 2016**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei N° 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em: 18 dez. 2018.

MANCINI, M.C.; SAMPAIO, R.F. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.** vol.11 no.1 São Carlos Jan./Feb. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013> Acesso em: 15 dez. 2018.

VENTURINI, Anna Carolina. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional. **Cad. Pesqui.**[online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1292-1313. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000401292&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em:19 dez. 2018.

10

Os porquês das políticas inclusivas para estudantes com deficiência na educação superior



Cristian Evandro Sehnem |

Sílvia Maria de Oliveira Pavão |

10

Cada vez mais ampla é a consciência de que uma sociedade inteligente e desenvolvida não pode conceber parte de sua população isolada e excluída. E no que se refere às pessoas com deficiência, o esforço tem sido grande para tornar conhecidas as suas realidades e políticas públicas de inclusão social. Infelizmente, muitas vezes estas políticas públicas são entendidas como privilégios e benesses que devem ser eliminadas para que destas pessoas não se subestime ou diminua as capacidades. Mas isso, nos contextos competitivos e individualistas que se vive atualmente, associados a conceitos e teorias em que o entender o outro, a distância, do lado contrário da rua ou mesmo em uma sala com ar condicionado e cafezinhos, sem a menor experiência proximal dos contextos e realidades alheias, é considerado suficiente e aceitável.

Hoje, pode-se afirmar que o Brasil defende a inclusão social das pessoas com deficiência, no que diz respeito às legislações e normas técnicas de e para este público. O problema é que esta inclusão social não se verifica nas realidades cotidianas da pessoa com deficiência, pois na prática ainda predomina o modelo integracionista e mesmo segregacionista de inserção na sociedade. Seja pela falta de acessibilidade e/ou de consciência de suas potencialidades e direitos, estes brasileiros e brasileiras acabam tendo que superar individualmente as barreiras sociais existentes ou conformar-se com a vida restrita a uma instituição de atendimento ou convivência exclusiva, que por vezes é justamente quem os representa junto aos órgãos e políticas governamentais. Uma série de lei e políticas que buscam garantir a inclusão educacional e social, além de regular ações sociais, fortalecem práticas inclusivas que primam pela garantia dos direitos humanos. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada no ano de 1996 até a Lei Brasileira de Inclusão publicada no ano de 2015 e a reserva de vagas nas Instituições de Educação Superior do ano de 2016 (BRASIL, 1996, 2002, 2003, 2007, 2009, 2010, 2011, 2015, 2016).

E, na supervalorização dos poucos que se consegue algum espaço na sociedade ou das instituições que desenvolvem trabalhos

com essas pessoas, se pode criar uma impressão equivocada de que a inclusão social das pessoas com deficiência acontece plenamente, pois ainda que existam ações sendo desenvolvidas por poucos, ainda é preciso muito empenho para que se possa falar em inclusão plena.

No segmento educacional não é diferente, embora as políticas públicas tenham direcionado e investido especialmente em suas instituições como estratégia de transformação social, já com alguns avanços constatados na prática. Por mais escolas e universidades e seus profissionais que ainda precisem se adaptar significativamente aos diferentes modos de aprender, comunicar, andar, ver e participar, já é possível afirmar que pelo menos na teoria a inclusão educacional foi aceita pela sociedade e deve acontecer para que estudantes, suas famílias e profissionais sejam mais conscientes e desenvolvidos.

Com a relutância de pequenos grupos geralmente presos a modelos e tradições que consideram sinônimos do que realmente significa para o outro com deficiência se sentir bem e feliz, mesmo que segregado ou excluído da sociedade e dos ditos normais. Mas mesmo nestes casos de instituições educacionais, uma parte tem conseguido acompanhar a evolução do tempo e implementado estratégias de mediação inclusiva, prestação de serviços específicos e ainda a capacitação de profissionais das escolas e universidades.

Na Educação Superior, a segregação de estudantes com deficiência em espaços específicos de ensino não acontece, uma vez que inexistem instituições exclusivas. Contudo, parece ainda majoritário o modelo integracionista, em que o estudante é responsável em ter que superar os obstáculos e rejeições para conquistar uma posição. Assim mesmo, as políticas inclusivas para a Educação Superior têm sido implementadas e acredita-se aos poucos estarem resultando em ações concretas. E seus princípios e diretrizes se embasam em uma lógica construtiva e de resgate deste público, não por acaso difícil e lenta, que se organiza em

10

afirmativa.

Assim, o presente trabalho tem por objetivo desenvolver uma discussão analítica acerca das mais recentes políticas de inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior brasileira. Entende-se haver ainda muitos desconhecimentos sobre o direito à educação e à participação no desenvolvimento da sociedade por quem possui uma limitação de ordem física, sensorial e/ou intelectual, que, justamente por suas diferentes e específicas formas de ser, viver e conviver, contribui de modo diferencial para a construção de novos saberes, em especial no que se refere às metodologias de ensino e aprendizagem. E para tanto, o método de pesquisa será de revisão de literatura com aplicação bibliográfica, embasada especialmente nas mais recentes legislações e dados estatísticos que justifiquem os desenvolvimentos e conclusões aqui apresentados.

EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA

Após muitos anos de defesa e articulação, a reserva de vagas para candidatos com deficiência nos processos seletivos das instituições federais de Educação Superior foi oficialmente determinada ao apagarem-se as luzes do ano de 2016, a partir da Lei Federal nº 13.409, de 28 de dezembro. Nesta, ficou determinado que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE' (BRASIL, 2016, art. 1º).

O que aconteceu foi que esta legislação incluiu as pessoas com deficiência na Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, **181**

que já determinava a reserva de vagas a candidatos pretos, pardos ou indígenas, desde que oriundos de instituições públicas de educação básica (BRASIL, 2012). Mas cabe inclusive verificar que este “ajuste” após quatro anos permite inclusive a reflexão feita, já há um bom tempo, acerca da dissociação dos movimentos de inclusão de minorias excluídas, cuja união de esforços e conquistas não geraria a exclusão na inclusão e ampliaria o conhecimento e experiência na multiplicidade das diferenças pessoais.

Independente disso, a partir de então a reserva de pelo menos 50% das vagas para estudantes da Educação Básica pública, das quais 25 por cento àqueles com renda familiar de até 1,5 salário mínimo e 25% àqueles com renda familiar acima de 1,5 salário-mínimo, passou a contemplar, também, os candidatos com limitações físicas, sensoriais e/ou intelectuais. E, outra reflexão que teve origem a partir da necessidade dos estudantes com deficiência serem oriundos de escola pública teve por base a maior possibilidade de sucesso de percurso destes, na Educação Básica, em escolas privadas. Isso porque a dificuldade das escolas públicas providenciarem as acessibilidades e tecnologias assistivas é extremamente prejudicada pela burocracia, que, se por um lado controla e evita desvios dos recursos públicos, por outro tornam trabalhosa e lenta a inclusão social na prática.

De modo prático, para se chegar ao número exato de vagas disponibilizadas, é preciso calcular, dentro desta lógica, o percentual apresentado pelo último censo demográfico do IBGE, o que de modo mais direto significa aproximadamente 11 a 12% do total das vagas ofertadas pela Instituição de Educação Superior.

Nesse aspecto, é necessário salientar que a medida de adoção das estatísticas do IBGE é racional e adequada, no sentido de destinar aos grupos identificados, os espaços percentuais nestas IFES, uma vez que ainda é forte o argumento de que tais pessoas excluem outras. Ora, se a constituição da população de um país ocorre dessa ou daquela proporção, nada mais justo que

10

de concorrência, independente de fatores culturais, intelectuais e outros. Porque se, em uma determinada Instituição de Educação Superior o percentual de pessoas com deficiência for de dois por cento, por exemplo, enquanto as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam 23% da população, fica escancarado que outras pessoas estão ocupando, indevidamente, essa diferença numérica traduzida em vagas de estudo ou trabalho e em investimentos públicos, cujas pessoas com deficiência também subsidiam, tal e qual outro brasileiro e brasileira (BRASIL, 2016 a).

Então, a conquista dessa ação afirmativa foi amplamente comemorada pelos movimentos de inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que a Educação Superior é ainda um espaço pouco acessível ao referido público. Ainda mais por ter-se amargado, pouco mais de um ano antes, uma derrota excludente significativa nesta área, com a revogação pela presidência da república de artigos da Lei Federal 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (LBI), que na minuta instituíam uma reserva de pelo menos 10 por cento de todas as vagas ofertadas pelas IFES, leia-se nos cursos de graduação, de especialização, de mestrado, de doutorado e pós-doutorado. A LBI foi construída e definida por mais de uma década, inicialmente sob o título de Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), e envolveu inúmeras instituições e lideranças na área, que na minuta de seu projeto apresentava os anseios do movimento, o que significa que esta reserva de vagas muitos anos antes já era demandada.

Neste meio tempo, algumas IFES mostraram-se atentas e de acordo com a intenção inclusiva, formalizando em seus processos seletivos internos, os vestibulares, esta reserva aos candidatos com deficiência. Como exemplo, uma destas instituições foi a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que no ano de 2007, através da Resolução UFSM nº 11, de 3 de agosto, revogada pela Resolução Resolução n. 002/2018, disponibiliza cinco por cento das vagas nos processos seletivos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2018).

Cabe esclarecer que a terminologia utilizada naquele período, “necessidades especiais”, hoje entende-se inexata para identificar o público que realmente necessita destas ações afirmativas. Era a terminologia utilizada naquele tempo, assim como tantas outras que ainda hoje encontram-se por vezes, mas que na intenção direcionava-se às pessoas com deficiência. Inclusive, a UFSM atualmente mantém esta reserva percentual mesmo com a sanção da Lei 13.409/2016, pelo entendimento de que uma parte significativa das pessoas com deficiência obtém sua formação na Educação Básica apenas em escolas privadas, como foi melhor explicado anteriormente, em decorrência da maior oferta e/ou mais rápida providência dos recursos de acessibilidade ou de tecnologia assistiva de que necessita para estudar (BRASIL, 2016). E, por maior e melhor que seja seu desempenho intelectual, a limitação física, sensorial e/ou intelectual frente às barreiras sociais gerará restrições e dificuldades para chegar naturalmente às colocações que lhe permitam acessar uma vaga para a Educação Básica. E, justamente por isso existem tais políticas públicas: para tornarem equânimes as forças, as dificuldades e os esforços.

Voltando ao panorama geral, nessa lógica está se verificando um aumento nas matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior brasileira. Como exemplo, no ano de 2004 foram 5.395 matrículas de estudantes com deficiência, de um total de 4.223.344 matrículas, que equivaleu a somente 0,12% deste total (G1, 2016); enquanto uma década após, no ano de 2014, foram 33.377 matrículas de estudantes com deficiência, de um total de 7.828.013 matrículas, que ainda representou um percentual proporcionalmente mínimo, muito baixo, de apenas 0,42% deste total, mas já significando um aumento substancial de 518,66% nestes dez anos (G1, 2016). Não somente por ocasião das políticas de ação afirmativa para o ingresso das pessoas com deficiência, uma vez que o aumento geral de estudantes universitários da mesma forma elevou-se, mas inegavelmente como resultado direto daquelas também.

10

Os dados de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior, em cada ano e nos mais recentes inclusive, apresentados pelo Ministério da Educação em seus quadros e gráficos disponíveis na internet, não estejam em formatos acessíveis a pesquisadores com deficiência visual que utilizam softwares leitores de tela (BRSIL, 2016 a).

Apesar do aumento expressivo no ingresso de estudantes com deficiência na Educação Superior, amplamente significativo e comemorado, apesar do ainda pequeno percentual se comparado ao total de matrículas e, mais ainda, se às estatísticas deste público na constituição populacional do país, é necessário pensar após esta etapa, na permanência, na trajetória universitária e na formação de um futuro e competente profissional (bem como seu ingresso no mercado de trabalho, uma batalha ainda mais difícil). E dentre as políticas públicas que visam atender a este aspecto da permanência e formação acadêmica, a determinação de um setor estratégico para atender as demandas específicas e envolver toda a estrutura institucional foi providencial.

Desde o ano de 2011 as Instituições de Educação Superior devem contemplar em sua estrutura física e organizacional um Núcleo de Acessibilidade para acompanhar e promover a inclusão dos estudantes com deficiência ou mesmo com mobilidade reduzida. Estes Núcleos de Acessibilidade foram instituídos de modo mais claro e objetivo pelo Decreto Federal Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que assim determina: “Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, art. 5º, § 5º).

Note-se que tais núcleos universitários não recebem a incumbência de atender aos estudantes com deficiência, como se nestes estivesse o problema ou a incapacidade para o seu percurso universitário, mas atuar na instituição de modo a eliminar as barreiras que impedem a autonomia e independência destes, com

segurança e dignidade. E cabe salientar o cuidado necessário para que tal local, ao invés de promover a inclusão educacional, não acabe tornando-se uma referência segregadora e excludente, como se somente neste fosse possível e adequado encontrar o atendimento, apoio, profissionais e/ou recursos necessários, retirando estes estudantes dos demais espaços acadêmicos.

Além disso, a simples existência de um núcleo de acessibilidade também não significa que as acessibilidades surjam e a inclusão aconteça. Ainda é preocupante o desconhecimento de estudantes e servidores quanto a existência deste setor estratégico, uma vez que a inclusão educacional e social acontecerá quando todos ou pelo menos a maioria da comunidade universitária tenha ciência e atue neste sentido.

Vale esclarecer que, embora a legislação regulamente os núcleos de acessibilidade apenas no ano de 2011, a inexistência deste setor administrativo e acadêmico em uma instituição de Educação Superior ainda hoje, não se justifica por este motivo. Como exemplo, a Portaria nº 3.284 do MEC, de 7 de novembro de 2003, que desde então já traz critérios de acessibilidade para as Instituições de Ensino Superior, mesclando acessibilidades e tecnologias assistivas junto à articulação inclusiva em prol dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2003).

E para financiar essas políticas inclusivas, cria-se o Programa Incluir, organizado sob a Portaria Interministerial nº 14, de 24 de abril de 2007, que “consiste no fomento a implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão” (BRASIL, 2007, art. 1º).

E por serem o eixo articulador e mobilizante da inclusão educacional superior para as pessoas com deficiência, que os núcleos de acessibilidade recebem esta atenção e ênfase no presente

10

trabalho. Também, no que se refere aos recursos para estas políticas públicas, que, “para a implementação das ações previstas nesta Portaria correrão por conta de dotações consignadas anualmente ao Ministério da Educação” (BRASIL, 2007, art. 3º).

Agora, para entender-se mais claramente os porquês destes investimentos, núcleos e adaptações, no próximo capítulo serão melhor explicadas as três principais vertentes da inclusão de pessoas com deficiência: a acessibilidade, a tecnologia assistiva e a ação afirmativa.

OS PORQUÊS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

Inicialmente, é preciso salientar que o movimento denominado inclusão social de pessoas com deficiência dá-se por duas frentes distintas, mas simultâneas: a preparação da pessoa com deficiência e a adaptação da sociedade para os diferentes modos de ir e vir. Na Portaria nº 1.060 do Ministério da Saúde, de 5 de junho de 2002, que curiosamente trata da “Política nacional de saúde das pessoas com deficiência”, a inclusão social é entendida como “o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (BRASIL, 2002, s/p).

Esta equiparação de oportunidades também deve acontecer nas instituições de Educação Superior. E não pode mais aceitar que, ao estudante com deficiência, sejam cobrados esforços e superações pessoais, sem recursos de acessibilidade e/ou tecnologia assistiva, que o colocam em condições doentias e fatais inclusive, para que somente assim alcance espaços e interações educacionais para aprender e ser bem-sucedido como seus colegas sem deficiência. E a partir dessa inclusão educacional, como em outro segmento

social, o contato e convívio com as pessoas que possuem deficiência questionam teorias e práticas por vezes consagradas ao longo dos séculos, ao usarem e apresentarem formas alternativas de viver e conviver socialmente. Não que estudos e reflexões nesse sentido não tenham acontecido antes, mas, com a possibilidade desse público adentrar, estudar e interagir nas instituições de Educação Superior, junto aos demais estudantes, o que lhes era limitado em tempos anteriores, gerou maior visibilidade de suas limitações e potencialidades, abrindo os olhos da população em geral para atrasos e possibilidades de avanços nas estruturas, serviços e comportamentos educacionais e sociais.

Desse modo, o modelo social defendido pelo Movimento das Pessoas com Deficiência é o grande avanço das últimas décadas. Nele, a interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 69).

Assim, tal participação e responsabilidade da sociedade, aqui mais direcionada às instituições de Educação Superior, nesse recente movimento da inclusão de pessoas com deficiência, surge sob o título de acessibilidade. E a acessibilidade pode ser considerada a principal política pública que visa eliminar as barreiras sociais que impedem o “ir e vir” de todos. Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2015, art. 3º).

Porém, o envolvimento social necessário e instigado pelas instituições representativas de pessoas com deficiência para a acessibilidade é um desafio de tamanha importância, mas também de dificuldade, que talvez represente mais exatamente a inclusão

10

deste público.

Se cada uma e todas as pessoas não aplicarem a acessibilidade em suas salas de aula, trabalhos, nos serviços que prestam, nas formas pelas quais se comunicam, nos modos como entendem que se deve estudar e apreender novos conhecimentos, que se deve usar os recursos e produtos públicos e mesmo privados, que se deve agir e interagir socialmente e daí por diante, a efetiva e real inclusão dessa parcela da população, com autonomia, independência, segurança e dignidade, não sairá do modelo anterior, a integração, que destinava à pessoa com deficiência a responsabilidade pelo seu sucesso, ou fracasso. E, infelizmente, ainda é comum verificarem-se a maioria dos prédios, livros, ônibus, programas televisivos, sites, planos de aula, recursos pedagógicos, slides, eventos, calçadas, máquinas de autoatendimento, roupas, embalagens, cartões magnéticos e muitos outros recursos e produtos, que deveriam estar disponíveis e usáveis por todos, completamente inacessíveis. Por isso, uma série de leis, normas, guias e demais documentos legais e públicos, recentes, dizem respeito à acessibilidade e demonstra sua amplitude, importância, avanços já conquistados e que ainda precisam ser trilhados.

Adiante, outra política de inclusão educacional importantíssima, com o viés mais particular, a partir das especificidades de cada pessoa com deficiência, é reconhecida como tecnologia assistiva. Tendo a mesma lógica, mas com o intuito de atender às especificidades da pessoa com deficiência, em sua individualidade, mais exatamente nas situações em que a acessibilidade é insuficiente para permitir a máxima autonomia e independência possíveis, recorre-se à tecnologia assistiva. E esta, não significa necessariamente um equipamento ou aplicativo tecnológico de última geração: por vezes é um ajuste artesanal, uma mudança na conduta diária ou mesmo o apoio de outra pessoa. Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, art. 3º), tecnologia assistiva são

produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Desse modo, podem ser exemplos de tecnologia assistiva uma bengala-guia, uma tradução em Libras, cadeiras de rodas, softwares leitores de tela, um trabalho de aula adaptado, aparelhos auditivos, softwares acionáveis por movimentos do rosto, um cão-guia, as impressoras Braille e tantos outros. Recursos direcionados exclusivamente à pessoa com deficiência, com respeito as suas especificidades, e que se associam à acessibilidade no alcance da maior autonomia e independência possíveis. Por isso, como exemplo, para uma pessoa com cegueira, o piso tátil será acessibilidade, enquanto a bengala-guia, o sapato com solado fino, o software de orientação no celular e/ou o cão-guia a tecnologia assistiva. E, assim, em espaços e serviços em que a acessibilidade e a tecnologia assistiva estão adequados e sincronizados, poucas ou nenhuma serão as limitações para o 'ir e vir' de todos.

Contudo, as heranças segregadoras e desestimulantes historicamente deixadas nas atitudes das pessoas exigiram ainda uma outra política pública para a inclusão de quem possui deficiência: a ação afirmativa. Quer dizer: para estimular e acelerar a existência de maior acessibilidade e tecnologia assistiva, ampliando e efetivando a inclusão social das pessoas com deficiência, foram instituídas as ações afirmativas. Porque os estigmas e atitudes pessoais ainda são obstáculos à aproximação, interação e convívio com o sujeito com deficiência (e também com outras características ainda discriminadas, como a cor da pele, a etnia, a faixa etária e o gênero sexual, por exemplo). As ações afirmativas, então, vêm com o objetivo de ampliar o acesso a oportunidades de inserção social, como à educação, o trabalho, o transporte e outros, estimulando a interação social e a quebra desses obstáculos mesmo que as condições para o ir e vir com autonomia e independência ainda não

10

estejam contempladas.

No Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010, s/p), as ações afirmativas são entendidas como “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”.

E cabe salientar que, embora o referido conceito direcione-se às desigualdades raciais, também pode ser concebido em prol dos excluídos por ocasião de limitações físicas, sensoriais e/ou intelectuais, pela lógica inclusiva. E, nesse sentido, são exemplos de ações afirmativas: a reserva de vagas em concursos públicos e processos seletivos, as isenções de impostos na aquisição de órteses e próteses, o direito a passe-livre nos transportes públicos, o meio-ingresso em eventos culturais e esportivos, a reserva de vagas de trabalho em empresas privadas e outros. Em síntese, as ações afirmativas reconhecem as barreiras sociais existentes, algumas quem sabe intransponíveis até o momento, podendo-se citar as atitudinais em especial, e buscam estimular a interação social como uma forma de respeito à dignidade humana e o avanço da acessibilidade e da tecnologia assistiva.

CONCLUSÃO

Como pôde se verificar, a inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de Educação Superior brasileiras é possível, mas ainda enfrenta dificuldades expressivas, em especial pela resistência atitudinal da população. Por isso, ao invés de iniciar pelas políticas de acessibilidade e tecnologia assistiva, preparando os espaços, recursos e serviços para a máxima autonomia e independência deste público, de modo a diminuir as impossibilidades e superações por vezes doentias e fatais, precisou utilizar as ações afirmativas para “forçar” a conscientização e mobilização para esta causa e parcela da população.

Isto não é mérito apenas do sistema educacional, pois acontece em todos os segmentos sociais. Mas estas políticas

públicas são imprescindíveis no Sistema Educacional Brasileiro para, além da ampla e devida inclusão de estudantes com deficiência, também a transformação social. E se nesse aspecto é possível entender que tal deve iniciar-se na educação básica, mais especificamente nos anos iniciais, quando a aceitabilidade é entendida maior, por outro lado é imprescindível um profissional educador que conduza esse processo inclusivo corretamente, além de poder contar com espaços arquitetônicos, comunicacionais, tecnológicos, instrumentais e tantos outros igualmente acessíveis (cujos profissionais também deverão estar preparados).

Por isso, no segmento educacional, também é significativa a série de leis, normas, recomendações e outras diretrizes neste sentido, algumas com fins amplos e outros mais específicos, com maior ênfase e importância. Note-se que estas todas, e tantas mais que aqui não houve fôlego para resgatar, estruturadas a partir das três vertentes inclusivas aqui apresentadas e desenvolvidas. Por isso, as políticas públicas, muitas vezes contestadas, neste caso primam pela inclusão educacional de estudantes, professores, técnicos-administrativos e demais pessoas com deficiência, de modo que possam ingressar, permanecer, estudar, trabalhar, usufruir e formar-se com qualidade e dignidade. E, quiçá em um futuro próximo, tenham alcançado estes objetivos e tornem-se até mesmo obsoletas, desnecessárias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. Inep. Censo da Educação Superior. Microdados na Educação Superior. 2016 a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/>

10

guest/microdados> Acesso em: 7 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL, 2011. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 1º maio 2017.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Acesso em: 1º maio 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 1º maio 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 14 / MEC**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf. Acesso em 23.NOV.2018.

BRASIL, 2004. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-

2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL, 2003. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 23.nov.2018.

BRASIL, 2002. Portaria nº 1060 / GM/MS, de 5 de junho de 2002. **Política para a reabilitação da pessoa portadora de deficiência na sua capacidade funcional e desempenho humano, de modo a contribuir para a sua inclusão plena em todas as esferas da vida social.** Disponível em:< <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2002/Gm/GM-1060.htm>.> Acesso em: 25 dez. 2017.

BRASIL, 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.> Acesso em: 1º maio 2017.

G1, 2016. Cresce o acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior no país. Disponível em: <g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/06/cresce-o-acesso-da-pessoa-com-deficiencia-ao-ensino-superior-no-pais.html.> Acesso em: 20 fev. 2018.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>.> Acesso em: 10 abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 002/2018**. Pró-Reitoria de Graduação-Prograd. Santa Maria: UFSM, 2018. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/uploads/d71a719a-24ae-4fd0-9f50-419734b729c4.pdf> >. Acesso em: 22 jul. 2018.

11

O Atendimento Educativo Especializado na Universidade Federal de Santa Maria



Letycia Cechin Trilha |

Cássia Therezinha Freitas Rodrigues |

Tatiane Negrini |

Fabiane Vanessa Breitenbach |

Atualmente, a partir da Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), são considerados sujeitos da público-alvo da Educação Especial aqueles com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), descritos desse modo, conforme a Resolução 04/ 2009 menciona:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1).

As políticas públicas vigentes que norteiam a inclusão educacional buscam oportunizar a igualdade para todos os sujeitos, e, recentemente, tem sido norteada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e documentos legais que a legitimam.

A Política, elaborada pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, prevê o direito ao acesso à educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, reforçando a Educação Especial enquanto uma modalidade transversal de ensino, conforme prevê a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB). O inciso terceiro do artigo quarto garante o Atendimento Educacional Especializado como parte

integrante do processo educacional, devendo o mesmo ser ofertado, preferencialmente na rede regular de ensino. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tornou-se imprescindível para a inclusão do público-alvo da Educação Especial, devendo atuar na construção de percursos inclusivos na trajetória educacional desses sujeitos, sendo o AEE um contexto educacional preparado para potencializar as especificidades educacionais dos estudantes, definido como:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p.1).

A ascensão social, o crescimento profissional e a busca de novos saberes científicos são alguns dos motivos que justificam o ingresso das pessoas no ensino superior. Atualmente, por questões de status social, se torna cada vez mais imprescindível possuir uma graduação, em consequência disso, estar nesse nível de ensino reproduz impactos na visibilidade enquanto sujeito.

Nesta perspectiva, é crescente o número de ingressos na UFSM dos sujeitos com deficiência desde o ano de 2008, ano em que ingressaram os primeiros estudantes através do sistema afirmativo de reserva de vagas, aprovado pela Resolução nº 011 de 2007. Dentre as pluralidades encontradas no âmbito acadêmico, a inclusão desses sujeitos torna-se possível através da desconstrução de barreiras, sejam arquitetônicas, urbanísticas, atitudinais ou pedagógicas.

Neste sentido o Núcleo de Acessibilidade, vinculado a Coordenadoria de Ações Educativas (CAED) atua na promoção de questões relacionada ao acesso, permanência e acessibilidade dentro da Universidade, buscando acompanhar acadêmicos ou servidores em suas necessidades específicas.

A partir deste artigo buscamos destacar o ingresso de **198** estudantes com deficiência e reafirmar os percursos inclusivos

educacionais que transcorrem durante a formação dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, a fim de explanar as políticas de inclusão da UFSM, caracterizando o Atendimento Educacional Especializado nesse nível de Ensino.

O principal resultado deste estudo é a análise do número de ingressos desde o ano de criação do Núcleo de Acessibilidade 2008 em comparativo com o índice de acadêmicos egressos até o momento, em 2018, sendo uma pesquisa de dados quantitativos, onde os dados analisados foram fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSM.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR

Algumas mudanças ocorridas nas políticas públicas ao longo dos anos, contribuíram para o processo do acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior: criação de Núcleos de Acessibilidade, Programa Incluir (2005) e, especialmente, políticas de reservas de vagas/cotas.

A UFSM e as políticas de inclusão no Ensino Superior

Segundo Breitenbach (2018), em 2005 foi instituído o Programa Incluir - Programa de Acessibilidade na Educação Superior, que colaborou com suporte financeiro para a estruturação de Núcleos de Acessibilidade ou similares nas Universidades Federais. Destaca a autora que esse Programa era concorrencial até o ano de 2011, e as instituições deveriam submeter projetos aos editais lançados anualmente, sendo que apenas em 2012 as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passaram a receber um valor fixo anualmente e, assim, tiveram mais segurança para propor e planejar suas ações futuras.

Conforme a Portaria Normativa Nº 14, de 24 de abril de 2007, com o intuito de garantir ações que permitam o acesso pleno de pessoa com deficiência às IFES, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir) tem por principal

objetivo a fomentação, a criação e a consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES, responsáveis por:

ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão (BRASIL, 2007).

Na UFSM o Núcleo de Acessibilidade foi criado no ano de 2007, sendo constituído como um espaço de apoio aos estudantes com deficiência da universidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também se refere aos serviços da Educação Especial na Educação Superior, que devem ser garantidos através do

planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, s/p).

Na UFSM, o acesso de pessoas com deficiência através do sistema de reservas de vagas/cotas teve início a partir da aprovação da Resolução nº 011/2007, que instituiu o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, normatizando a reserva de até 15% das vagas nos processos seletivos, prevendo um total de 5% das vagas de cada curso para estudantes com necessidades especiais¹, além de tratar questões de acesso, permanência e acompanhamento. De acordo com Mattos (2004, p. 194):

¹ Na época em que essa Resolução foi aprovada a expressão “necessidades especiais” era utilizada para definir o público-alvo da Educação Especial.

[...] a reserva de vagas nas universidades para grupos populacionais discriminados, conhecida como sistema de cotas, configura-se como uma modalidade específica de um conjunto de políticas corretoras de desigualdades sociais setorializadas e batizadas com o nome de “ações afirmativas”. Portanto, conceber as cotas na esfera das ações afirmativas implica, necessariamente, conferir-lhes o mesmo estatuto de legitimidade social que desfrutam outras políticas públicas, cujos objetivos essenciais são a redução e a correção das desigualdades sociais, quaisquer que sejam elas.

Com a aprovação de reservas de vagas, as instituições de ensino superior precisaram desenvolver ações que contemplem a acessibilidade para esses sujeitos. Na UFSM, desde o ano de 2007, são desenvolvidas ações no Núcleo de Acessibilidade para o acompanhamento dos alunos ingressantes pelo sistema de reserva de vagas.

Em agosto de 2012 foi aprovada a Lei nº 12.711 que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”. Apesar desse documento não contemplar as pessoas com deficiência, a UFSM seguiu assegurando em seus processos seletivos (vestibulares) 5% do total de vagas de cada curso, conforme previsto na Resolução nº 011/2007.

Em dezembro 2016 a Lei nº 12.711/2012 foi alterada, passando a contemplar também as pessoas com deficiência. No último processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFSM, realizado através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) respeitando a Lei 12.711/2012, foram utilizadas quatro cotas para pessoas com deficiência, sendo elas:

Cota L9 - Candidatos com deficiência (que se enquadre no Decreto Federal 3.298, de 20/12/1999 e na recomendação n.º 03 de 01/12/2012) que apresente necessidade educacional especial e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo

(Lei n.º 12.711/2012).

Cota L10 - Candidatos com deficiência (que se enquadre no Decreto Federal 3.298, de 20/12/1999 e na recomendação n.º 03 de 01/12/2012) que apresente necessidade educacional especial e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (Lei n.º 12.711/2012).

Cota L13 - Candidatos com deficiência (que se enquadre no Decreto Federal 3.298, de 20/12/1999 e na recomendação n.º 03 de 01/12/2012) que apresente necessidade educacional especial e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário mínimo (Lei n.º 12.711/2012).

Cota L14 - Candidatos com deficiência (que se enquadre no Decreto Federal 3.298, de 20/12/1999 e na recomendação n.º 03 de 01/12/2012) que apresente necessidade educacional especial e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5salário mínimo autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (Lei n.º 12.711/2012). (EDITAL SISU/2018).

O candidato inscrito através do sistema de reservas de vagas para pessoa com deficiência, após o momento de sua aprovação no SISU, necessita comprovar sua condição de pessoa com deficiência realizando uma entrevista com a Subcomissão de Acessibilidade da Comissão de Ingresso Acadêmico. Nesse momento são requisitados documentos comprobatórios da deficiência ou necessidade específica, conforme as respectivas modalidades de cotas o candidato deverá comprovar outras situações (estudante de escola pública, renda e auto declaração).

São realizadas, portanto, análises acerca da documentação comprobatória do aluno, sendo este, por sua vez, indeferido ou deferido para a vaga. Quando o aluno é deferido em todas etapas da verificação da modalidade de cotas que foi inserido, é processado o número da sua matrícula na plataforma de dados do Sistema Educacional Integrado (SIE).

Acessibilidade da Comissão de Ingresso Acadêmico encaminha ao Núcleo de Acessibilidade a documentação com a listagem referente aos acadêmicos ingressantes. Neste momento cabe ao Núcleo de Acessibilidade contatar cada acadêmico para realização de uma entrevista para preenchimento de Ficha Cadastral, a fim de verificar as necessidades específicas de cada acadêmico, podendo ser encaminhado para AEE com profissional da Educação Especial.

As ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSM são de extrema importância para a efetivação do processo inclusivo destes estudantes, indo ao encontro do que diz no Artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), que pressupõe ações específicas para a Educação de pessoas com deficiência. Assim, o acesso ao sistema educacional em todos os níveis de ensino, com base na igualdade de oportunidades, tem por objetivo:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (ONU, 2007, p.28).

É através dessas ações que se visa a autonomia desses sujeitos, viabilizando a inclusão e a promoção da aprendizagem. Desta forma, a implementação do Atendimento Educacional Especializado na UFSM, contribui para a permanência, aprendizagem e conclusão do curso pelo público que recebe esse atendimento.

Conforme o Regulamento Interno do Núcleo de Acessibilidade, datado de dezembro de 2017, o setor tem por objetivo oferecer condições de acessibilidade e permanência aos alunos e

servidores, favorecendo o crescimento e a autonomia desses sujeitos no âmbito pessoal e profissional, na oferta de suporte técnico didático-pedagógico para o aprimoramento das suas capacidades de aprender, ensinar, de se relacionar, e de superar dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem, visando o alcance da concretização dos seus objetivos durante a jornada acadêmica.

Atendimento Educacional Especializado da UFSM

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, conforme previsto na LDB, assim, a Educação Especial também perpassa o ensino superior. Dentre os serviços da Educação Especial, o AEE torna-se imprescindível para que ocorra a inclusão dos sujeitos público-alvo da Educação Especial:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.15).

Em vista do acompanhamento destes estudantes, o Núcleo de Acessibilidade da UFSM realiza ações em que são disponibilizados serviços que tem por meta melhorar o processo de ensino-aprendizagem, visando a permanência e a conclusão do Curso, tornando a experiência acadêmica desses estudantes a mais acessível possível.

O AEE é um dos serviços oferecidos no Núcleo de Acessibilidade da CAED. Assim como os recursos de Tecnologia Assistiva, a adaptação de materiais, a disponibilização de intérpretes 204 de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os alunos surdos,

dentre outros.

O AEE na UFSM foi implementado no ano de 2014, sendo que o profissional que realiza este tem formação inicial na área da Educação Especial. Em 2018 seis Educadoras Especiais realizaram o Atendimento Educacional Especializado com 33 estudantes pelo Núcleo de Acessibilidade, sendo que estas Educadoras Especiais são graduadas em Educação Especial e vinculadas a algum Programa de Pós-Graduação da UFSM.

O Atendimento Educacional Especializado é ofertado aos estudantes já na primeira entrevista, quando é preenchida a Ficha Cadastral, e o estudante tem opção de aderir ou não ao AEE. Em caso de não adesão, ele é informado de que pode buscar o atendimento em qualquer período do semestre ou Curso.

Os atendimentos ocorrem de forma individualizada, com frequência semanal e duração de aproximadamente 50 minutos, podendo, de acordo com as demandas, serem realizados mais de um atendimento por semana.

Conforme prevista pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) que normatiza o AEE, este deve ocorrer sempre em turno inverso ao turno de suas aulas. Portanto, quando o acadêmico consente por esses atendimentos, são solicitados seus horários disponíveis, de modo a não prejudicar suas atividades acadêmicas.

No AEE também é desenvolvido, como aporte à inclusão desses sujeitos, o Plano de Desenvolvimento Acadêmico Individualizado, onde são elaborados a partir dos aspectos acadêmicos, sociais e psicológicos do aluno, metas a serem alcançadas, bem como são propostas orientações de adaptações pedagógicas às Coordenações de Curso e aos docentes, encaminhamentos às redes de apoios (dentro ou fora da UFSM), entre outros. Dentre as possibilidades de redes de apoio na UFSM existe o estágio do Curso de Terapia Ocupacional, ofertado também no Núcleo de Acessibilidade, e o serviço de psicologia no Núcleo de Apoio à Aprendizagem da CAED.

Semanalmente ocorrem reuniões envolvendo todas as Educadoras Especiais, a Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e a Técnica em Assuntos Educacionais, a fim de estudar os casos atendidos, mediar as situações educacionais, bem como debater assuntos relevantes ao trabalho desenvolvido pelo setor.

A cada final de semestre do ano letivo a Educadora Especial, responsável pelo atendimento, realiza a avaliação dos itens propostos e do aproveitamento dessas atividades, elaborando o relatório semestral de cada estudante atendido, destacando o desenvolvimento do mesmo durante o semestre e as necessidades/possibilidades para os próximos semestres, entendendo que:

Num sistema educacional denominado inclusivo, a avaliação não serve apenas para mensurar o que o aluno não sabe ou não conhece, como ocorre na escola tradicional. Vai muito além disso. Constitui-se em um instrumento que permite ao gestor e ao professor identificarem a situação da escola, da sala de aula e dos alunos em relação às condições favorecedoras e às barreiras de aprendizagem existentes para atender às necessidades educacionais de cada aluno (POKER; MARTINS; OLIVEIRA; MILANEZ; GIROTO, 2013, p.22).

Nesta perspectiva, a avaliação ocorre em duas ordens, avaliando o desenvolvimento do estudante durante os atendimentos educacionais, seu envolvimento e interação com as atividades, e a avaliação do rendimento do estudante nas disciplinas que ele cursou no semestre, sendo possível identificar os aspectos que foram contemplados, o que precisa ser modificado para melhorar os processos de ensino-aprendizagem do estudante na Universidade.

IMPACTOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA UFSM

De acordo com os dados fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade/CAED, atualizados no segundo semestre do ano de 2018, com base na plataforma SIE, até o presente momento 206 ingressaram através do sistema de reserva de vagas na UFSM 529

estudantes, e destes 79 já se formaram.

A análise quantitativa, buscou realizar um comparativo dos principais impactos da inclusão dos sujeitos público-alvo da Educação Especial no ensino superior, sendo analisado o número total de ingressos, a grande maioria pelo sistema de reservas de cotas do ano de 2008 até 2018, e o número total de acadêmicos egressos, neste mesmo período de 2008 a 2018 que concluíram o Curso de graduação na UFSM. Totalizando desta maneira, um comparativo de dez anos da criação do Núcleo de Acessibilidade, a fim de verificar índices de acesso e permanência desses sujeitos. Obteve-se como dados de ingresso, 529 acadêmicos, destes 79 acadêmicos já estão formados e 218 estão em situação regular.²

As ações realizadas nesses dez anos de criação do Núcleo de Acessibilidade contribuíram para a formação de 14,93% de ingressos nesse período analisado, assim fazendo-se necessário o desenvolvimento de questões que qualifiquem e aumentem o número de estudante que permaneçam e concluam o Curso de graduação.

Diante das problemáticas encontradas acerca da questão de permanência dos acadêmicos ingressos com Deficiência, Altas Habilidades/ Superdotação, Transtorno do Espectro Autista, por meio deste estudo desenvolveram-se duas ações em colaboração, enquanto estagiárias do Programa Abdias do Nascimento vinculado a CAED, em conjunto da Chefe do Núcleo de Acessibilidade – Tatiane Negrini e Técnica de Assuntos Educacionais – Fabiane Vanessa Breitenbach.

Os projetos intitulados “Acompanhamento de Egressos com Deficiência” e “Orientações aos Coordenadores de Curso da UFSM: Ingresso e Permanência dos Alunos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidade/Superdotação”, foram criados com intuito, respectivamente, de estabelecer o contato com egressos

2 Ressaltando que a média de duração dos cursos varia entre três e seis anos, os egressos dos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018, contabilizados no total de ingressos desses dez anos, ainda não possuem tempo de curso suficiente que possibilite a formatura.

a fim de verificar questões de permanência na UFSM, e oferecer maiores orientações acerca do processo de inclusão às coordenações dos cursos da UFSM.

Assim, de acordo com Siluk et al. (2014, p. 27) “é necessário que a universidade, como toda instituição educacional [...] planeje e atue de forma conjunta, favorecendo uma resposta à heterogeneidade que contemple as necessidades educativas dos alunos”. Desse modo, pode-se estar acompanhando o percurso acadêmico destes sujeitos, favorecendo suas aprendizagens.

CONCLUSÃO

Embora o crescente número de matrículas de pessoas com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação, Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior seja explícito, evidenciamos um cenário ainda recente de inclusão neste nível de ensino. Para muitos destes alunos, o Ensino Superior significa a realização pessoal e profissional, sendo necessário não somente oferecer o acesso na Universidade, mas também aportes para a permanência desses sujeitos.

Nesse contexto analisado, nota-se a demanda de políticas de inclusão que apontem maiores possibilidades não somente de acesso, como a permanência destes sujeitos nas instituições de ensino superior. Atualmente as políticas vigentes no âmbito educacional defendem o direito ao acesso em todos níveis de educação, contudo, por outro viés não indicam maiores subsídios de como incluir esse sujeito em suas condições acadêmicas.

Consideramos, portanto, o trabalho do AEE desempenhado nesta Universidade a partir do Núcleo de Acessibilidade, como essencial para a construção de percursos inclusivos, agindo de forma a estimular as potencialidades educacionais dos acadêmicos. Mas, em contrapartida, há de se pensar em maiores estruturas físicas para contemplar estes serviços, assim como outras ações após o ingresso desses sujeitos público alvo da Educação Especial objetivando a sua permanência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 14, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC/SECAD, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso: 18 dez. 2018.

BREITENBACH. F. V. **A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades**. 2018. p. 250. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MATTOS, Wilson Roberto de. Inclusão social e igualdade racial

no ensino superior baiano: uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia (Uneb). In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Org.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Coleção Políticas da Cor).

ONU. **Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência** - Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2007. Disponível em: <http://www.ulbra.br/acesibilidade/files/cartilha_onu.pdf> Acesso em: 24 fev. 2018.

POKER, R.B; MARTINS, S. E. S. D. O.; OLIVEIRA, A. A. S; MILANEZ, S. G. C; GIROTO; C. R. M. Plano de desenvolvimento individual: avaliação e prática pedagógica na sala de recursos multifuncional. In: POKER, R. B; MARTINS, S. E. S. D. O.; OLIVEIRA, A. A. S; MILANEZ, S. G. C; GIROTO; C. R. M. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

SILUK, A. C. P.; POZOBOM, L. L.; PAVÃO, S. M. D. O. Ações e Perspectivas para o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior. In: SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: Processos de Aprendizagem na Universidade**. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação-CE. Universidade Federal de Santa Maria: UFSM, 2014.

12

Modificabilidade Cognitiva Estrutural-(MCE): uma proposta de intervenção psicopedagógica no nível superior



Marília Goulart |

Alan Duarte Sanches |

12

O presente estudo busca propor um fazer psicopedagógico que promova uma aprendizagem significativa ao indivíduo com dificuldades ou transtornos de aprendizagem, do Nível Superior de Ensino. Esta prática pretende contribuir para que ocorra a modificabilidade estrutural cognitiva das funções mentais do indivíduo, através da experiência de aprendizagem mediada, pensada como estratégia para promover uma melhor inclusão destes, neste nível de ensino.

Neste sentido, observa-se que a qualidade da interação entre mediador e mediado, representa uma condição essencial no que diz respeito a aquisição de uma aprendizagem significativa por parte do indivíduo, capaz de promover neste a modificabilidade cognitiva desejada. O mediador deve estabelecer com este uma relação baseada na mútua colaboração, na negociação e no diálogo. Sua ação deve ser intencional e planejada de forma a focar, e ir gradativamente aumentando os estímulos, num processo contínuo de retroalimentação de experiências.

A legislação brasileira prevê uma política educacional pautada em um Sistema que seja inclusivo, capaz de proporcionar condições para o atendimento mais adequado às demandas que surgem na nossa realidade imediata. No contexto atual encontramos alunos com algum tipo de disfunção cognitiva chegarem à Universidade, porém uma grande parte destes não conclui o curso por falta de intervenções psicopedagógicas apropriadas. Nestes termos, a LDBEN (BRASIL, 1996) prevê, na sua redação:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Neste cenário, é de fundamental importância que os **213**

profissionais da educação, mais precisamente os psicopedagogos utilizem de estratégias de intervenção apropriadas a cada caso. Sendo assim, há de se considerar múltiplos aspectos para uma intervenção eficiente, como por ex. limitações pessoais, metodológicas, contextuais entre outras, previstas em diagnóstico a ser realizado previamente pelo profissional.

O diagnóstico psicopedagógico não deve somente fundamentar uma disfunção ou dificuldade, mas também detectar as potencialidades do indivíduo, como ponto de partida para uma prática que auxilie na promoção de uma aprendizagem que seja significativa e verdadeiramente Inclusiva no Ensino Superior, proporcionando ao indivíduo um melhor preparo cognitivo e consequentemente profissional.

Estas potencialidades deverão ser otimizadas a partir da proposta de estratégias de ação psicopedagógica voltadas para a modificabilidade cognitiva estrutural, através da mediação intencional e planejada.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM)

O psicopedagogo deve atuar preferencialmente de forma preventiva, mas também mediativa quando necessário, intervindo no processo de aprendizagem que envolve inúmeras variáveis como as estruturas cognitivas do indivíduo, o seu ambiente sociocultural, as práticas pedagógicas adotadas no seu meio acadêmico, entre outros também relevantes.

Nestes termos poderá oferecer suporte e atuar sobre os múltiplos fatores que possam intervir no desenvolvimento da sua aprendizagem. Esta, deve ser vista como algo processual, contínuo, complexo, dinâmico.

O presente estudo está voltado para a atuação do psicopedagogo na potencialização das capacidades cognitivas do indivíduo, destacando que uma aprendizagem para que seja significativa, deverá promover uma mudança a nível psíquico e

12

comportamental do indivíduo, onde somam novos conhecimentos aos pré-existentes, relevantes, adquiridos no seu meio, mediado pelo outro mais experiente.

Esta, se interpõe entre o indivíduo mediado e o mundo externo, através do diálogo, conduzindo-o à capacidade de reflexão e interação, visando atingir os recursos cognitivos envolvidos no seu ato do pensar, potencializando assim de forma qualitativa, a sua aprendizagem.

Vigotsky, por outro lado, na medida que vê o aprendizado profundamente social, enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado (VIGOTSKY, 2000, p.175).

Neste sentido, observa-se que a qualidade da interação entre mediador e mediado, representa uma condição essencial no que diz respeito a aquisição de uma aprendizagem significativa por parte do mediado. O mediador deve estabelecer com este uma relação baseada na mútua colaboração, na negociação e no diálogo.

Sua ação deve ser intencional e planejada de forma a focar, e ir gradativamente aumentando os estímulos, num processo contínuo de retroalimentação de experiências.

O teórico romeno Reuven Fuerstein destaca a possibilidade da existência de uma Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) como uma condição que melhor prepara o indivíduo para uma aprendizagem significativa.

Para Fuerstein, haverá desenvolvimento do potencial cognitivo do indivíduo, se a relação com o outro estiver pautada por uma prática de mediação e interação qualitativa, de modo que ocorra o desenvolvimento potencial das suas funções mentais. Este vê, na qualidade da interação, o fator essencial para que o indivíduo alcance patamares mais elevados de desenvolvimento.

Por meio do conceito da experiência de aprendizagem mediada (EAM) nós nos referimos à forma como os estímulos emitidos pelo meio são transformados por

um agente 'mediador'...este agente mediador, motivado por suas intenções, cultura e envolvimento emocional, seleciona e organiza o mundo dos estímulos para o indivíduo. O mediador seleciona os estímulos que são mais apropriados e então os filtra e organiza; ele determina o surgimento ou desaparecimento de certos estímulos e ignora outros. Através desse processo de mediação, a estrutura cognitiva é afetada (FUERSTEIN, apud BEYER 1996, p. 75).

Modificabilidade Cognitiva Estrutural- (MCE)

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) foi proposta pelo psicólogo e professor romeno Reuven Fuerstein, que apresentou conceitos de que a inteligência é plástica e modificável. Nascido 1921, graduou-se em Psicologia em Genebra em 1952, desenvolvendo então a partir daí muitos estudos e suas teorias voltadas para o resgate de crianças com dificuldades educacionais. Defende a ideia de que é possível proporcionar, por meio da mediação, o desenvolvimento e surgimento de novas estruturas do pensamento, influenciáveis por fatores socioculturais e educacionais. Para ele, todas as pessoas são modificáveis.

Para Fuerstein, todo indivíduo pode ser modificado cognitivamente, uma vez que fatores genéticos podem, no máximo, afetar o grau da resposta desses indivíduos às novas situações de aprendizagem que eles vivenciam' (1980, p. 8). Ele sugere que as situações de aprendizagem envolvendo indivíduos com algum déficit poderão, somente, exigir variações correspondentes na qualidade do investimento necessário para promover desenvolvimento (CONCÁRIO, 2014, p. 411-2).

Ainda, que a inteligência pode ser desenvolvida em um ambiente de aprendizagem mediada. Seus pressupostos estão fundamentados na Teoria Psicogenética de Jean Piaget e na Teoria Sociocultural de Levy Vigotsky: "mesmo que o indivíduo apresente um quadro intelectual adverso, ele possui níveis de desenvolvimento e de modificação cognitiva que podem ser ativados em decorrência

12

da ação psicopedagógica (conceito relacionado com ZDP)” (BEYER, 1996, p. 89).

A aprendizagem pela mediação necessita da intervenção de um mediador, que é um sujeito onde a sua ação mediadora é intencional. Este, por sua vez pode ser um psicopedagogo que trabalha interagindo com o mediado, estimulando suas funções cognitivas, organizando seu pensamento, bem como atuando sobre os processos envolvidos na sua aprendizagem e conseqüentemente promovendo neste uma modificabilidade cognitiva estrutural.

Para ajudar na estruturação das funções cognitivas é importante ampliar a capacidade dos indivíduos: de perceber; de dominar a impulsividade e, de trabalhar sistematicamente. Nestes termos, é preciso tornar as funções cognitivas conscientes no momento em que os indivíduos as utilizam, através da interação devidamente planejada pelo mediador.

As Funções Mentais Superiores e as limitações das Funções Cognitivas

As Funções Mentais Superiores existentes estão subdivididas em Funções Cognitivas, Funções Conativas e nas Funções Executivas. Estas fazem parte da constituição da tríade da Aprendizagem Humana.

É de suma importância considerar que os sistemas afetivo, cognitivo e executivo estão constantemente interagindo no processo de aprendizagem. Em termos neurofuncionais, estes sistemas estão interligados, são inseparáveis.

As Funções Cognitivas caracterizam-se por ser um sistema de atividades mentais integradas e interdependentes que são pré-requisitos para a organização das operações mentais, estão diretamente relacionadas com a capacidade de aprendizado humano. Constituem-se em pré-requisitos para alcançar o domínio das operações mentais.

Entre elas está a memória (curto termo, longo termo e de trabalho); a atenção; a percepção; processamento (simultâneo e

sucessivo); a estrutura e velocidade de pensamento; o raciocínio; a visualização; a planificação; resolução de problemas; a execução e expressão da informação; as práxis; as Funções Executivas; a Linguagem.

Estas aptidões básicas são substancialmente modificadas pelo estudo de assuntos particulares, e retêm essas modificações quando são dirigidas para outras áreas. Portanto se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as capacidades mentais funcionam independente do material com que elas operam, e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outra (VIGOTSKY, 2000, p. 107).

No que diz respeito às Funções Executivas, representam um conjunto de processos cognitivos que, de forma integrada, permitem que o indivíduo direcione seus comportamentos na realização de metas, permite também avaliar a eficiência e adequação desses comportamentos, bem como abandonar estratégias que não produzem resultados eficientes, podendo assim resolver problemas imediatos, de médio e longo prazo. São consideradas “funções transversais” da aprendizagem, compreendendo assim as funções de controle e de regulação do funcionamento mental.

Estas funções se desenvolvem radicalmente na primeira infância, evoluindo para uma rede neural que se espalha e se comunica com diferentes áreas no cérebro humano. Elas mudam ao longo da vida.

Já as Funções Conativas envolvem a motivação, o temperamento e a personalidade. Assim temos o controle, a regulação afetiva das condutas, bem como da realização e conclusão de tarefas.

Para enriquecer as funções cognitivas, conativas e executivas, a interação do professor-aluno tem que ser mais intensa e intencional, o processo ensino-

12

aprendizagem tem que ser mais mediatizado e com uma acessibilidade aumentada para todos, onde seja possível focar mais a colocação de perguntas ou questões de desafio cognitivo, conativo e executivo, onde os alunos tenham que pensar mais antes de responder, onde as várias funções sejam diretamente treinadas onde as estratégias metacognitivas sejam mais trabalhadas (FONSECA, 2001, p 32).

Para o teórico o que está sendo considerado não é um enriquecimento curricular, mas um olhar voltado para enriquecer o potencial de aprendizagem do indivíduo, uma vez que, entende que as dificuldades do desenvolvimento cognitivo e intelectuais estão diretamente relacionadas às limitadas e insuficientes mediações pelas quais passa ao longo do seu desenvolvimento.

Destaca que, no processo de Pensamento estão envolvidas três etapas: a consideração inicial dos dados apresentados; os processos de análise; e pôr fim a elaboração das respostas. Este como um modelo básico da estrutura do pensamento humano. Neste sentido ocorre primeiramente a fase de assimilação da informação; a seguir a fase da elaboração dos dados obtidos e por fim, a da resposta, do pensamento reconstruído.

Ainda, ressalta que as Instituições de Ensino, muitas vezes limitam a transferência das operações mentais do indivíduo, a outros contextos, detendo-se somente no conteúdo a ser desenvolvido.

O indivíduo atinge um nível maior de eficiência cognitiva quando consegue diminuir o esforço, o investimento empregado em alguma operação, utilizando de estratégias cada vez mais eficazes na resolução dos desafios apresentados.

Por outro lado, quando existem funções cognitivas operando com limitações, ou seja, abaixo do seu potencial operacional, com déficits por motivos diversos, dificilmente ocorre uma aprendizagem significativa por parte do indivíduo. Não que a função cognitiva seja totalmente ineficiente, mas quando solicitada, ela não funciona na sua totalidade, para qualquer operação mental, e isto ocorre muitas vezes pela falta de consciência por parte do

indivíduo, de qual estratégias cognitivas utilizar para formular uma resposta adequada. O nível de esforço pode ser muito elevado para conseguir ativar os mecanismos necessários a realização da tarefa.

O desenvolvimento se dá por meio de uma interação dinâmica e contínua das experiências sociais e ambientais, e por isso é necessário não só identificar os fatores que interferem nesse processo, mas também a sua influência (ANDRADE, 2004, p. 220).

Assim, encontramos na etapa da Assimilação, algumas limitações como: exploração impulsiva e desordenada de um problema; percepção nebulosa e superficial; orientação temporal deficiente; orientação espacial deficiente; deficiência de recepção e entendimento da informação; comportamento exploratório impulsivo; falta de precisão na coleta de dados; dificuldade em considerar duas ou mais informações ao mesmo tempo, bem como a precária exatidão em considerar dados essenciais de um determinado problema.

Na etapa da Análise, podemos encontrar dificuldades em considerar a relevância ou não de uma informação apresentada; compreensão fragmentada das dimensões espaço-temporais; pensamentos mais indutivos do que pautados por um raciocínio mais lógico; dificuldade em definir o problema; falta de comportamento comparativo espontâneo; pouca retenção de informações; percepção episódica da realidade; falta de necessidade de buscar evidências lógicas; limitação do pensamento hipotético-inferencial; bem como a precária reflexão acerca dos seus processos de pensamento.

E, na etapa da Resposta, observam-se características do tipo respostas impulsivas; condutas do tipo ensaio e erro, da experimentação; dificuldades em projetar relações virtuais; bloqueios; falta de ferramentas verbais e conceitos para comunicar a resposta adequadamente; bem como uma forma egocêntrica de comunicação pessoal.

12

CONCLUSÃO

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) proposta por Reuven Fuerstein, parte do pressuposto de que todas as pessoas são modificáveis, independentes de sua condição. Assim, o desenvolvimento do potencial cognitivo do indivíduo ocorrerá se a relação com o outro estiver pautada por uma prática de mediação e interação qualificada.

Portanto, é possível proporcionar, por meio da mediação, o desenvolvimento e surgimento de novas estruturas do pensamento do indivíduo, como consequência dos fatores socioculturais e educacionais experimentados a partir desta relação estabelecida.

Esta postura se interpõe entre o indivíduo mediado e o mundo externo, através do diálogo, conduzindo-o à capacidade de reflexão e interação, visando atingir os recursos cognitivos envolvidos no seu ato do pensar, potencializando assim, de forma significativa, a sua aprendizagem.

Com esta intervenção, intencional, com significados, promovendo a generalização, ou seja, a formação de um princípio geral; a transcendência ou transposição de significados a outros domínios; o psicopedagogo terá condições de aumentar a eficiência do processo de aprendizagem do indivíduo, no Nível Superior de Ensino, que apresente necessidade de um atendimento especial para suprir algumas de suas dificuldades.

Nestes termos, a forma como são abordadas as questões por parte do mediador, também são extremamente relevantes para a eficiência da intervenção. Os questionamentos, as perguntas levantadas ou modalidade de linguagem adotados, constituem-se em poderosas ferramentas para ativar os processos de raciocínio do indivíduo. Portanto, o mediador deve saber formular, com precisão, perguntas que levem o indivíduo a um pensar eficiente.

Esta prática proporcionará a correção de funções cognitivas deficientes nos indivíduos, bem como cria a sua motivação intrínseca através da formação de hábitos, oportuniza o surgi-

mento de novos insights e pensamento reflexivo; mudando assim a auto percepção, de um ser passivo para um ser ativo e promotor de novas informações.

Ainda, durante este processo deverá ocorrer aquisição de uma linguagem conceitual e diferenciada por parte do indivíduo; a aquisição de estratégias cognitivas mais eficientes; bem como a tomada de consciência do próprio processo mental utilizado em uma tarefa.

Uma forma do psicopedagogo mensurar a qualidade da modificabilidade estrutural cognitiva do indivíduo, está na observação de quatro parâmetros a serem considerados:

O da Retenção da Informação - que consiste na conservação de uma nova aquisição, persistindo através do tempo e que se manifesta semelhantemente a aprendizagem inicial, dentro das mesmas condições contextuais;

O da Resistência - quando a informação assimilada resiste às interferências, apesar de novas informações que podem encorajar a volta ao comportamento inicial;

O parâmetro da Flexibilidade - implica na capacidade de abandonar um comportamento quando este não é mais adequado para uma outra situação, capacidade de adaptar-se ao novo;

E o da Generalização da Informação - a medida da qual esta mudança é generalizada, na percepção do indivíduo, para ser aplicada a outros contextos. Construída de forma gradual e progressiva, consiste em um alto nível de abstração.

O nível de abstração de um ato mental pode ser determinado a partir da distância existente entre o ato mental em si e os elementos reais nos quais o ato opera, ou seja, qualquer ato mental opera nos elementos que estão ligados à realidade. Da mesma forma que está diretamente relacionado ao uso adequado das funções cognitivas como a percepção clara dos fatos, a seleção de características relevantes, entre outros, sendo que estas surgem como resultado de ganhos a partir da experiência de aprendizagem mediada significativa.

12

REFERÊNCIAS

ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H. dos; BUENO, O. F. A. (Org.).
Neuropsicologia hoje. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

BEYER, H. O. **O fazer psicopedagógico**: a abordagem de a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº9394/96. MEC, Brasília, 1996.

CONCÁRIO, M. Baixo Desempenho e Enriquecimento da Interação: Propostas de Fuerstein e Mediação da Aprendizagem. **Olh@res**, Guarulhos, v.2, n. 2, (p. 400 - 403). Dezembro de 2014.

FONSECA, V. Papel das Funções Cognitivas, Conativas e Executivas na Aprendizagem: Uma abordagem Neuropsicopedagógica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2001, 14 (1), (p. 35-43).

VIGOTSKY, L. V. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

13

LIBRAS: alternativas que favorecem o processo de inclusão nas aulas de língua inglesa



Matheus Göttems de Paula |

Natana Pozzer Vestena |

Juliana Corrêa de Lima |

13

Considerando o exposto, essa pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com o propósito de auxiliar os profissionais que atuam na área de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, pensando em possibilidades de incluir alunos surdos, para a aprendizagem de inglês, com a Língua Brasileira de Sinais- Libras.

Considera-se assim que, a fluência na Libras por parte do mediador é essencial, pois uma possível falta de comunicação entre professor e aluno, deixa o aluno disperso das aulas.

Para que o processo de aprendizagem dos sujeitos surdos ocorra, tendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1), há de se observar a diferença cultural e linguística do surdo. Para que este processo ocorra na Libras, o sujeito surdo deve adquirir a língua de sinais num ambiente favorável à sua aquisição, deve constituir-se como um sujeito visual-espacial e com uma representatividade surda, normalmente visualizada nas comunidades surdas. Assim, este sujeito pode também dar andamento no processo de aquisição de uma segunda língua (L2), o português na modalidade escrita. Entretanto, dificuldades surgem, pois, a L2 possui uma representação diferente para o surdo, enquanto fonética e a fonologia. A L2 possui uma estrutura própria, muitas vezes incompreendida pelos professores. Em relação à língua estrangeira (LE), neste caso o inglês, assume-se outra estrutura, representando assim, uma terceira língua (escrita e sinalizada) para o surdo. No entanto, em relação à disciplina de inglês, não há estudos divulgados sobre como se dá a sua aprendizagem para o surdo, se há o ensino de inglês sinalizado, como por exemplo, Língua de Sinais Americana (ASL) e inglês escrito.

A escrita da língua oral, para o surdo, funciona como escrita de símbolos “abstratos” (GESSER, 2009, p.56), não há sons da fala que representem a grafia. Por isso é importante que o professor, profissional de línguas, inclua todas essas dificuldades no plano de aula, sendo cauteloso na preparação das aulas e na avaliação do desempenho do aluno. Contudo, ele deve procurar apoio do professor de Atendimento Educacional Especializado-AEE da **227**

escola, para que sejam traçadas estratégias de aprendizagem.

Dessa forma, é necessário considerar que o aluno já possui a L1 e a L2, e, portanto, o inglês será uma terceira língua, que exigirá um nível ainda maior de abstração. E ainda, que há também o intérprete em sala de aula, cuja função legal é “unicamente a de mediador da comunicação” (BRASIL, 2007).

A cerca de uma possível inclusão da Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar que é almejada por muitos educadores e vem gerando uma série de discussões. Uma delas, considera o reconhecimento da Libras como segunda língua no Brasil, uma importante conquista para a comunidade surda do Brasil.

As recentes discussões educacionais que se baseiam na questão da Libras, ensino-aprendizagem de alunos surdos, e a marginalização dos mesmos, necessitam de uma maior atenção. Sendo assim, para que esses alunos possam ter acesso ao ensino básico de qualidade, dentro de uma perspectiva inclusiva, surge a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, LDB - 9.394/1996), dando obrigatoriedade aos direitos dos surdos, e demais alunos, público-alvo da Educação Especial. Mais tardiamente, no ano de 2002, essa conquista foi posta em prática com a publicação da Lei Nº 10.436 (BRASIL, 2002).

De acordo com a Lei Federal 10.436 de 2002, em seu artigo primeiro, a Libras:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, art. 1º).

Assim como o Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), que regulamenta a lei anterior, pontuando o sujeito surdo nos termos 228 legais,

LIBRAS:

alternativas que favorecem o processo de inclusão nas aulas de língua inglesa

13

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005).

Os documentos supracitados, foram um marco importante para novos estudos no campo da educação, entretanto, apresenta-se de modo falho, quando se trata do ensino de língua estrangeira (LE). Ao fazer uma análise social, surge a Libras como primeira língua (L1), o português escrito como segunda língua (L2), e o inglês como língua estrangeira (LE). Esta última, torna-se obrigatória no ensino, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio, através da Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016).

[...] a Educação Bilíngue para Surdos propõe o desenvolvimento do aluno surdo por meio de duas línguas: a língua de sinais como língua 1 (L1) - Libras, no Brasil - e a modalidade escrita da língua oficial do país em que aquele surdo vive como língua 2 (L2) - no caso brasileiro, a língua portuguesa em sua modalidade escrita. O desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa fora do espaço escolar fica a critério do sujeito surdo e de suas famílias (BRASIL, 2016).

Discutindo o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), se aponta o fato de alunos surdos serem inseridos nas turmas regulares, já nos primeiros anos da educação formal, no caso da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Entretanto a Libras deve estar presente juntamente com a modalidade escrita do Português, a partir desses anos, é necessário a presença do Tradutor Intérprete em Libras, **229**

disponível em tempo integral, nas turmas regulares.

Atualmente, observa-se a importância da inclusão das Libras nas aulas de LE, pois ela é a primeira língua do sujeito surdo e, que devido a esforços políticos, afirmou-se como segunda língua oficial do Brasil. Sendo assim, para que ocorra o processo de inclusão na disciplina de LE, precisa-se pensar em estratégias para tal, considerando que os alunos surdos precisam necessariamente aprender a LE, e considerando também que os mesmos já tenham aprendido a Libras e o português escrito. Destarte, o objetivo desse artigo consiste em discutir o processo de inclusão de alunos surdos, para a aprendizagem de inglês, com a Língua Brasileira de Sinais-Libras.

POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO

Para Gesser (2009) o surdo enfrenta dificuldades com as produções escritas em LE, privado do sentido da audição, não possui o conhecimento fonético das línguas orais, com o fato da produção escrita ter uma relação fônica com a língua oral, isso incapacita o entendimento dos símbolos abstratos.

A fala e a escrita são modalidades diferentes da língua, pois na língua escrita há uma maior exigência com a gramática normativa. Entretanto, isso não incapacita o indivíduo surdo a aprender a escrita sem ter um domínio da fala, uma ideia defendida por Marcuschi (2010) que acredita na possibilidade do aprendizado, devido ao fato da escrita e da fala serem duas habilidades distintas, pois a língua padrão escrita nem sempre é representada na fala.

Contudo, a escrita do aluno surdo, tanto na língua portuguesa (como L2) quanto na inglesa (como LE), tende a se apresentar em níveis de interlíngua - termo criado por Selinker (1972) para se referir ao sistema de transição que o aprendiz desenvolve durante o processo de aquisição/aprendizagem da segunda língua em que há uma interferência da língua materna em aspectos sintáticos, fonológicos, semânticos e lexicais, que são levados para a língua-alvo (TAVARES, 2014, p. 1047).

13

É importante que o regente que acompanha alunos com surdez, esteja preparado para as dificuldades e limitações que irá enfrentar durante o processo de ensino e aprendizagem, no processo avaliativo, e na produção do material didático. Segundo Oliveira (2006, p. 15) “apesar do uso intensivo da imagem fora do ambiente escolar (jogos eletrônicos, publicidade, entretenimento, por exemplo), ainda é incipiente a sistematização de seu uso para fins pedagógicos no currículo”, devido ao grande custo de adquirir e manter recursos de multimídia.

Os recursos visuais não são a única metodologia aplicada para fins de letramento e aprendizado do estudante surdo. A participação social se dá através da comunicação, absorvendo os signos linguísticos, pois apenas aprender palavras soltas de uma língua, não torna uma pessoa fluente e a comunicação não será acessível. O contato com textos autênticos e com os esforços da mídia, proporciona ao estudioso de uma LE uma exposição à cultura letrada.

Esses indivíduos surdos ainda apresentam uma desigualdade tratando-se dos meios de comunicação, uma situação que está mudando gradativamente garantindo acesso à uma LE através de diferentes meios, tais como, músicas (por meio de legendas), canais de televisão, filmes, jogos de videogame, entre outros meios de entretenimento. Embora essa exposição à LE ainda seja precária, os alunos surdos encontram, cada vez mais, contextos reais do uso da língua inglesa traduzidos para a L1.

Na era contemporânea, as aulas não tão modernas, contam com a presença de um intérprete simultâneo que permanece dentro de sala de aula. Diminuindo a exposição do surdo com a língua inglesa durante as aulas, sendo que, possuir conhecimento em uma língua estrangeira não é um pré-requisito, na maioria das vezes, para cumprir o cargo de tradutor intérprete em Libras.

A tradução, entre duas línguas denomina-se interlingual, e é por meio da língua que ocorre a mediação da aprendizagem. Por isso, afirma Albres (2015, p. 69):

O professor torna-se parceiro do intérprete neste processo, trazendo os conteúdos e mediando ao intérprete [...]. Dessa forma, o intérprete educacional uso do discurso do outro (professor), vai enunciando simultaneamente com suas próprias palavras/sinais e construindo estratégias par trabalhar em prol do ensino-aprendizagem do aluno surdo.

O processo de inclusão não se restringe a apenas proporcionar ao aluno o acesso ao mesmo espaço físico. Os alunos surdos, em processo de inclusão, devem frequentar a mesma escola que alunos ouvintes, na sala de aula regular, mas muitas vezes, as precariedades das escolas não proporcionam a acessibilidade adequada à aprendizagem da heterogeneidade de aprendizagem dos sujeitos. Sendo que, em não raros os casos, as instituições públicas, sofrem com a falta de acesso à recursos multimídias, tais como o acesso ao computador e a internet.

Além disso, falta a preparação do corpo docente para trabalhar com turmas onde há alunos público-alvo da educação especial, São considerados público alvo da educação especial, as pessoas com deficiência, transtornos do espectro do autismo, e altas habilidades superdotação (BRASIL, 2008). Há também uma precariedade na elaboração de documentos que orientam o profissional para atuar como professor de língua estrangeira e atender esse corpo discente.

A política de inclusão existe, está assegurada por lei, entretanto o professor mediador se depara com a falta de suporte para exercer suas práticas pedagógicas. Não existe uma normativa que oriente o profissional, na atuação com o aluno surdo.

Considerando a inclusão em outros níveis de ensino, para garantir uma vaga ao Ensino Superior, a leitura está entre as habilidades que os alunos devem possuir, entretanto essa leitura fica inacessível em língua estrangeira, tendo em vista as limitações no ensino durante a educação básica. Essa ênfase na compreensão escrita, engloba o aluno surdo, e exclui as habilidades de compreensão e produção oral das aulas de LE, implicando na

13

exclusão ao acesso à língua inglesa em uma modalidade que lhes é cada vez mais acessível através de recursos da mídia.

[...] garantir ao aluno surdo o direito à aprendizagem da língua inglesa na modalidade escrita, sem retirar do aluno ouvinte o direito à aprendizagem das habilidades orais é um grande desafio, que demanda orientações governamentais claras, um currículo e uma metodologia flexíveis, materiais didáticos que atendam à diversidade de necessidades dos alunos e professores com formação adequada para adotar e/ou adaptar tais materiais e métodos. (TAVARES, 2014, p. 1049).

Com a dimensão de textos visuais que a mídia proporciona, surgem formas de aprendizagem, que se diferem do mundo onde há analogia. Com o aumento de projetos que proporcionam produções visuais em Libras, e a implementação de sites da web com o recurso de tradução, começa então a quebra de barreiras entre surdos e ouvintes.

Uma alternativa para os professores de alunos surdos é aproveitar as discussões e propostas da inclusão digital, devido ao acesso das crianças para com a língua (televisão, DVDs, CDs, internet, jogos eletrônicos...) ". Então trabalhando de acordo com o que o meio escolar e social oferece.

A principal ideia defendida é a de que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio constituído e organizado por diferentes pré-constructos e através de processos de mediação, sobretudo os da linguagem. Com isso, desde seu nascimento, eles podem ir se apropriando desses pré-constructos sociais, o que permite seu desenvolvimento e, dialeticamente, lhes permite contribuir para a transformação permanente de seu meio social (MACHADO, 2009).

Para tal, é necessário envolvimento de vários profissionais da escola, mas para o trabalho em sala de aula, o intérprete, o professor da sala de aula regular e o educador especial, devem engajar-se. Albres (2015, p. 59) pontua a importância que, "Os profissionais da escola precisam de formação continuada que lhes possibilite

envolvimento de forma crítica e consciente com a educação inclusiva bilíngue, pautados em programas bilíngues”.

As crianças do século XXI vivem um momento de enorme dinamismo, onde o professor que mais se destaca é aquele profissional que trabalha com os meios de descoberta, interação e usufruto dos meios tecnológicos. Outra possibilidade, dentro desta ótica inclusiva, é explorar o lúdico, onde podemos reimaginar atividades capazes de satisfazer a necessidade dos alunos, incentivando o movimento e ressignificações de informações que respeitem seus interesses e contribuam para sua formação de identidade. Aqui, podemos dizer que o trabalho do intérprete não se refere somente à mediação da fala entre ouvintes e surdos na educação básica.

O intérprete enuncia discursos próprios, construídos a partir de sua compreensão do papel do aluno, de que o aluno precisa se apropriar da cultura dos ouvintes, explicando ou complementando informações que considera que o aluno surdo não compreendeu. Quando o próprio intérprete não entende o discurso, ele desenvolve estratégias como o uso da datilologia e incentiva o aluno surdo a perguntar e a mostrar ao professor que precisa de maiores explicações (ALBRES, 2015, p. 76-7).

Um exemplo disso, é quando o professor utilizar metáforas e outras figuras de linguagem, onde o aluno deve interpretá-la, mas, para muitos surdos as metáforas são desconhecidas, necessitando, muitas vezes, da interpretação de sentido do intérprete de Libras.

PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFISSIONAIS BILÍNGUES

O educador responsável pelo ensino da Língua Brasileira de Sinais tem como meta a propagação dessa língua para o corpo docente e discente no ambiente escolares. Para esse trabalho, é preferível um profissional surdo, que está ambientado com a cultura e a Língua de Sinais, servindo de modelo para a comunidade escolar, sendo também, o modelo de como a surdez não é algo negativo, e a referência para a valorização da comunidade surda.

13

[...] as práticas pedagógicas podem vir a promover condições para o surgimento, manutenção e exposição das deficiências, quando não propiciam a adequação de objetivos, conteúdos, materiais e estratégias de ensino às necessidades de seus alunos. Inúmera polêmica tem se formado em torno da educação escolar para pessoas com surdez, e a proposta de educação inclusiva é um desafio que para ser efetivada faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento, à acessibilidade (IMAMURA, 2000, p.26 em ANTONIO e FERRARI. 2013).

Durante o planejamento dos conteúdos disciplinares, o professor deve estar preparado para não excluir o aluno surdo de suas aulas, algo que nem sempre ocorre de forma simples, devido às dificuldades para trabalhar de uma forma diferente do usual. Sempre pensando no modo como os alunos surdos veem e interpretam a realidade na hora de estudar uma língua estrangeira.

O profissional, mediador da disciplina de Língua Inglesa, além de contar com a experiência do profissional intérprete de Libras, pode contar com o conteúdo dos documentos oficiais que regulamentam os direitos dos alunos surdos. São exemplos desses documentos, a Declaração de Salamanca, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, entre outros documentos que regulamentam a inclusão no Ensino Básico e Superior (BRASIL, 1994, 1990, 1990 a, 1996 a).

Dentre esses documentos, se destaca pelo resultado alcançado, as Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, documento marco inicial para o surgimento da Declaração de Salamanca, resultado das várias declarações das Nações Unidas. Essa declaração atribui o dever dos Estados de assegurar uma educação inclusiva.

Para Strobel (2006), a cultura surda é o objeto de ligação de sujeitos que embora não habitem o mesmo espaço, estão ligados através da Língua Brasileira de Sinais, e possuem semelhanças no compartilhamento de costumes e interesses pessoais.

Embora o autor não fale especificamente do ensino de **235**

língua estrangeira, ele argumenta sobre as condições previstas pela lei que o sistema educacional deve oferecer aos estudantes, especialmente aos alunos especiais, para que esses sejam matriculados no ensino regular, e não enfrentem a exclusão quando colocados em salas regulares, vivendo fora de suas realidades culturais.

O professor deve desenvolver o material didático necessário para que o discente consiga absorver o previsto na grade curricular, ferramentas que ajudam no trabalho em grupos formados por ouvintes e surdos. Um preparo do profissional nas séries iniciais garante com que esse aluno surdo chegue preparada para cursar o Ensino Superior.

Ainda falando sobre a importância da Declaração de Salamanca, devido as mudanças que a mesma causou na definição de conceitos de necessidades especiais, destacamos a inclusão de pessoas com altas habilidades e superdotação, e pessoas que se encaixam nos padrões das ações afirmativas e étnico raciais. Além de manter e melhorar os aspectos inclusivos para as pessoas que já estavam inclusas, tais como, pessoas com deficiências físicas, psíquicas e cognitivas.

A inclusão vem sendo discutida em grande escala desde o final do século XX, com a criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) que criminaliza a negligência e qualquer forma de discriminação, regulamentado pela Lei nº 8.069, completando 29 anos em julho de 2019.

A lei estabelece:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

13

escola e dos professores, de pensar na inclusão e nas necessidades especiais com uma visão ampla. Entretanto, não especificam o trabalho do profissional bilíngue, inglês/português, a ser desenvolvido durante as aulas de Língua Inglesa.

Pode-se usar como base para os professores dessa disciplina e em turma inclusiva, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), usada para pesquisa e reflexão das línguas estrangeiras modernas. Essa, reafirma então, que a educação é um direito de todos os cidadãos, e é papel da escola e comunidade escolar tornar essas aulas de L2 e LE em aulas inclusivas.

CONCLUSÃO

Para o aluno surdo, essas aulas de língua estrangeira são um desafio, junto com a L1 (Libras), eles precisam dominar a L2 (português) e aprender a LE (inglês). Sendo assim, as falhas do processo de inclusão e de aquisição da linguagem, pelos alunos surdos, não impedem que ocorra a compreensão escrita da língua estrangeira. Esse processo ocorre de maneira diferenciada para alunos ouvintes, pois, os mesmos possuem a oportunidade de aprender as três línguas, em uma única disciplina.

Entretanto, com relação às práticas orais, produzidas na disciplina de língua inglesa, em turmas inclusivas de alunos surdos e ouvintes, é necessário cautela e adaptação curricular, para que não haja exclusão dos alunos não ouvintes, sem que os ouvintes não sejam prejudicados em umas das habilidades em língua estrangeira, neste caso as práticas orais.

Intérpretes habilitados em tradução português/Libras e inglês/Libras, seriam o ideal para esse trabalho de inclusão em disciplinas de LE, assim, evitando que desvie o objetivo principal, que é não fazer uso da língua portuguesa em sala de aula.

O diálogo entre professor e intérprete é necessário para a delimitação do que é importante ser interpretado, incluindo a interação em grupo, e não apenas as interações entre professores e alunos. Com isso, recomendável que o intérprete informe o

professor sobre as dúvidas dos alunos, evitando que o intérprete ao responder por conta própria, faça equívocos que atrapalhem no ensino aprendizagem do aluno surdo.

A inserção das Libras no currículo, é um ato de valorização da língua, entretanto o professor deve aprender alguns sinais, até mesmo aprender a língua para que seja possível uma comunicação acessível, motivando os alunos ouvintes e não ouvintes. Além disso, é necessário que o professor seja capacitado para utilizar recursos de mídias para um melhor andamento das aulas e do rendimento escolar dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

ANTONIO, Lidia; FERRARI, Ana Josefina. Ensinando Inglês por meio de Libras: diálogos possíveis. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. 2013, vol. 1, n. 1, p. 1-18.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 17 ago. 2018.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtiem/Tailândia. 1990 a.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. UNESCO: Brasília, 1994.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 3 set. 2018.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Tradução de Wanda Ramos. Florianópolis/SC: FENEIS, 1996 a. Tradução de: Universal Declaration of Linguistic Rights. Disponível em: <[**238**](http://</p></div><div data-bbox=)

13

portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20259.pdf> Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 5 set. 2018.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado:** pessoa com surdez. Formação continuada a distância de professores. BRASIL, SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf> Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em: 02 ago. 2018.

CRISTOVAO, Vera Lucia Lopes; GAMERO, Raquel. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trab. linguist. apl.** 2009, vol. 48, n.2, p. 229-245.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 56 .

MACHADO, A. R. Linguagem e Educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

STROBEL, Karin Lilian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 245-254, nov. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806>>. Acesso em: 30 out. 2018.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; OLIVEIRA, Ana Paula Pires de: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2014, vol. 14 Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias. n.4, p.1045-1072.

14

Ações afirmativas: uma década de inclusão na UFSM



Rosane Brum Mello |

Kelara Menezes da Silva |

14

As políticas de ações afirmativas surgem como forma de democratizar o acesso ao Ensino Superior e também de dar uma resposta às demandas da sociedade, às pressões internacionais, buscando diminuir as desigualdades e aproximar e unir os povos diversos.

Para Bergmann (1996), ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas - aquelas pertencentes a grupos que tem sido subordinados ou excluídos.

Neste sentido, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) instituiu o Programa de Ações Afirmativas através da Resolução 011/2007¹, que no ano de 2018 completou dez anos de implementação, visto que o primeiro ingresso de estudantes ocorreu em 2008, contemplou ações voltadas para a população de baixa renda, proveniente de escola pública, afro-brasileiros, indígenas e pessoas com deficiência.

A Lei nº. 12.711 de 2012, garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos de escola pública, que tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escola pública. Os 50% restantes permanecem destinados à ampla concorrência. No ano de 2015, o ingresso para estudantes as vagas em cursos de Graduação, passou a ser apenas pelo SISU e nesse ano também se atingiu a reserva de 50% das vagas para estudantes cotistas.

A UFSM, através da autonomia universitária e do seu pioneirismo de proteção aos direitos humanos, também instituiu programas de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, que contribuem positivamente para a erradicação das desigualdades sociais e étnico-raciais, visando construir uma sociedade mais equitativa aos indígenas aldeados, pretos, pardos, pessoas com deficiência, imigrantes e refugiados.

¹ Que institui na Universidade Federal de Santa Maria o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução nº. 009/07.

Diante deste contexto foi aprovada, através da Resolução nº. 019/2016, a criação da Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM como órgão executivo da administração superior diretamente subordinada ao Gabinete do Reitor. Esta Resolução institui seu regulamento interno, com vistas à efetivação de ações atinentes à inclusão na UFSM, atuando como agente de inovação pedagógica e social nos processos de acesso, permanência, ensino e aprendizagem na Instituição (UFSM, 2016).

A Coordenadoria de Ações Educacionais conta com três Núcleos, o Núcleo de Acessibilidade, o Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas e o Núcleo de Apoio à Aprendizagem. Esse artigo apresenta o trabalho do Núcleo de Ações Afirmativas Sociais e Étnico-Raciais e Indígenas - CAED/UFSM, bem como os projetos, ações e programas desenvolvidos pelo mesmo para garantir o acesso e a permanência dos estudantes cotistas e não-cotistas. A Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da UFSM tem contribuído para efetivar a inclusão na instituição, a partir de suas ações e de seus núcleos.

BREVE HISTÓRICO DO SURGIMENTO DE AÇÕES AFIRMATIVAS

As políticas de Ações Afirmativas Étnicas e Raciais surgiram inicialmente nos Estados Unidos da América, na década de 1960, quando o país passou por reivindicações pela democratização interna, principalmente com relação aos direitos civis. O contexto do país nessa época, onde a ideia de ação afirmativa, ou discriminação positiva, exigia do Estado a garantia de Leis antissegregacionistas e o compromisso com a melhoria das condições de vida da população negra dos Estados Unidos da América (MOEHLECKE, 2002). Com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais em suas sociedades, outros países também adotaram esse tipo de política pública, entre eles a Índia, a Nigéria, África do Sul e Argentina.

244 No Brasil as discussões sobre a implementação de política de ações afirmativas raciais ocorreram nas últimas décadas do

14

século 20. Segundo Siss (2012) vinham ocorrendo quase sempre no âmbito do Movimento Negro Nacional, bem como em alguns restritos espaços acadêmicos.

Segundo Santos (2015) os movimentos negros brasileiros já postulavam políticas de ações afirmativas, antes mesmo de estas se converterem em plataforma política nos Estados Unidos da América. Nesse contexto é importante referendar a atuação do Fundador do Teatro Experimental do Negro (TEM), Abdias do Nascimento, visto que em 1983, quando já eleito deputado federal submeteu ao Congresso Nacional Brasileiro propostas concretas de ações afirmativas para cidadãos negros nas esferas da educação, emprego e trabalho, entre outras áreas, através do Projeto de Lei nº. 1.332/83², mas como já havia acontecido com as demais propostas de ações afirmativas reivindicadas pelos movimentos negros, esse Projeto de Lei também não logrou êxito (NASCIMENTO, 2004).

Desta forma, segundo Santos (2015) o primeiro mandato parlamentar de Abdias Nascimento faz dele um símbolo da luta antirracista: talvez a mais importante medida do mandato (de 1983/1987) tenha sido a de abrir, no Congresso Nacional, o precedente da proposta de instituição de políticas públicas afirmativas, específicas para a população de origem africana, chamadas de ação compensatória na linguagem do Projeto de Lei nº. 1.332, de 1983”, avalia o próprio Abdias (2004, p.141).

É importante dizer que a Marcha Zumbi dos Palmares realizada em Brasília no ano de 1995 foi fundamental para levar a discussão racial brasileira para a fronteira de atuação do Estado (SANTOS, 2015). Outro acontecimento importante foi a Conferência Mundial contra o Racismo, Homofobia, Xenofobia e Tolerâncias Correlatas, realizada em 2001 em Durban, na África do Sul que fez com que as ações afirmativas começassem a ser pensadas seriamente

2 Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da constituição da república.

como instrumento para a redução da desigualdade racial no Brasil. No entanto, as discussões sobre as políticas afirmativas para a população negra, só vão se efetivar no início da década de 2000.

Na sociedade brasileira, ainda vivemos o mito da democracia racial, ou seja, de uma sociedade homogeneizada, onde parece não existir preconceito. Entretanto, conforme Souza (2016), características fenotípicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, ainda são tidas muitas vezes como critérios morais.

Em nosso país, foram as lutas dos movimentos sociais, dos grupos historicamente excluídos que possibilitaram o surgimento do debate acerca das ações afirmativas, como forma de garantir o acesso ao Ensino Superior que era frequentado, principalmente pelas elites e classe média do país.

Com relação a questão indígena, a luta por uma educação específica diferenciada e de qualidade por parte de suas lideranças, organizações e associações indígenas, vem perpassando décadas. Desta forma ter acesso ao conhecimento ocidental e não indígena, tendo as especificidades culturais de cada grupo étnico respeitadas, é também um direito conquistado constitucionalmente pelos povos indígenas e que foi reforçado também em tratados internacionais como a Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2009) e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT³. Salientando que a Educação indígena diferenciada também está prevista na Constituição Federal de 1988, no Referencial Nacional para as Escolas Indígenas de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) de 1996, no Decreto nº 6.861/27 de 2009 e no Parecer da Comissão Nacional de Educação

3 “Artigo 26 - Medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional”. “Artigo 27 - 1. Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.

nº 13 de 10/05/2012.

No caso das pessoas com deficiência, foi percorrido também um longo caminho de lutas, dificuldades e conquistas. Desde o século passado e início do século XXI temos acompanhado um movimento internacional e nacional de conquista de alguns direitos sociais e educacionais direcionados as pessoas com deficiência, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos- em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994 e a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência em 2007. E no Brasil a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros.

Gomes (2001, p. 38-9), se manifesta a respeito do surgimento das ações afirmativas dizendo:

A introdução das políticas de ação afirmativa representou, em essência, a mudança de postura do Estado, que em nome de uma suposta neutralidade, aplicava suas políticas governamentais indistintamente, ignorando a importância de fatores como sexo, raça e cor.

Desta forma, as ações afirmativas são um conjunto de políticas que compreendem que, na prática, as pessoas não são tratadas igualmente e, conseqüentemente, não possuem as mesmas oportunidades, o que impede o acesso destas a locais de produção de conhecimento e de negociação de poder.

Para Gomes (2001, p.6-7) as ações afirmativas

Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica (adição nossa). Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de

discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano.

Todo e qualquer processo, para ser democrático, demanda igualdade substancial. O princípio da igualdade deve ser dinâmico no sentido de promover a igualização das condições entre as partes de acordo com as respectivas necessidades.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56) apenas a exigência do reconhecimento e da redistribuição permite a realização da igualdade, e ainda ressalta que:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003. p. 56).

UMA DÉCADA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSM

Na UFSM também foi fundamental a participação dos movimentos sociais negros, indígenas e pessoas com deficiência para a consolidação do Programa de Ações Afirmativas. O Programa de Ações Afirmativas foi implantado na UFSM a partir da aprovação da Resolução nº 011, em 03 de agosto de 2007. Os princípios que nortearam a adoção das ações afirmativas na UFSM indicavam a necessidade de democratização do acesso ao Ensino Superior público, proteção aos direitos humanos e à erradicação das desigualdades sociais e étnico-raciais. As cotas raciais e sociais foram implementadas na Instituição para o ingresso nos cursos superiores em 2008.

14

O Programa abrangia reserva de vagas para cotas com a finalidade da promoção de inclusão social e racial e a democratização do acesso ao Ensino Superior, envolvendo o vestibular, o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), reingressos e transferências.

O Programa de Ações Afirmativas, aprovado em 2007, definia o prazo de 10 anos para a disponibilidade de vagas a afro-brasileiros, pessoas com necessidades especiais, egressos de Escolas Públicas e indígenas, na proporção de:

Cota A - 15% para afro-brasileiros, começando em 2008 com 10% e chegando em 2013 ao percentual referido.

Cota C - 20% candidatos provenientes de escola pública.

Cota B - 5% para pessoas com deficiência.

Cota D - suplementação de 10 vagas para indígenas, iniciando com 5 vagas em 2008, 8 em 2009 e 2010, e 10 a partir de 2011. Para o vestibular 2012 foram disponibilizadas 14 vagas.

Conforme previsto na Resolução 011/2007, em 2011 foram estruturadas e reestruturadas as Comissões para realizar o acompanhamento do acesso e da permanência dos cotistas: Comissão de Implementação e Acompanhamento do Programa de Inclusão Racial e Social da UFSM; Comissão de Acessibilidade e o Núcleo de Acessibilidade; Comissão Indígena; Comissão Afro-brasileira, Comissão Social e também o Afirme- Observatório do Programa de Ações Afirmativas. O Observatório Afirme teve por objetivo, observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudicassem sua eficiência e sugerir ajustes e modificações, apresentando ao Conselho Universitário relatórios anuais de avaliação. A Comissão de Implementação e Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social desempenhou um papel fundamental nos primeiros anos do Programa de Ações Afirmativas da UFSM, visto que trazia em sua composição a representação dos diferentes grupos e movimentos sociais, então pessoas com deficiência, indígenas, negros, cotistas sociais e comunidade externa estavam ali representados. Esta composição da Comissão

possibilitou muitos avanços na implementação de ações necessárias ao acesso e a permanência de estudantes cotistas na instituição.

Em 2012 a Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

Na UFSM, foram feitas as alterações previstas na Lei Federal 12.711, de agosto de 2012, do Ministério da Educação. Após a mudança, a COPERVES (Comissão Permanente do Vestibular) fez a divulgação de uma Retificação e Ratificação do Edital 005/2012 do Concurso Vestibular 2012, de maneira que no vestibular deste ano foram destinadas 34% das vagas dos cursos de graduação ao sistema de reserva de vagas, conforme modalidades a seguir:

Cota B – Candidato com deficiência que apresente necessidade educacional especial (5% das vagas do Sistema Universal).

Cota D – Candidato indígena residente em território nacional (total de até 14 vagas, distribuídas nos cursos de graduação).

Cota EP1A – Candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio, autodeclarado preto, pardo e indígena (proporção de 40%), com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos nacional per capita.

Cota EP1 – Candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos nacional per capita.

Cota EP2A – Candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio, autodeclarado preto, pardo e indígena (proporção de 40%), com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salários-mínimos nacional per capita.

Sistema Universal – Candidato que não se enquadra no Sistema de Cotas ou não desejam participar do Concurso por meio

14

A partir do vestibular de 2012, o Processo Seletivo Seriado (PSS) substituiu o PEIES definitivamente (processo este iniciado em 2010). Para o ingresso no ano de 2014 permaneceu-se com os mesmos critérios, sendo que para a cota D ampliou-se a oferta para um total de 20 vagas.

A partir do ano de 2015 a UFSM aderiu ao Sistema de Seleção Unificada - Sisu, estabelecido pela Portaria Normativa MEC nº 24, de 26 de janeiro de 2010. O Sisu é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de Ensino Superior que dele participarem. Em 2016 a Lei 13.409, altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

O processo de seleção dos estudantes para as vagas disponibilizadas por meio do Sisu é autônomo em relação àqueles realizados no âmbito das instituições de Ensino Superior, e será efetuado exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Assim, foram destinadas 50% das vagas dos Cursos de Graduação aos estudantes cotistas, sendo que 50% são reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e para as cotas de pretos, pardos e indígenas- PPI (EP1A e EP2A) são reservadas aproximadamente 40% das vagas. De acordo com as seguintes cotas:

Ampla Concorrência (AC)- Candidato que não se enquadra no Sistema de Cotas ou não deseja participar do Processo Seletivo por meio delas (demais vagas).

L1 - Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino

4 Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010, que instituiu e regulamentou o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes, e que passa a ser regido pelo disposto na Portaria Normativa 21 de 05 de novembro de 2012.

Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (Lei nº 12.711/2012);

L2- Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, autodeclarado preto, pardo ou indígena (Lei nº 12.711/2012);

L5 - Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário-mínimo (Lei nº 12.711/2012);

L6 - Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário-mínimo, autodeclarado preto, pardo ou indígena (Lei nº 12.711/2012);

L9 - Candidato com deficiência, nos moldes da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que se enquadre no Decreto Federal 3.298, de 20/12/1999, e na Recomendação nº 03, de 01/12/2012), que apresente necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (Lei nº 12.711/2012);

L10 - Candidato com deficiência, nos moldes da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que se enquadre no Decreto Federal nº 3.298, de 20/12/1999, e na Recomendação nº 03, de 01/12/2012), que apresente necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, autodeclarado preto, pardo ou indígena (Lei nº 12.711/2012);

L13 - Candidato com deficiência, nos moldes da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que se enquadre no Decreto Federal nº 3.298, de 20/12/1999, e na Recomendação nº 03, de 01/12/2012), que apresente necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário-mínimo (Lei nº 12.711/2012);

L14- Candidato com deficiência, nos moldes da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que se enquadre no Decreto Federal 3.298, de 20/12/1999, e na Recomendação nº 03, de 01/12/2012), que apresente necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário-mínimo, autodeclarado preto, pardo ou indígena (Lei nº 12.711/2012);

A Resolução n. 02/2018, regula as formas de ingresso aos Cursos de Graduação e Ações Afirmativas correlatas da Universidade Federal de Santa Maria e revoga a Resolução n. 011/2007 (UFSM, 2018, 2007). As Ações Afirmativas instituídas pela UFSM, a partir de sua autonomia universitária, são as seguintes:

- O Processo seletivo indígena passou a disponibilizar 20 vagas, a partir do acesso do ano de 2015.

- A Reserva de 5% das vagas para pessoas com deficiência, independentemente de ter estudado em escola pública/ou privada;

- A partir da Resolução n. 041/2016, que Institui o Programa de Acesso da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade, são criadas, até 5% em cada Curso. Atualmente são 53 alunos de 16 países em 22 Cursos.

Nessa década da implementação do programa de ações afirmativas sociais, raciais, indígenas, e para pessoas com deficiência a instituição conta com o ingresso de cerca de 15.352 estudantes cotistas, segundo dados do Núcleo de Ações Afirmativas -CAED-UFSM e do Centro de Processamento de Dados-CPD-UFSM. Cerca de 4.072 estudantes são cotistas raciais, 580 são pessoas com deficiência, 53 alunos migrantes/refugiados e 100 são estudantes indígenas.

AÇÕES DA INSTITUIÇÃO PARA CONSOLIDAR A INCLUSÃO

A criação da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), órgão executivo do Gabinete do Reitor, tem possibilitado o desenvolvimento de ações de apoio junto à comunidade acadêmica da UFSM. O trabalho desenvolvido visa, de modo geral, o acesso, **253**

a permanência, a promoção da aprendizagem, a acessibilidade e as ações afirmativas. A CAED estrutura-se a partir do Observatório de Ações de Inclusão e de três núcleos: Núcleo de Acessibilidade, Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico Raciais e Indígenas e Núcleo de Apoio à Aprendizagem. O Observatório de Ações de Inclusão o qual compete acompanhar e monitorar o acesso e o desenvolvimento de ações de inclusão e das ações afirmativas da UFSM, dos estudantes cotistas e não cotistas da Instituição, em todos os níveis e modalidades educacionais, atentando para as questões resultantes do ingresso e da permanência desse contingente, visando subsidiar as ações, sugerir ajustes e propor alternativas junto ao tripé ensino, pesquisa e extensão, no atendimento das ações de inclusão e de ações afirmativas, baseando-se no princípio das desigualdades educacionais e do etnodireito (UFSM, 2017).

O trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas tem o objetivo de acompanhar e monitorar o acesso, a permanência, o ensino e a aprendizagem dos estudantes cotistas de escola pública, pretos, pardos quilombolas, indígenas e não cotistas da UFSM, visando a sugerir ações e adaptações, no atendimento ao Programa de Ações Afirmativas, primando pela inclusão social e racial, baseando-se no princípio da redução das desigualdades educacionais, étnico-raciais e sociais, incluindo as ações de caráter homoafetivas e do etnodireito. O Público a que se destinam as ações envolve servidores e acadêmicos pretos, pardos, quilombolas, indígenas e de escola pública, do ensino médio, tecnológico e de cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria, em questões que envolvem desigualdade socioeducacional, psicossociais, de expressão de gênero e/ou orientação sexual (UFSM, 2017).

O Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas possui em sua estrutura a Unidade de Ensino e Apoio Pedagógico Intercultural no sentido de efetivar e garantir a política de acesso e de permanência dos acadêmicos cotistas e não cotistas considerando que são necessárias ações de valorização da

14

diversidade, promoção da equidade, levando em conta a população negra e indígena, na especificidade racial e étnica, bem como questões que envolvem gênero, geração, classe, orientação sexual, identidade de gênero e deficiências (UFSM, 2017). O Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas possui em sua estrutura as seguintes Comissões: Comissão Indígena; Comissão Étnico-Racial e Comissão Social:

Comissão Indígena - À Comissão de Implementação e Acompanhamento do Programa Permanente de Formação de Acadêmicos Indígenas compete observar o funcionamento do Programa Permanente de Formação de Acadêmicos Indígenas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudiquem a eficiência e sugerir os ajustes e modificações que julgar pertinentes.

Comissão Étnico-Racial - À comissão Étnico-Racial compete primar pela aplicação de políticas e programas de ações afirmativas para acadêmicos pretos, pardos e quilombolas, acompanhando seu desenvolvimento e oferecendo sugestões para seu devido aprimoramento.

Comissão Social - À Comissão Social compete acompanhar e sugerir ajustes e modificações na aplicação de Políticas e programas de ações afirmativas para estudantes de escolas públicas cotistas e não cotistas nos casos que impliquem em questões de desigualdade socioeducacional, psicossociais, de expressão de gênero e/ou orientação sexual.

As Comissões têm desempenhado um papel fundamental nas ações importantes que possibilitam os avanços, os debates, as articulações, as modificações, os encaminhamentos, as indicações, que tem tornado o Programa de Ações Afirmativas da UFSM mais inclusivo, diverso e plural.

Nesse sentido, são elencadas algumas ações importantes e fundamentais que ocorrem a partir de cada Comissão. A Comissão Indígena realiza reunião com todas as lideranças indígenas para discutir sobre a indicação dos cursos que ofertarão vagas no Processo Seletivo Indígena, indicando geralmente os Cursos que são

importantes para a sua comunidade. Também apontou mudanças relevantes para o acesso como no processo seletivo de 2014 para ingresso em 2015, onde a UFSM atendeu aos anseios das lideranças indígenas e o Processo Seletivo indígena passou a ser específico para indígenas aldeados, o que contemplou as necessidades das aldeias que almejam por desenvolvimento nas diferentes áreas educação, saúde, infraestrutura, meio-ambiente, entre outras. Outro avanço importante diz respeito a prova do processo seletivo indígena que passou a ser elaborada de acordo com a cultura indígena, garantindo a participação de um profissional indígena que faz o diálogo intercultural com a banca de professores.

A Comissão Étnico-Racial dentre os vários assuntos importantes debatidos, realizou reunião com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação para solicitar a reserva de vagas nos Programas de Pós-Graduação da Universidade, conforme já orienta a Portaria do MEC nº. 13/2016⁵. A comissão Social dentre os importantes temas abordados realizou reunião com a Ouvidoria da UFSM para discutir sobre Assédio Moral e Assédio Sexual, para receber orientações de como proceder e encaminhar essas questões na instituição.

OS PROJETOS DESENVOLVIDOS PELO NÚCLEO DE AÇÕES AFIRMATIVAS SOCIAIS, ÉTNICO-RACIAIS E INDÍGENAS

No contexto atual da Educação Brasileira se percebe que a Educação está voltada para o desenvolvimento de um currículo que ainda não atende as diferenças culturais presentes no contexto universitário. Desta forma se fazem necessárias ações de ensino e também de aprendizagem com o objetivo de ampliar, aprofundar e consolidar mudanças significativas nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Superior.

Portanto se prioriza a interculturalidade, pois ela orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade

5 Que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências.

14

social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Nesse sentido, a Coordenadoria de Ações Educacionais por meio do Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas propõe Ações Afirmativas na área do ensino, da aprendizagem e da Interculturalidade que tem por objetivo atuar no acesso e na permanência dos estudantes cotistas e não cotistas da UFSM visando contribuir com a diminuição das desigualdades sociais, com a educação das relações étnico-raciais, com uma prática educacional que contemple o diálogo intercultural e para consolidar a inclusão social na instituição.

Para tanto são desenvolvidas ações, dentre elas o apoio ao ensino, a aprendizagem e a interculturalidade, que proporcionam, dentre outras áreas, o acesso as tecnologias digitais, ao ensino de português como segunda língua e como língua de acolhimento, da língua Kaingang, da língua Guarani, a monitoria indígena e o apoio pedagógico em diferentes áreas como: matemática, física, química, biologia, entre outras, em parceria com o Núcleo de Apoio a Aprendizagem.

O diálogo intercultural vem sendo promovido junto a comunidades indígenas e também com escolas públicas a partir da divulgação as comunidades sobre as possibilidades de ingresso ao Ensino Superior apresentando os processos seletivos junto às escolas públicas de ensino médio e em 25 aldeias indígenas do estado do Rio Grande do Sul, sendo estas atividades desenvolvidas em uma parceria do Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas e a Pró-Reitoria de Graduação-PROGRAD. Contribuindo para aproximar a UFSM das comunidades que muitas vezes não tem acesso a informação, pois carecem de infraestrutura e também de proporcionar à instituição o conhecimento da realidade.

O Núcleo desenvolve Projetos voltados a contribuir com as ações de acesso e permanência na Instituição, dentre eles podemos citar: o *Projeto Ações Afirmativas, ensino, aprendizagem e Interculturalidade*, o *Projeto Rodas de Conversa*, o *Projeto Interculturalidade e Educação das Relações Étnico-Raciais*, o *Projeto Gestão em Ações Afirmativas* e o *Projeto Abdias do Nascimento da CAED*.

O *Projeto Ações Afirmativas, ensino, aprendizagem e Interculturalidade* tem como objetivo geral contribuir na permanência dos estudantes cotistas e não cotistas da UFSM visando a diminuição das desigualdades sociais, a educação das relações étnico-raciais e com uma prática educacional que contemple o diálogo intercultural proporcionando consolidar a inclusão social na instituição. O projeto tem como objetivos específicos: Contribuir com o desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem na instituição visando consolidar o respeito à identidade e a cultura; Garantir melhores condições de permanência e desenvolvimento acadêmico aos estudantes indígenas através da Monitoria Indígena minimizando as barreiras sociais, culturais e acadêmicas existentes; Garantir melhores condições de permanência aos estudantes afro-brasileiros através da organização e do apoio a rodas de conversa, debates, cursos que envolvam a educação das relações étnico-raciais, a promoção da equidade, a valorização da cultura africana e afro-brasileira; Garantir melhores condições de permanência aos estudantes cotistas sociais através da organização e apoio a rodas de conversa, debates, cursos que envolvam gênero, classe, cultura, geração, orientação sexual, direitos humanos, entre outros.

O *Projeto Rodas de Conversa* tem como objetivo geral proporcionar aos estudantes cotistas sociais, pretos, pardos e indígenas e a comunidade acadêmica um espaço de diálogo sobre temas emergentes, buscando coletar informações, elucidar ideias e posições. O projeto tem como objetivos específicos oportunizar a aprendizagem e a exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas; criar possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações; acolher os estudantes cotistas

sociais, indígenas, pretos e pardos sensibilizando-os para que ocupem o lugar que lhes é de direito nesta universidade; estimular a construção da autonomia por meio da problematização, da troca de informações e da reflexão para a ação.

O *Projeto Interculturalidade e Educação das Relações Étnico-Raciais* tem como objetivo geral contribuir com a consolidação de uma sociedade mais justa, humana e igualitária através da educação das relações étnico-raciais, destinada a comunidade acadêmica visando contemplar o diálogo intercultural que proporcione consolidar o respeito as diferenças culturais, a valorização da diversidade e da diferença e a inclusão social na instituição. O projeto tem como objetivos específicos combater qualquer forma de discriminação, preconceitos, violência étnico-racial, socioeconômica e cultural, por identidade de gênero, orientação sexual, contra a mulher e/ou pessoas com deficiência, garantindo-se o respeito aos direitos legais, as identidades próprias, na busca da consolidação de uma sociedade democrática e participativa; Reconhecer as injustiças históricas perpetradas no Brasil que geraram desigualdades de oportunidades no acesso e permanência ao Ensino Superior e de políticas públicas e institucionais que visam reparar tais injustiças; Valorizar e reconhecer o protagonismo dos povos tradicionais, comunidades quilombolas e segmentos sociais historicamente discriminados.

O *Projeto Gestão em Ações Afirmativas* tem como objetivo proporcionar a formação da comunidade acadêmica sobre as políticas de ações afirmativas, as ações afirmativas na UFSM, analisando a Resolução 011/2007 (UFSM, 2007), a Lei de cotas nº 12.711/12 (BRASIL, 2012), a Lei 13.409/16 (BRASIL, 2016) e a Resolução 02/2018 (UFSM, 2018). Também busca conceituar políticas públicas, ações afirmativas e política de cotas. Desta forma propõe analisar a política de cotas como instrumento de equidade e justiça social, realizando orientações a comunidade acadêmica sobre as mudanças nas formas de ingresso ao Ensino Superior e promovendo o diálogo sobre o papel da universidade pública e da

política de ações afirmativas para acesso ao Ensino Superior ou ao serviço público segundo a Lei 12.990/14⁶.

O *Projeto Abdias do Nascimento da CAED*, desenvolvido também em parceria com os Núcleos, tem por objetivo realizar a Formação Pré-Acadêmica de sujeitos das ações afirmativas, pretos, pardos, indígenas, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e surdos para o acesso aos cursos de mestrado e doutorado no Brasil ou exterior, onde já foram realizadas duas edições, uma em 2017 e outra em 2018. Sendo que o programa já contemplou a formação pré-acadêmica de aproximadamente 51 estudantes.

CONCLUSÃO

A Universidade Federal de Santa Maria nessa década do Programa de Ações Afirmativas tem avançado na consolidação da democratização do acesso ao Ensino Superior, na proteção aos direitos humanos, na erradicação das desigualdades sociais e étnico-raciais, o que tem tornado nossa instituição mais diversa e plural.

As ações e os projetos desenvolvidos pelo Núcleo de ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas da CAED, tem proporcionado colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária, na medida em que busca através de suas ações minimizar as diferenças culturais, sociais e educacionais efetivando de fato a inclusão social.

Dessa forma, as ações têm contribuído para o fortalecimento do reconhecimento e da valorização da diversidade e da diferença ampliando e efetivando consequentemente as políticas de permanência para toda comunidade universitária. As proposições

6 Regulamenta a reserva 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. Orientação Normativa Nº 3 de 1º de agosto de 2016- Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da auto declaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.

14

do Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas sempre são construídas a partir das discussões realizadas junto as comissões que o compõe, ou seja, a Comissão Social, a Comissão étnico-racial e a Comissão Indígena.

Para finalizar, a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da UFSM tem contribuído para efetivar a inclusão na instituição, a partir de suas ações e de seus núcleos.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, B. R. **In defense of affirmative action**. Book Cover. New York: BasicBooks, 1996

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 08 fev. 2017.

BRASIL. Lei 12.711/2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm> Acesso em: 08 fev. 2019

BRASIL. Lei 13.409/2017. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm> Acesso em: 08 fev. 2019.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, nº 117, p. 197-217, nov. 2002.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: Trajetória e reflexões. **Revista Estudos Avançados**. N. 18. IEA – USP, 2004.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Max Limonad, São Paulo, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. **O Sistema de Cotas para Negros da UnB: um balanço da primeira geração**. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

SOUZA, Catiúscia Custódio de. O Movimento indígena na luta pelas ações afirmativas: é preciso descolonizar. Ações Afirmativas na Universidade. In: SCHERER-WARREN, Ilse; PASSOS, Joana Célia dos (Orgs.). **Abrindo novos Caminhos**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Ministério da Educação. Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social: Resolução 011/07. Santa Maria, 2007. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2018/10/Resolu%C3%A7%C3%A3o_011-07.pdf> Acesso em: 08 de fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Ministério da Educação. Regula as formas de ingresso aos Cursos de Graduação e Ações Afirmativas correlatas da Universidade Federal de Santa Maria e revoga a resolução n. 011/07: Resolução N. 002/2018 de 08 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2018/10/Resolu%C3%A7%C3%A3o_002-2018.pdf> Acesso em: 08 de fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Ministério da Educação. Dispõe sobre o uso do Nome Social de travestis e transexuais no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria e dá outras providências: Resolução N°. 010/15. Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2018/10/resolu%C3%A7%C3%A3o_010-2015_Nome_Social.pdf> Acesso em: 08

de fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Ministério da Educação. Aprova a criação da Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM como órgão executivo da administração superior diretamente subordinada ao Gabinete do Reitor e institui seu regulamento interno: Resolução N°. 019/16. Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2018/10/Resolu%C3%A7%C3%A3o__019-2016_CAED.pdf> Acesso em: 08 de fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Ministério da Educação. Aprova a alteração do Regulamento Interno de Coordenadoria Ações Educacionais da UFSM, *Órgão* Executivo da Administração Superior: Resolução N. 030/17. Santa Maria, 2017. Disponível em:<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2018/10/Resolu%C3%A7%C3%A3o_030-2017-UFSM.pdf> Acesso em: 08 de fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Ministério da Educação. Institui o Programa de Acesso da UFSM para Refugiado e Imigrantes em situação de vulnerabilidade e revoga Resolução n. 039/10: Resolução N°. 041/16.Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2018/10/resolucao_041_2016_ufsm_programa_refugiados_imigrantes.pdf>Acesso em: 08 de fev. 2019.

Fontes: Book Antiqua; HP Simplified
Formato: 16x23cm, com tiragem de 1000 exemplares
Papel capa: Couchê Fosco 170g/m²
Papel miolo: Pólen Soft 80g/m²
Esta obra foi impressa na Gráfica Pallotti
Santa Maria - RS
2019

GEPEVUSI
Grupo de Pesquisa
em Educação
Social e Inclusão

INTERDISCIPLINAR
em Educação

Curso
de Especialização
em Docência
Especializada



FACOS-UFSM



FNDE
Fundo Nacional
de Desenvolvimento
da Educação

Ministério da
Educação



VENDA
PROIBIDA

ISBN 978-85-8384-083-1



9 788583 840831

