

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ**



---

# **Docentes**

---

Volume 03 - Nº 007 | dezembro de 2018

ISSN Impresso: 2526-2815  
ISSN Eletrônico: 2526-4923

**Fortaleza - Ceará  
2018**



**GOVERNO DO  
ESTADO DO CEARÁ**  
*Secretaria da Educação*

**Camilo Sobreira de Santana**  
Governador

**Maria Izolda Cela de Arruda Coelho**  
Vice-Governadora

**Rogers Vasconcelos Mendes**  
Secretário da Educação

**Rita de Cássia Tavares Colares**  
Secretária Executiva da Educação

**Julianna da Silva Sampaio**  
Assessora de Comunicação - ASCOM

**Ideigiane Terceiro Nobre**  
Coordenadora da CODEA/Gestão Pedagógica

**Hylo Leal Pereira**  
Orientador da Célula de Currículo e Formação

**Elane Maria Feijó Borges**  
Orientadora da Célula de Desenvolvimento do Currículo e da Aprendizagem

**Paulo Venício Braga de Paula**  
Centro de Documentação e Informações Educacionais



## **Editor Chefe**

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim

## **Conselho Editorial Científico**

Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (UECE - Universidade Estadual do Ceará);  
Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib - (UNIFOR - Universidade de Fortaleza)  
Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (UNIFOR - CME)  
Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Coordenação com os municípios - ME/PMF)  
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (UECE - Universidade Estadual do Ceará);  
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Profa. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Profa. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Prof. Dr. José Rogério Santana (UFC - Universidade Federal do Ceará).  
Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (CODEA/Gestão Pedagógica).  
Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva - (Assessora Técnica - SEDUC)  
Prof. Dra. Betânia Maria Raquel Gomes - (Assessora Técnica - SEDUC)  
Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes - Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP)  
Profa. Dra. Karine Pinheiro Souza - Coordenadoria Administrativa (COADM)  
Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger - CDIE (CODEA/Gestão Pedagógica)

## **Comissão Técnica Científica**

Prof. Me. Rogers Vasconcelos Mendes  
Secretário da Educação

Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha  
Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola/Educação Integral

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula  
Gestão Pedagógica/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE

Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira  
Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola/Gestão Pedagógica

Profa. Ma. Cristina Márcia Maia de Oliveira  
Gestão Pedagógica/Centro de Documentação e Informações Educacionais

## **Suporte Técnico**

Alain Rodrigues Moreira

**Produção Gráfica da Revista**  
ASCOM - Assessoria de Comunicação

**Projeto Gráfico e Diagramação e Arte-Final**  
Gráfica Digital da SEDUC

**Revisão Português**  
Profa. Ma. Cristina Márcia Maia de Oliveira  
Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira

**Revisão Inglês**  
Profa. Esp. Roserlany Francelino Gomes

**Revisão Espanhol**  
Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

**Normalização Bibliográfica**  
Elizabete de Oliveira da Silva

**Tiragem**  
4.000 exemplares



### **Arte da Capa**

VINICIUS BRAGA JACINTO - 3ºD  
EEMTI ADAHIL BARRETO CAVALCANTE

“A Preta Flor é uma representatividade para todas as mulheres negras que sempre estiveram presentes na construção histórica, artística e cultural do Brasil, porém não estão nos livros didáticos.”

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducacaoCeara

# Sumário

Apresentação ..... **08**

Editorial ..... **10**

## Artigos

INCLUSÃO EDUCACIONAL COMO DIREITO SOCIAL NA PERSPECTIVA CONCEITUAL DO  
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO **22**  
EDUCATIONAL INCLUSION AS A SOCIAL LAW IN THE CONCEPTUAL PERSPECTIVE OF THE  
MORE EDUCATION PROGRAM  
INCLUSIÓN EDUCACIONAL COMO DERECHO SOCIAL EN LA PERSPECTIVA CONCEPTUAL  
DEL PROGRAMA MÁS EDUCACIÓN

---

**Tânia Roberta da Silva**

CORA CORALINA, MULHER-MÃE-DOCEIRA-POETA, E A RELAÇÃO DE GÊNERO E ESPAÇO  
NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E DE IDENTIDADE: CONTRIBUIÇÕES NO CURRÍCULO DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E DE ADULTOS (EJA). **32**  
CORA CORALINA, MOTHER-SWEET-POET, AND A RELATION OF GENDER AND SPACE IN  
THE CONSTRUCTION OF MEANINGS AND IDENTITY: CONTRIBUTIONS ON THE YOUTH AND  
ADULT EDUCATION (YAE)  
CORA CORALINA, MUJER-MADRE-DULCE-POETA, Y UNA RELACIÓN DE GÉNERO Y  
ESPACIO EN LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS Y DE LA IDENTIDAD: UN CURRÍCULO DE LA  
EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA)

---

**Sofia Regina Paiva Ribeiro**

A EXCLUSÃO GERADA PELO ATUAL CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: UMA QUESTÃO DE ÉTICA

**45**

THE EXCLUSION GENERATED BY THE CURRENT CURRICULUM OF MIDDLE SCHOOL: A QUESTION OF ETHICS

LA EXCLUSIÓN GENERADA POR EL ACTUAL CURRÍCULO DE LA ENSEÑANZA MEDIO: UNA CUESTIÓN DE ÉTICA

---

**Francélio Mota Rogério**

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O IDOSO NO ESTADO DO CEARÁ

**53**

EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES FOR THE ELDERLY IN THE STATE OF CEARÁ

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONALES PARA EL IDOSO EN EL ESTADO DEL CEARÁ

---

**Josefa Hilda Siqueira Monteiro  
Maria Elisete Mota de Oliveira**

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: REFLEXÕES FRENTE AO CONTEXTO ATUAL EDUCACIONAL

**64**

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN REGULAR EDUCATION: REFLECTIONS FROM THE CURRENT EDUCATIONAL CONTEXT

LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN LA ENSEÑANZA REGULAR: REFLEXIONES FRENTE AL CONTEXTO ACTUAL EDUCACIONAL.

---

**Niciane de Sousa Santos**

EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-INDÍGENA NAS ESCOLAS DA CREDE 15 DOS INHAMUNS

**72**

EXPERIENCE OF HISTORY TEACHING AFRO-INDIGENOUS CULTURE IN INHAMUNS CREDIT SCHOOLS 15

EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA CULTURA AFRO-INDÍGENA EN LAS ESCUELAS DE LA CREDE 15 DE LOS INHAMUNS

---

**Maria Sônia Quinino de Medeiros  
Paulo Robson Gonçalves Loiola Almeida  
Fabiana Martins de Sousa  
Denes Viana de Sousa**

COMBATENDO O PRECONCEITO CONTRA A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PORANGA- CE **88**

COMBATING THE PREJUDICE AGAINST AFROBRASILEIRA AND INDIGENOUS CULTURE IN THE PUBLIC SCHOOLS OF PORANGA-CE

COMBATENDO EL PRECONCEITO CONTRA LA CULTURA AFROBRASILEÑA E INDÍGENA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE PORANGA-CE

---

**Fernando Rodrigues Lima**

DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: IDENTIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA ESCOLA **97**

DIVERSITY IN EDUCATION: SEXUAL AND GENDER IDENTITY IN SCHOOL

DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN: IDENTIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO EN LA ESCUELA

---

**Sílvio Estenio Rocha de Freitas**

**Rosendo Freitas de Amorim**

**Ana Maria Fontenele Catrib**

**Francisco José Rodrigues**

**Fernando Atair Pochay**

## **DoCEntes ENTREVISTA**

Com o Professor Luiz Leno Silva de Farias **110**

With the teacher Luiz Leno Silva de Farias

Con la profesora Luiz Leno Silva de Farias

# Apresentação

Uma das grandes questões postas para a educação brasileira atualmente é a seguinte: como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão que requer dedicação diferenciada para ser exercida de forma contínua para seu aperfeiçoamento, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Na rede estadual de ensino do Ceará, as escolas contam com coordenadores escolares, professores coordenadores de área e professores coordenadores de ambientes de apoio à sala de aula, que têm como principal objetivo proporcionar aos professores um suporte técnico, para que suas aulas tenham mais recursos didáticos disponíveis e, aos alunos, melhores oportunidades de aprendizagem. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Contudo, nada pode substituir para a constante qualificação do trabalho docente, quanto ao exercício reflexivo que cada professor deve fazer sobre sua própria prática. Realizar uma análise crítica, utilizando-se de elementos do método científico para sistematização de suas experiências, traz ao professor o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino mais adequados aos estudantes.

Nesta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular todos os professores das escolas públicas estaduais a escreverem e publicarem artigos sobre suas experiências de sala de aula ou relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Esta revista, portanto, é uma estratégia para apoiar os professores em seu processo de autoformação.



Adentrar um processo de autoformação é escrever sobre o que se faz, narrar as relações de ensino e aprendizagem com seus estudantes, analisar os conflitos inerentes à aplicação, em sala de aula, das teorias estudadas. Esses são elementos importantes para se construir um sentimento de constante aperfeiçoamento do trabalho docente.

A revista DoCEntes, nessa perspectiva, é um recurso disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos nossos professores em cursos de pós-graduação de que participam. Em nosso estado, novos programas de pós-graduação têm sido implementados em instituições públicas, em diferentes localidades; novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos investigativos. Nesse contexto, nossas escolas tem sido palco de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa, qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica de qualidade, voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se cada vez mais expressivo o número de professores que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um desses muitos elementos elencados, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do professor-pesquisador. É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes apresenta-nos como um meio audacioso e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas e sua respectiva difusão. O periódico tem como foco, ainda, a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica brasileira a significativa contribuição de nossos professores, fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas e na mente de nossos estudantes.

# Editorial

## Avanços e desafios da Diversidade na Educação

A publicação deste sétimo número da revista DoCEntes reveste-se de vários significados e sentidos especiais, principalmente considerando o contexto de transição de uma fase da nossa História, cuja marca tem sido de abertura, empoderamento dos movimentos sociais e da diversidade sociocultural representadas por esses atores sociais, para outra aonde muitas incertezas se descortinam, porquanto algumas ideias desse grupo político em ascensão colidem com princípios básicos dos Direitos Humanos e afrontam valores próprios às especificidades dos grupos minoritários e daqueles que mesmo não constituindo minoria vivem em situação de vulnerabilidade.

O primeiro significado pede gratidão e reconhecimento pelo trabalho da equipe que integra e elabora essa revista, única no gênero em todo território nacional, pois esse número 07 comemora os dois anos de caminhada do periódico. Além, disso precisamos agradecer a administração superior da SEDUC, em nome do Excelentíssimo Senhor Secretário Rogers Mendes, em exercício, e do Ex-Secretario, Senhor Idilvan Alencar que confiaram na concretização desse projeto e deram-nos condições de efetivá-lo. Por último e mais relevante, precisamos agradecer aos nossos colaboradores vitais, os professores da rede estadual e municipal de ensino, que dão vida e substância a esse veículo acadêmico para transmissão de um conhecimento educacional que brota do chão das nossas escolas.

A eleição do tema diversidade na educação revelou-se bastante pertinente para inaugurar a confecção deste número temático, pois dada a abrangência e complexidade das questões inerentes a essa dimensão da educação, não raro há uma dispersão dos diversos coletivos, contribuindo para o enfraquecimento em relação aos objetivos de cada grupo. Um exemplo histórico diz respeito à educação indígena e à afro-brasileira. Muito das demandas e necessidades dos dois grupos guardam elementos comuns, entretanto, na prática tem havido uma tendência à fragmentação e segmentação. Os textos apresentados neste

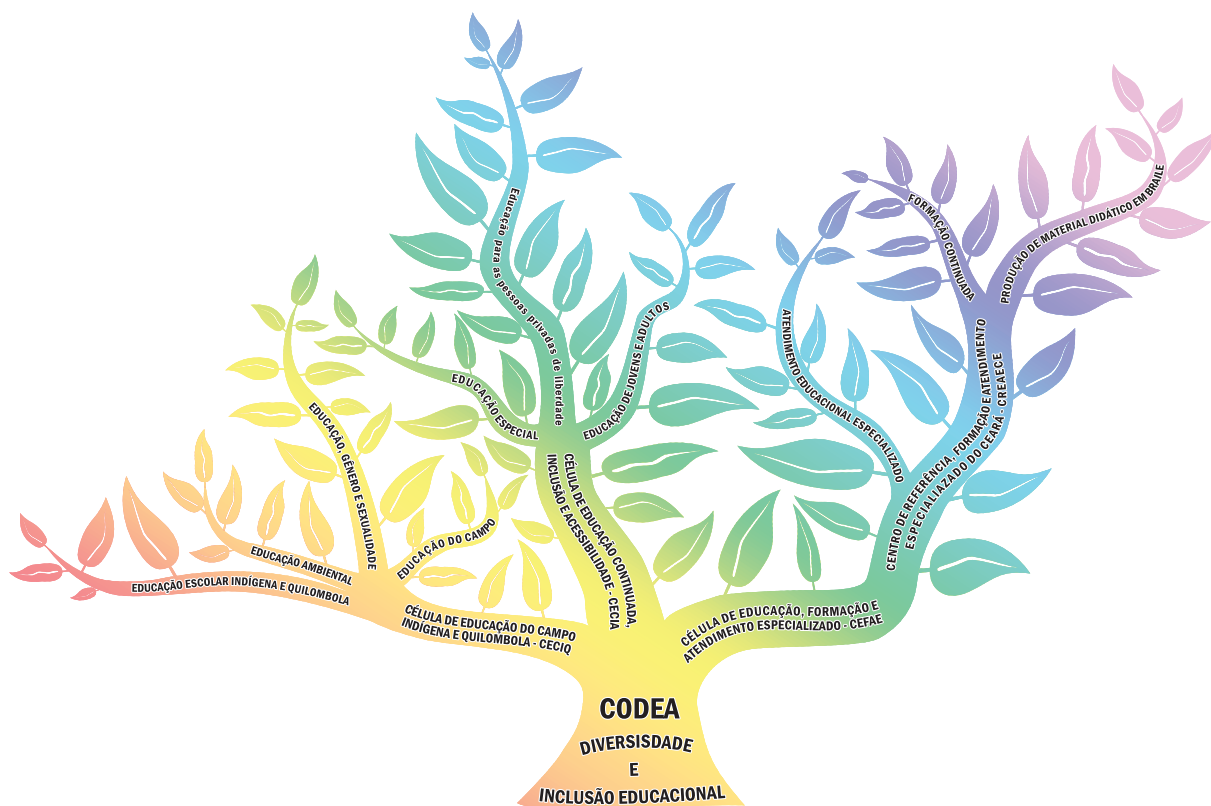
exemplar suscitam reflexões capazes de esclarecer como as necessidades de índios e de negros e de seus descendentes não são, em essência, tão diferentes, que a condição das mulheres nessas comunidades precisa avançar em termos da igualdade de gênero.

Um dos maiores desafios à efetividade do Direito social à Educação reside na inclusão educacional. Esse é um problema que historicamente suscita inúmeros questionamentos, reflexões e acalorados debates. Quando se constata que nem um Programa como o Mais Educação consegue ficar imune às vicissitudes afeitas à inclusão, infere-se que em outras esferas educacionais o problema existe em menor ou maior grau. Inclusão e exclusão são duas faces da mesma moeda. Os percalços e limites da inclusão estão diretamente relacionados aos da exclusão, problema que afeta desde um jovem em idade regular para cursar o Ensino Médio ao idoso que deseja recuperar alguma oportunidade perdida em termos de escolaridade.

Precisamos registrar que apesar do clima de cerceamento e de vigilância ideológica que se configura no horizonte próximo à educação brasileira, haveremos de resistir. A educação como fenômeno humano capaz de humanizar e aprimorar mulheres e homens não pode abrir mão de valores inegociáveis como: liberdade de pensamento, liberdade de cátedra, concepção omnilateral do conhecimento, especialmente o científico. Nessa perspectiva, as teorias do Gênero, precisam ser empregadas em prol da compreensão das relações entre homens e mulheres, principalmente como fundamento para superação das desigualdades neste âmbito. O mesmo ocorre com a concepção de orientação sexual, sem a qual não se pode compreender ou discutir aspectos centrais das homossexualidades. Os desdobramentos de quaisquer tentativas nesse sentido produzirão mais problemas que soluções no espaço da escola.

Por fim, vale registrar que trazemos duas novidades no presente número da revista DoCEntes. A primeira é a inauguração da nossa seção de Entrevistas com educadores de relevância para a Educação. Nossa primeira entrevistada é com o professor Luiz Leno Silva de Farias, natural de Realengo Rio de Janeiro e eradicado no Ceará. Formado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú do Ceará. Negro de ascendência africana, é Ogan Otun Alagbê, que em sua religião de matriz africana, vem a desempenhar a função de protetor na sua Casa, ajudando os Òrisàs no zelo da mesma. A segunda é a apresentação de um Dossiê sobre as ações da Célula da Diversidade da SEDUC. Portanto, caro leitor, professor(a) aproveite para conhecer o que se tem feito na educação do estado do Ceará.

# Diversidade e Inclusão Educacional



**N**a sociedade atual, as temáticas da diversidade e inclusão na educação vêm adquirindo cada vez maior visibilidade, suscitando discussões e reflexões da grande mídia às redes sociais, dos movimentos sociais às salas de aula. Relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturais, infantis e juvenis são temas que provocam diversas reações, assim como geram iniciativas e orientações a serem praticadas numa perspectiva de afirmação democrática, respeito mútuo, aceitação da diferença e construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs.

Assim, o desafio do sistema de ensino é colocar no centro da política pública o valor das diferenças e da diversidade com seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental. As atuais Resoluções do Conselho Nacional de Educação estabelecem as Diretrizes

Curriculares Nacionais, orientando a construção de um sistema educacional inclusivo, que garanta o direito universal de acesso à escolarização e assegure, como parte integrante desse direito, o respeito e a valorização da diversidade.

Nesse contexto, com vistas à formulação e à implementação de políticas públicas voltadas para a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, por meio do Decreto nº 31.221 de 03 de junho de 2013, instituiu na estrutura organizacional da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – Codea, a área da Diversidade e Inclusão Educacional, composta por três células, conforme organograma abaixo: Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola, Ambiental, das Relações Étnico-Raciais e Educação, Gênero e Sexualidade; Célula de Educação Continuada, Inclusão e Acessibilidade; Célula de Educação, Formação e Atendimento Especializado do Ceará/Creaece.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL

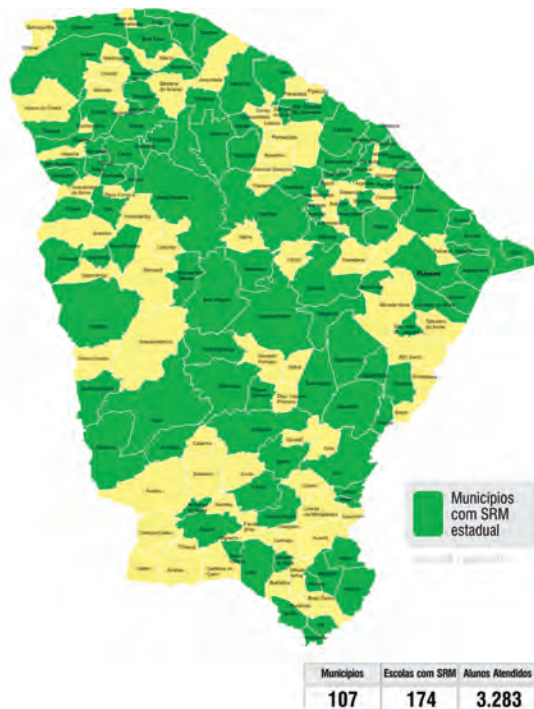
A Educação Especial é uma modalidade da educação básica, transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, destinada a estudantes com **“deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”**. Inscrita na perspectiva da política de educação inclusiva, a matrícula é, preferencialmente, em salas comuns das escolas regulares de ensino e preceitua a valorização das diferenças como elemento central para o enriquecimento do processo educativo, reconhecendo as particularidades e potencialidades dos alunos e ajudando-os a superar as possíveis barreiras para o seu aprendizado.

Para assegurar a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, a Seduc assegura a lotação de profissionais especializados e espaços equipados com recursos pedagógicos e de acessibilidade tais como:

**Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)** - ambientes pedagógicos, implantados nas unidades escolares, equipados com mobiliários, materiais didático e pedagógicos para apoiar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE são atividades de caráter complementar ou suplementar ofertadas, no contraturno, aos alunos público-alvo da Educação Especial do ensino regular. Em 2018, na rede estadual de ensino, são 174 SRM atendendo a 3.283 alunos.

**Núcleos de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE)** - espaços pedagógicos que contam com uma equipe multiprofissional, composta de pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, equipados com recursos pedagógicos acessíveis. Implantados em 08 escolas de Fortaleza para dar suporte às escolas públicas no processo inclusivo. Em 2018, são atendidos nos Napes 804 alunos.

**Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (Creaece)** - Centro que oferece serviços de Atendimento Educacional Especializado, complementar e/ou suplementar, para alunos público-alvo da Educação Especial, produção e transcrição de materiais didáticos em Braille para 97 escolas da rede pública, com 490 alunos com deficiência visual, incluídos. O Creaece também promove formação nas diversas áreas da Educação Especial para cerca de



3.310 professores da rede pública e outros profissionais envolvidos com este público.

**Centros Especializados (ONG) que atuam na área de Educação Especial** - Instituições Não Governamentais, conveniadas com a Seduc, para o atendimento educacional especializado, acompanhamento psicológico, terapias alternativas, atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social para alunos público-alvo da Educação Especial.

**Profissionais de Apoio Escolar** - profissionais como intérpretes e 'cuidadores' contratados para apoiar alunos surdos e alunos com dificuldades de se locomover, alimentar e cuidar com independência de sua higiene pessoal, e que estão incluídos no ensino regular. Em 2018, são 194 intérpretes e 103 cuidadores contratados.

**Formação Continuada para Professores que atuam no AEE** - até 2018, cerca de 500 professores terão sido formados em Curso de 200 horas, nas diferentes áreas da Educação Especial, mediada pela Educação a Distância.



## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que se orienta pela concepção de educação ao longo da vida e garante a um público diferenciado - jovens e adultos (a partir de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio) - o direito à escolarização básica em igualdade de condições com os demais estudantes da rede, por meio da formação humana, social, científica. A Secretaria da Educação do Estado do Ceará assegura o acesso à educação básica, para esse público, nos seguintes formatos:

### **EJA Presencial – Fundamental e Médio**

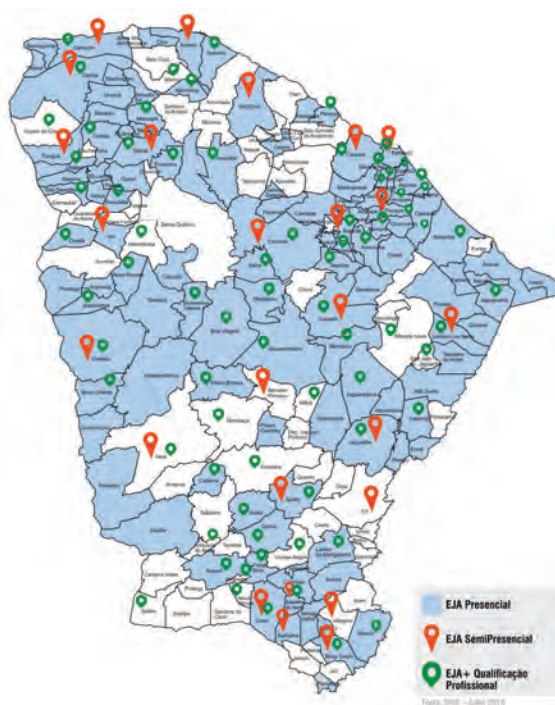
Ofertado em escolas da rede estadual, distribuídas na maioria dos municípios cearenses, destinada aos jovens e adultos que se encontram fora da escola e desejam retomar seus estudos. Essa oferta também é assegurada, por meio de parceria com outros órgãos, para públicos específicos como: jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais (parceria com a Secretaria da Justiça e Cidadania – Sejus); pessoas em semiliberdade com trabalho externo (parceria com o Tribunal de Justiça/Varas de Execuções Penais - Vepas), e adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas nos Centros Socioeducativos (parceria com a Superintendência Estadual do Sistema Socioeducativo - Seas).

### **EJA Semipresencial – Fundamental e Médio**

A matrícula é feita exclusivamente nos 33 Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas), localizados: 9 em Fortaleza e 24 no interior: Caucaia, Itapipoca, Acaraú, Camocim, Granja, Tianguá, Ipu, Sobral, Canindé, Baturité, Pacajus, Limoeiro do Norte, Jaguaribe, Quixadá, Senador Pompeu, Tauá, Iguatu, Icó, Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha, Brejo Santo e Milagres.

### **EJA Médio presencial com Qualificação Profissional**

Experiência iniciada em 2016 em três Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e ampliada, a partir de 2017, para todas as vinte Credes e Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor). A EJA + Qualificação Profissional propõe alternativas curriculares e metodológicas que adaptem tempos pedagógicos e espaços de aprendizagem aos interesses, necessidades e saberes dos sujeitos da EJA e agrega ao seu currículo disciplinas para a qualificação profissional, com o propósito de contribuir com os processos de constituição da autonomia das pessoas



jovens e adultas e a inserção qualificada desses no mundo do trabalho. O curso tem duração de dois anos letivos e inclui as quatro áreas do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular e duas disciplinas de qualificação profissional, certificando o educando em Técnicas Administrativas e Vendas ou em Informática, de acordo com a oferta da escola e escolha do educando.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A escola se constitui local ideal para delimitação da sustentabilidade socioambiental, da mudança de paradigmas, de novas concepções de mundo, frente aos impactos socioambientais causados pela ação do homem. Faz-se necessário que o processo pedagógico compreenda a sustentabilidade e a responsabilidade socioambiental, não de forma restrita a ações pontuais, mas, principalmente, reduzindo a distância entre o pensar e o fazer. Assim, a comunidade escolar é convidada a repensar o modo de vida, modelos sociais, padrões de consumo e as relações com a natureza, com vistas a transformação da escola em espaços educadores sustentáveis. Com destaque para as ações:

### **Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental – Escolas Sustentáveis**

A SEDUC, por meio da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional, em parceria com o Instituto UFC Virtual e o Centro de Educação à Distância (CED) ofertou em 2016/2017 o curso semipresencial em Educação Ambiental – Escolas Sustentáveis, contemplando 660 professores de todas as Crede/Sefor. O curso abordou os três eixos das escolas sustentáveis: currículo, gestão democrática e espaço físico.

**Programa Parque Escola – Aprendendo com a Natureza** - O Programa, desenvolvido em parceria com a Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), busca desenvolver novas abordagens interdisciplinares de educação baseadas em vivências com a natureza, ao transformar os Parques Estaduais em salas de aula, propiciando novas formas de construção do conhecimento. O Programa já está em sua terceira edição, foram trabalhados: Parques Estaduais Botânico e do Cocó e a ARIE do Sítio Curió, abrangendo aproximadamente 3300 participantes, entre professores e estudantes da capital e região metropolitana de Fortaleza.

**Conferências Infanto Juvenis pelo Meio Ambiente** - A Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente consiste de uma estratégia de mobilização de estudantes do ensino Fundamental II e jovens visando à promoção da reflexão, desenvolvimento de estudos, pesquisas e ações no contexto da temática socioambiental, considerando seus desafios e alternativas, no âmbito da escola e de seu entorno, em conformidade com as orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Em 2018 realizou-se a quinta edição da Conferência, sendo o Ceará recordista de escolas cadastradas no processo conferencial em



todas as edições – 2003, 2005, 2009, 2013 e 2018. Contempla a equidade de gênero e assegura a participação de estudantes das escolas de Ação Afirmativa – Indígena, Quilombola e de Assentamento Rural e tem como princípios: jovem educa jovem, jovem eleger jovem e uma geração aprende com a outra.

**Projetos de Permacultura** - Os Projetos Permaculturais iniciaram em 2015 visando desenvolver ações que viabilizem a transformação da escola em Espaço Educador Sustentável, sensibilizando a comunidade escolar para as questões socioambientais. As escolas têm realizando construção e manutenção de hortas, reutilização de água cinza, recuperação de solos degradados, práticas de agroecologia e melhorias no paisagismo.

Além dessas ações, destacam-se ainda: o Ceará Científico em parceria com a Coordenadoria de Gestão Pedagógica; formação e apoio às Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), as ações do Coletivo Jovem de Meio Ambiente-CJ e da Comissão A3P, e em parceria com a SEMA criou o Selo Escola Sustentável e provocou a criação da unidade de conservação Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE) do Cambéba que encontra-se em processo de finalização.



## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

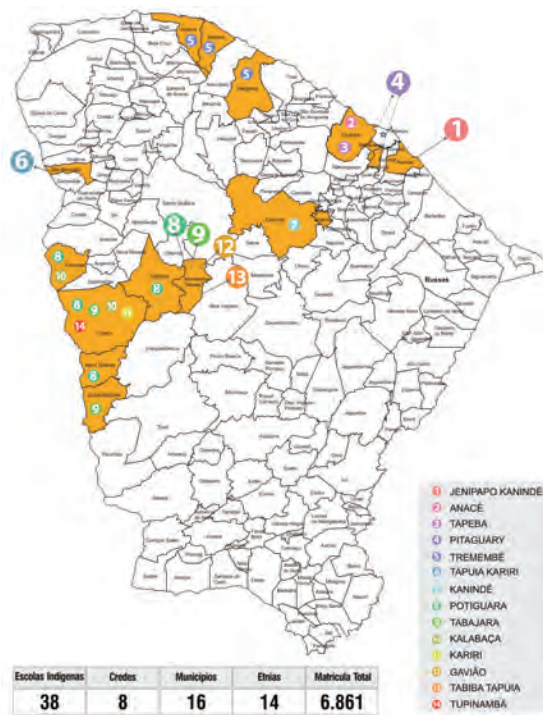
Educação Escolar indígena é uma modalidade da educação básica que garante aos indígenas, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

No Ceará, o processo de constituição das escolas indígenas começou no final da década de 1990, com a luta das diferentes etnias indígenas. Atualmente, existem 38 escolas indígenas na rede estadual, 5 escolas das redes municipais de ensino de Maracanaú e Caucaia e uma creche, distribuídas em 16 municípios: Acaraú, Aquiraz, Aratuba, Canindé, Caucaia, Crateús, Itapipoca, Itarema, Maracanaú, Monsenhor Tabosa, Novo Oriente, Pacatuba, Poranga, São Benedito, Tamboril e Quiterianópolis, assegurando uma matrícula de mais de 8240 alunos, distribuídos da educação infantil ao ensino médio.

A Educação Escolar Indígena é assegurada na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que assegura às comunidades indígenas o direito à educação diferenciada, específica e bilíngue. Outro documento importante é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004, bem como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração das Nações Unidas, de 2007, sobre os direitos dos povos indígenas.

As políticas para atendimento educação escolar indígena são pautadas nas Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena, de 2012 e no **Plano de Ação Etnoeducacional** do Território Potyrõ, pactuado em 2012, os quais objetivam o desenvolvimento e institucionalização dessa modalidade de ensino no Estado, de forma a respeitar a territorialidade dos povos indígenas e operacionalizar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, com a finalidade de responder às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades atendidas.

Dentre as ações realizadas destacam-se: organização e



execução do Plano de Ações do Território Etnoeducacional Potyrõ (TEE); formação inicial e continuada de professores, gestores e pessoal de apoio das escolas indígenas; Curso de Habilitação de Professores Indígenas para Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Curso de Formação Continuada para Professores e Profissionais de Apoio Pedagógico; fortalecimento do Grupo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena; Formação Continuada para Coordenadores e Diretores Indígenas; regularização das escolas indígenas; construção de escolas indígenas, reforma e construção de ginásios esportivos; portarias de matrícula e de lotação com critérios específicos para educação escolar indígena; evolução dos indicadores de proficiência com destaque para a alfabetização de crianças indígenas.

## EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE

A educação exerce um papel estratégico quando se busca a valorização da diversidade, fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar/combater toda sorte de preconceitos, discriminações e violências, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade. Nesse sentido, a escola se coloca como um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativo às diferenças. No entanto, para que essa escola se constitua verdadeiramente democrática e justa, faz-se necessário articular o debate sobre igualdade e diferença.

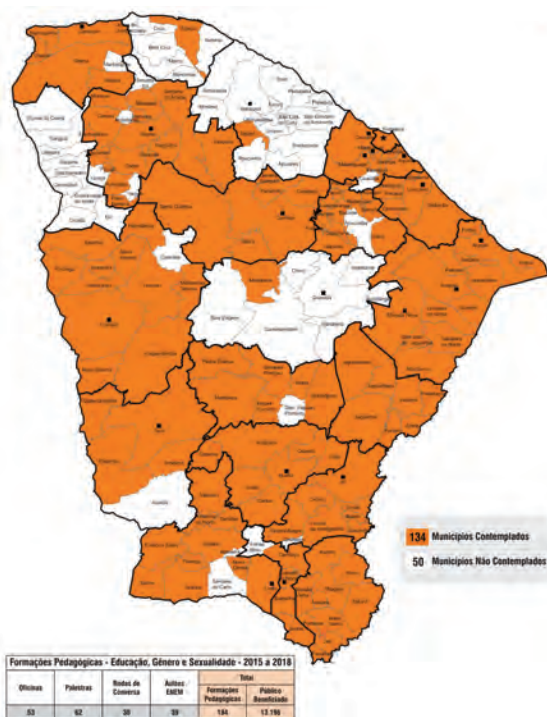
### Bases legais

Sobre essa discussão, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), além de outras diretrizes nacionais (Resoluções CNE/CEB nº 04/2010, nº 02/2012, Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/14) e estaduais (Constituição Estadual, art. 14, inc. III; Plano Estadual de Educação - Lei nº 16.025/16; Decreto nº 32.188/2017; e Plano de Governo 07 Ceará - 2015/2018), orienta que é papel do poder público estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito às diversidades de gênero, orientação sexual e identidade de gênero com educação igualitária, não discriminatória e democrática.

### Formação Pedagógica

Buscando disseminar essa reflexão nas escolas da rede estadual de ensino, a Secretaria da Educação do Estado - SEDUC, por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - CODEA / Diversidade e Inclusão Educacional, e em articulação com outras áreas da CODEA, CREDE e SEFOR, vem desenvolvendo, de forma transversal e interdisciplinar, um trabalho de sensibilização e formação de gestores, educadores e alunos, contribuindo para a construção de um ambiente mais saudável, compreensivo e valorizador da diversidade humana, sobretudo em suas relações de gênero e sexualidade.

Dentre as ações desenvolvidas pela Equipe vale destacar: Formação de Professores e atendimento às escolas; apoio à implementação do uso do nome social



por alunos e alunas travestis e transsexuais; elaboração de materiais; mapeamento dos aspectos legais; participação em Conselhos de entidades, conferências e reuniões diversas que desenvolvem políticas na área ou afins; oferta de cursos de capacitação Direitos Humanos em Gênero e Sexualidade; participação em eventos acadêmicos; seminários temáticos; contribuições aprovadas para o documento síntese do Plano de Governo 2015-2018 no Ceará do Conhecimento. Entre 2015-2018 (dados atualizados até setembro de 2018) foram realizadas 207 formações alcançando um público de 14.924 pessoas entre gestores, professores, estudantes e outros profissionais da educação.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO

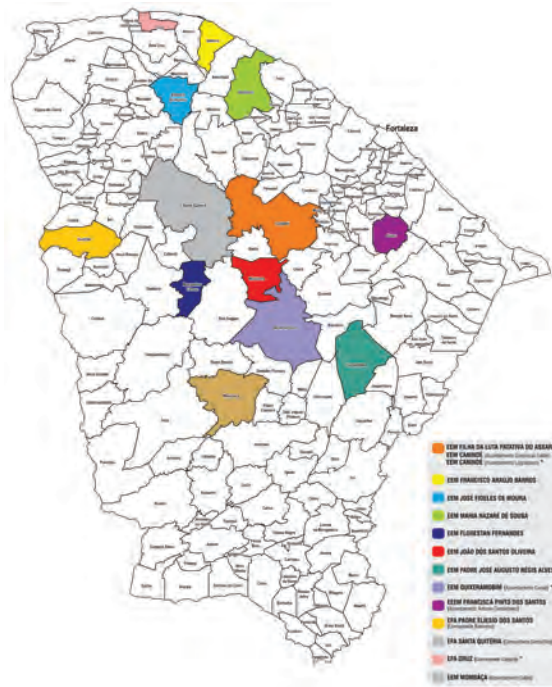
“A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida — agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Resolução CNE/CEB nº 02 de 28/04/2008 [art.1º]).

A Secretaria da Educação, por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem/Diversidade e Inclusão Educacional, reconhece a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo e vem garantindo ampliação e qualificação da oferta de ensino médio às populações do campo, por meio de ações como: a construção de novas escolas de ensino médio na zona rural e em áreas de assentamento da reforma agrária, além de espaços complementares para a construção da identidade das escolas do campo; a qualificação do projeto curricular com a participação dos sujeitos e segmentos que participam da comunidade escolar e local; apoio a projetos desenvolvidos nessas escolas, entre outros.

Atualmente, na Rede Estadual, existem 90 escolas de ensino médio localizadas no meio rural. Destas, 9 escolas estão localizadas em Áreas de Assentamento da Reforma Agrária que vem desenvolvendo um projeto pedagógico diferenciado, pautado nos princípios da Educação do Campo. As demais escolas encontram-se em um processo de apropriação desses princípios, por meio da participação em seminários, eventos e formações, com temáticas relacionadas a compreensão de uma educação voltada para as pessoas que vivem no campo, com a perspectiva de futuramente aderir a uma proposta que venha contemplar as concepções da Educação do Campo, fortalecendo assim, a política de Educação do Campo no Ceará.

### Reorganização Curricular em 09 Escolas de Ensino Médio do Campo localizadas em Áreas de Assentamento da Reforma Agrária

- A Seduc, em permanente diálogo com gestores, professores e servidores dessas escolas e, ainda, com o setor de Educação do MST, vem apoiando por meio de um amplo processo de discussão com os diferentes sujeitos/segmentos que atuam nessas escolas, o desenvolvimento de ações no âmbito da organização curricular, contribuindo para a caracterização de uma proposta pedagógica que reflita a identidade e cultura camponesas. Nessa perspectiva, na Matriz Curricular, foram assegurados três novos componentes curriculares: Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas, Práticas Sociais Comunitárias e Projetos, Estudos e Pesquisas,



ensejando a oferta de tempo integral para dois dias em cada turma.

### Organização de novos ambientes pedagógicos para o desenvolvimento das práticas curriculares – Campo Experimental

- Trata-se de um espaço destinado ao desenvolvimento das ações relacionadas ao currículo escolar diversificado. Configura-se como uma extensão pedagógica por excelência na qual a pesquisa se efetiva como princípio educativo e como uma estratégia de construção de novas alternativas tecnológicas, organização coletiva, cooperação para o trabalho, agroecologia e sustentabilidade ambiental, com a finalidade de melhor convivência com o semiárido. As escolas contam com o apoio docente de engenheiros agrônomos, tecnólogos e zootecnistas, que orientam as estratégias de integralização curricular entre a parte diversificada e a base nacional comum do currículo.

### Escola Família Agrícola (EFA)

- Atualmente existe 1 EFA concluída e 2 em construção na Rede Estadual. A organização das atividades de uma EFA baseia-se na Pedagogia da Alternância, metodologia que consiste na organização da formação de seus alunos em espaços e tempos diferenciados: um período letivo na unidade escolar alternado por um período letivo no meio familiar. Tem como objetivo promover uma formação contextualizada e integral de jovens agricultores/as, camponeses/as, desenvolvendo o protagonismo juvenil e tecnologias apropriadas para a convivência com o semiárido.

## EDUCAÇÃO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), atendendo às disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, garante a oferta de escolarização para as pessoas que se encontram privadas de liberdade em 10 Centros de Medidas Socioeducativas (CMSEs) e 43 Unidades Prisionais (Ups).

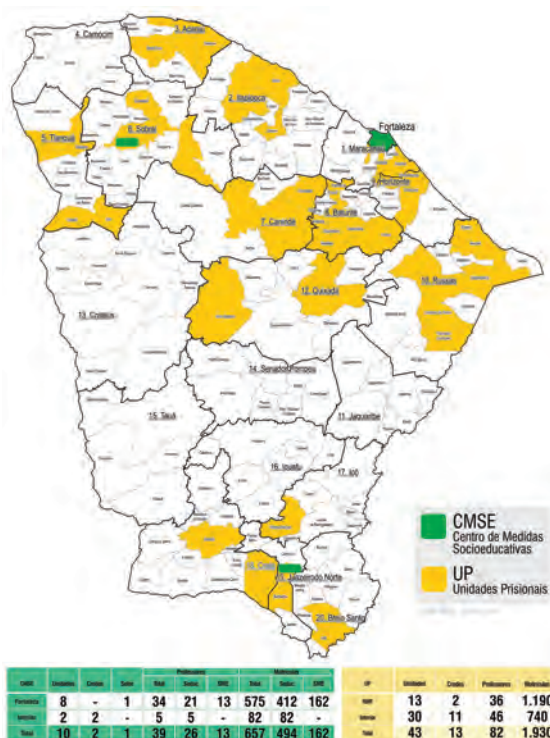
A escolarização acontece por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos níveis do Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM), cuja avaliação da aprendizagem ocorre por intermédio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos específico para as Pessoas Privadas de Liberdade - Encceja PPL.

**Escolarização nos CMSEs** - A oferta educacional acontece em parceria com a Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo (Seas), atendendo 494 adolescentes e Jovens, nos Centros de Internação Provisória e de Internação por Setença, cujas matrículas estão vinculadas a 3 Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas): José Walter (Fortaleza), Cecy Cialdine (Sobral) e Cícera Germano Correia (Juazeiro do Norte), sendo ofertadas um total de 36 turmas.

Destaca-se a implantação, no ano 2017, da Proposta Pedagógica “Recomece... Desenhando o Futuro...”, destinada aos adolescentes que cumprem internação provisória, desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem que une emoção, cognição e socialização.

**Escolarização nas Ups** - Acontece em parceria com a Secretaria da Justiça e Cidadania (Sejus), atendendo 1.930 jovens e adultos, cujas matrículas estão vinculadas a 17 escolas da rede estadual, sendo na maioria Cejas.

Dentre as escolas gestoras dessa escolarização, destaca-se a atuação da Escola de Ensino Fundamental e Médio Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, sob a abrangência da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - Crede 1 - Maracanaú, criada no ano 2013, que concentra o maior número das matrículas das pessoas privadas de liberdade do Ceará, abrangendo as Ups do complexo penitenciário, localizadas na Região Metropolitana de Fortaleza,



proporcionando maior qualificação ao processo de escolarização.

O desenvolvimento do Projeto “Livro Aberto” em 16 Ups, iniciado em 2016, e que já contemplou até agora 5.355 internos do Sistema Prisional, apresenta-se com uma das ações pedagógicas que fortalece a escolarização, por incentivar os seus participantes à leitura e escrita.



## EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Comunidades quilombolas são grupos com trajetória histórica própria, cuja origem se refere a diferentes situações, a exemplo de doações de terras realizadas a partir da desagregação de monoculturas; compra de terras pelos próprios sujeitos, com o fim do sistema escravista; terras obtidas em troca da prestação de serviços; ou áreas ocupadas no processo de resistência ao sistema escravista. Em todos os casos, o território é a base da reprodução física, social, econômica e cultural da coletividade. Até março de 2013, a Fundação Cultural Palmares certificou 2040 comunidades quilombolas, presentes nas cinco regiões do país, com maior concentração nos Estados do Maranhão, Bahia, Pará, Minas Gerais e Pernambuco.

### A modalidade e seus fundamentos

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade da educação básica, cujos fundamentos podem ser encontrados no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica. Posteriormente, foi assegurada nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB. nº 04/2010, de 13/07/2010, DOU de 14/07/2010), e regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/12 (de 05/06/2012 e DOU de 20/11/2012), e pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012 (de 20/11/2012 e DOU de 21/11/2012), bem como pelas demais orientações e resoluções do CNE voltadas para a educação nacional.

Essa modalidade legitimou-se pelo processo histórico de luta e resistência dos povos negros e quilombolas, seus valores civilizatórios afro-brasileiros e a política de pertencimento étnico, político e cultural. Destina-se ao atendimento educacional diferenciado das populações quilombolas rurais e urbanas e deve ser garantido pelo poder público e organizado em articulação com as comunidades quilombolas e os movimentos sociais. Por escola quilombola, entende-se somente aquela localizada em território quilombola. A Educação Escolar Quilombola é ofertada nessas escolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.



### Valorização da diversidade cultural

Os espaços, o currículo e as vivências pedagógicas da oferta dessa modalidade devem estar fundamentados no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural dos povos negros e quilombolas, exaltando sua memória, sua relação com a terra, com o trabalho, seu modo de organização coletiva, seus conhecimentos, saberes e o respeito às suas matrizes culturais. Nesse sentido, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará estabeleceu ações prioritárias, buscando assegurar um atendimento inicial às comunidades Quilombolas e à implementação da educação escolar étnico-racial nas escolas da rede pública estadual de ensino, a saber: Formação de gestores e docentes / Implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/06; Reunião Técnica sobre Educação Escolar Quilombola; Implantação e implementação de turmas de alfabetização de jovens e adultos, para comunidades Quilombolas e Construção de Escolas Quilombolas com oferta de Ensino Médio.

# INCLUSÃO EDUCACIONAL COMO DIREITO SOCIAL NA PERSPECTIVA CONCEITUAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Tânia Roberta da Silva<sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo traz um enfoque do Programa Mais Educação em relação à questão do direito social. Tem o objetivo principal de analisar o conceito presente na proposta do Programa Mais Educação, estabelecendo uma relação entre o programa contido nos referenciais teóricos e nos marcos legais que o fundamentam e o aporte teórico de autores que discutem a temática da inclusão/exclusão nas diferentes perspectivas. Busca discutir políticas públicas educacionais, situando-as no contexto sócio-histórico, no sentido de suscitar uma reflexão acerca do entendimento de quais bases essas políticas são implementadas. Aborda a questão dos direitos sociais, na perspectiva contraditória das relações de diversas ordens, em que ao mesmo tempo que são estabelecidas conquistas de direitos, ocorrem processos de demolição das relações sociais cada vez mais fragilizadas pelas mudanças contemporâneas. O percurso metodológico é realizado dentro da perspectiva de análise de conteúdo refletindo a concepção de inclusão educacional em interface com outras concepções. Trata-se, portanto, de um artigo que traz uma abordagem qualitativa, buscando os sentidos e significados da referida categoria de forma a confrontarmos as diferentes ideias acerca da questão da inclusão educacional, possibilitando a reflexão com diferentes enfoques. Conclui-se que, embora o Programa Mais Educação apresente em sua proposta pontos positivos que possam contribuir com o processo de inclusão educacional, o cotidiano do público-alvo do programa revela facetas outras que colocam em “xeque” a proposta do programa quanto à questão da inclusão educacional. A pesquisa, então, traz essas constatações que acabam por evidenciar o caráter compensatório do programa.

**Palavras-chave:** educação. exclusão. inclusão. direito social. alunos.

## **Abstract: EDUCATIONAL INCLUSION AS A SOCIAL LAW IN THE CONCEPTUAL PERSPECTIVE OF THE MORE EDUCATION PROGRAM**

This article brings a focus of the More Education Program on the issue of social law. It has the main objective of analyzing the concept present in the proposal of the More Education Program, establishing a relationship between the program contained in the theoretical frameworks and the legal frameworks that underlie it and the theoretical contribution of authors who discuss the theme of inclusion/exclusion in the different

<sup>1</sup> Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC); Professora da Rede Pública Estadual do Ceará.

perspectives. It seeks to discuss educational public policies, placing them in the socio-historical context, in order to stimulate a reflection on the understanding of the bases of these policies are implemented. It addresses the question of social rights, in the contradictory perspective of the relations of several orders, in which, at the same time that rights are won, processes of demolition of social relations increasingly fragilized by contemporary changes occur. The methodological course is carried out within the perspective of content analysis reflecting the conception of educational inclusion in interface with other conceptions. It is, therefore, an article that brings a qualitative approach, seeking the meanings and meanings of said category in order to confront the different ideas about the issue of educational inclusion, allowing the reflection of the same with different approaches. It is concluded that, although the More Education Program presents in its proposal positive points that can contribute to the process of educational inclusion, the day-to-day of the target public of the program reveals other facets that put the program proposal on "check" on the question of educational inclusion. The research, then, brings these findings that end up evidencing the compensatory character of the program.

**Keywords:** education. exclusion. Inclusion. social law. students.

## **Resumen: INCLUSIÓN EDUCACIONAL COMO DERECHO SOCIAL EN LA PERSPECTIVA CONCEPTUAL DEL PROGRAMA MÁS EDUCACIÓN**

---

El presente artículo trae un enfoque del Programa Más Educación en relación a la cuestión del derecho social. El objetivo principal de analizar el concepto presente en la propuesta del Programa Más Educación, estableciendo una relación entre el programa contenido en los referenciales teóricos y en los marcos legales que lo fundamentan y el aporte teórico de autores que discuten la temática de la inclusión/exclusión en las diferentes perspectivas. Se busca discutir políticas públicas educativas, situándolas en el contexto socio-histórico, en el sentido de suscitar una reflexión acerca del entendimiento de qué bases esas políticas son implementadas. En la perspectiva contradictoria de las relaciones de diversas órdenes, en que al mismo tiempo que se establecen conquistas de derechos, ocurren procesos de demolición de las relaciones sociales cada vez más fragilizadas por los cambios contemporáneos. El recorrido metodológico se realiza dentro de la perspectiva de análisis de contenido reflejando la concepción de inclusión educativa en interfaz con otras concepciones. Se trata, pues, de un artículo que trae un abordaje cualitativo, buscando los sentidos y significados de dicha categoría para confrontar las diferentes ideas acerca de la cuestión de la inclusión educativa, posibilitando la reflexión de la misma con diferentes enfoques. Se concluye que, aunque el Programa Más Educación presenta en su propuesta puntos positivos que puedan contribuir con el proceso de inclusión educativa, el cotidiano del público objetivo del programa revela facetas otras que ponen en "jaque" la propuesta del programa en cuanto a la cuestión de la inclusión educativa. La investigación, entonces, trae esas constataciones que acaban por evidenciar el carácter compensatorio del programa.

**Palabras-clave:** educación. exclusión. inclusión. derecho social. estudiantes.

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema abordado no presente artigo surge dos debates oriundos dos grupos de estudos acerca das políticas públicas de educação no Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), da Universidade Federal do Ceará (UFC), do qual fiz parte em 2012 e da experiência como gestora das escolas públicas estadual e municipal, cargos em que tive que gerir o processo de implantação do Programa Mais Educação, possibilitando assim estabelecer uma ponte entre teoria e prática.

Lançado na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007), o Programa Mais Educação é um dos programas que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cuja perspectiva se constitui num alinhamento entre os princípios constitucionais e a Política Nacional de Educação que, conforme o Ministério da Educação e Cultura- MEC (2009, p. 12), objetiva: [...] garantir uma educação de qualidade inclusiva que possibilite a construção da autonomia das crianças e adolescentes e o respeito à adversidade.

Esta concepção de educação precisa ser compreendida numa perspectiva de transformação social, no sentido de aproximar políticas públicas de educação e políticas públicas sociais, como forma de garantir melhorias para uma educação de qualidade inclusiva.

Para tanto, embora este não seja o objetivo central deste artigo, é necessário esclarecer a problemática no tocante à questão conceitual acerca da inclusão que lhe imprime um teor complexo oposto à exclusão tendo esta sua definição restrita às questões de “justiça social, ao Estado e ao sistema de empregabilidade” (Sawaia, 2001, p.8).

Nessa abordagem, Sawaia (2001), busca a compreensão destes conceitos na relação dialética inclusão/exclusão, entendendo que, nesta perspectiva, ampliam-se os aspectos de definição conceitual, neste sentido o conceito de exclusão assume um tom dinâmico.

A partir dos anos 1990, o debate foi ampliado no sentido da definição conceitual do termo exclusão, sendo relacionada ao processo de não cidadania e afirmando-se em vários discursos, influenciados na sua maioria por estudos desenvolvidos na França, como um fenômeno abrangente e multidimensional, descaracterizando a visão de naturalização e que, portanto, vai desencadear diversas trajetórias nos processos de inclusão, caracterizados sob diferentes formas de proteção social.

No cenário brasileiro, conforme direciona Telles (1992), essas diferentes formas de proteção social ainda permanecem enraizadas a cultura da “troca de favores,” a autora afirma que a estigmatização da pobreza funciona por meio da lógica que faz os direitos serem transformados em favores.

A transmutação do “direito” em “favor” reforça o processo de exclusão. Os desdobramentos dessa exclusão atingem a quase totalidade da vida social, visíveis nas formas de difusão culturais e nos problemas educacionais.

No contexto contemporâneo, parte dos problemas educacionais reside no processo de permanência com sucesso dos educandos na escola, diminuição da taxa de evasão escolar e na qualidade do ensino público, tendo em vista que, com a aplicabilidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, com a universalização do ensino público e com o processo de municipalização, o acesso à educação para crianças e adolescentes em idade escolar tem estado, de certa forma, sob controle (registram-se situações pontuais de não acessibilidade), portanto, a busca de enfrentamento para os problemas apontados tem sido o principal desafio da atualidade, e é neste sentido que se direcionam ações e programas governamentais que estão sendo implementados em diversas escolas públicas por todo o país, dentre estes o Programa Mais Educação, objeto de estudo do presente artigo, no qual propomos uma breve caminhada pelos marcos legais que o fundamentam, enfocando enquanto conceito-chave a inclusão educacional.

O artigo, objetiva analisar o conceito de inclusão educacional presente na proposta conceitual do



Programa Mais Educação, relacionando-o aos marcos legais da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente (C.F/88, ECA/90, LDB/96, portaria interministerial Nº 17/2007), que o definem como direito social garantido à criança e ao adolescente; e como objetivos específicos: a) conhecer a proposta conceitual do Programa Mais Educação; b) mapear o conceito de inclusão educacional presente na normativa interministerial nº 17 de 2007 que instituiu o programa; c) identificar a concepção de inclusão educacional proposta pelo programa no texto referência, elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC (2009).

O presente artigo traz relevante contribuição, dada a importância da inclusão educacional como possibilidade de garantia de direito social a crianças e adolescentes.

## 2. POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO

O processo de políticas públicas, no Brasil, começou a se consolidar a partir da década de 1980, no período pós-ditadura militar, considerado de certa forma tardio, comparado-se a outros países da Europa e América do Norte, a exemplo dos Estados Unidos. Este movimento ocorreu no sentido de reestruturar a base estatal nos moldes do sistema neoliberal.

Este processo desencadeou o embate de diversos setores da sociedade civil, que se organizaram enquanto categorias, com o intuito de unirem forças para que suas reivindicações de projetos sociais fossem atendidas através do estabelecimento de políticas públicas voltadas para os setores mais carentes da sociedade.

Em meio a um cenário de contradições, a Constituição Federal de 1988 (C.F) é promulgada, contendo em seu corpo jurídico diversos artigos atendendo algumas das reivindicações de cunho social, mas, ainda, muito distante até que esses direitos, pudessem vir a ter uma concretude efetiva.

Para Diógenes (2014, p. 26), não se deve adentrar o estudo das políticas públicas, sem relacioná-las a

duas questões: o papel do Estado no modo de produção capitalista e sua relação com a sociedade civil.

Dessa forma, entender o papel do Estado no respectivo contexto econômico, histórico e social, leva-nos à compreensão do direcionamento para a implementação das políticas públicas.

Podemos ressaltar que o processo histórico, econômico, político e sociocultural de uma sociedade vai condicionar as determinações, no sentido de se implementar “esta ou aquela” política.

É necessário, portanto, analisarmos o contexto histórico e social nos quais ocorreram as principais mudanças no cenário educacional em nosso país, discorrendo brevemente sobre a política educacional a partir do século XX.

No final do século XX e início do século XXI, profundas mudanças provocadas pelo processo de globalização e mundialização do capital trouxeram novas exigências para o Estado e, conseqüentemente, para as políticas sociais e para a política educacional, sendo estas mudanças já entendidas e pontuadas, por Saviani (2006), como “ajustamento da educação” frente às demandas de mercado na economia globalizada.

Neste sentido, a atual política educacional brasileira deve ser avaliada dentro do contexto das reformas neoliberais implementadas pelo Estado.

Com o intuito de viabilizar as medidas que consubstanciam as reformas estruturais advindas das instituições financeiras e da demanda econômica globalizada, o Governo de Fernando Henrique Cardoso criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado que apresentou o plano diretor da reforma do aparelho Estado, com capacidade de implementar políticas públicas, favorecendo a ampliação da governança do Estado.

Neste sentido, a política educacional deve ser pensada a partir de seu estreitamento com a política neoliberal do Estado, devendo esta ser compreendida a partir das contradições e

articulações com os aspectos sociais, políticos e econômicos determinados pela conjuntura sócio-histórica do país. Uma das principais agências financiadora do setor social no Brasil foi o BM – Banco Mundial, cuja intervenção no setor favoreceu aos interesses da ordem econômica mundial, pois como assinala Oliveira (2006, p. 55):

{...}para o BM o que realmente importa ao elevar as economias dos países em desenvolvimento a um patamar de competitividade, refere-se à [...] segurança de um projeto econômico de cunho universal. Mudaram-se as estratégias, reformularam-se as práticas, reconstruíram-se os discursos, mas a essência do capital internacional continua inalterada.

Neste sentido, podemos inferir que as determinações orientadas pelo BM em torno do setor social objetivava tão somente garantir condições propícias à reprodução do capital.

As orientações ditadas pelo Banco Mundial para a política educacional subordinaram-se aos ditames dos sistemas econômicos internacionais, repercutindo para a sociedade a formação para os indivíduos condizentes com as necessidades dos sistemas de produção.

É nessa perspectiva que foram empreendidas no Brasil e em outros países da América Latina as reformas educacionais, sendo estas parte de estratégias políticas das agências multilaterais no processo de reorganização do capital mundial.

## 2.1 Direitos Humanos e Direitos Sociais

Pretendemos neste item, na verdade, lançar um olhar sobre um breve caminho percorrido a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU, em 1948 até os dias atuais, elencando os principais direitos que decorreram dela, tais como os direitos civis, políticos, sociais, fazendo estes parte do conjunto dos direitos humanos, sendo consolidados posteriormente pelas constituições de diversos países.

No Brasil, conforme Telles (1992), essa concepção universalista de direitos sociais foi incorporada

apenas em 1988, na nova Constituição. Para a autora, além disso, e talvez o mais importante, não poderíamos ir muito além do que constatar – e lamentar – os efeitos devastadores das mudanças em curso, no mundo contemporâneo, demolindo direitos que, em que pesem todos os seus limites, mal ou bem garantem prerrogativas que compensam a assimetria de posições nas relações de trabalho e poder, e fornecem proteções contra as incertezas da economia e os azares da vida. Nesse caso, além da impotência para fazer frente aos rumos excludentes que vem tomando o reordenamento da economia e do Estado no mundo inteiro, falar dos direitos sociais também significaria falar de uma perda. (Telles, 1992).

Telles (1992, pág. 27), traz-nos uma reflexão tomando como ponto de partida os direitos sociais, considerando que tratar dessa questão “nos tempos que correm,” é constatar a disparidade entre a garantia de direitos, previsto em lei e a realidade das desigualdades que atingem as maiorias.

Os direitos sociais, bem como parte dos direitos humanos, estão expressos no artigo 6º da Constituição Federal (1988), onde podemos referenciar o Artigo 6º:

(...) são direitos sociais, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância a assistência aos desamparados na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988)

Nesses termos, a educação constitui-se uma prerrogativa legal, expressa como um princípio fundamental de forma que, todas as pessoas têm esse direito assegurado na lei, encontra ainda maior plenitude na visão dos direitos humanos, alicerçados pelo conceito de cidadania, que implica no reconhecimento de uma educação pautada no respeito à diversidade cultural, às diferenças intelectuais, étnicas, sociais, no sentido de estabelecer rompimentos de paradigmas de uma educação tradicional.

De acordo com um consenso lógico contemporâneo e com a própria sistemática da Constituição

Brasileira de 1988, uma proposta de concretização desses efeitos exigíveis diante do poder judiciário, sem os quais o princípio da dignidade da pessoa humana se considera violado, devendo incluir esta o ensino fundamental gratuito.

Desta forma, para que o ser humano seja respeitado, é preciso que se dê atenção ao princípio da dignidade humana e, isso, pressupõe algumas condições básicas de existência, dentre elas está inserida a educação.

### **3. INCLUSÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA CONCEITUAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

#### **3.1. Caracterização do Programa**

O Programa Mais Educação constitui-se em um dos Planos de Ações Articuladas (PAR), elaborado a partir do que demanda o Governo Federal, por municípios e estados, para o recebimento de transferências e assistência técnica, via Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O programa será implantado por meio de apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contra turno escolar, nos campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer (parágrafo único da portaria interministerial, 2007).

Neste sentido, infere-se que a proposta do programa sinaliza para uma perspectiva sociocultural e socioeducativa e que os pressupostos teóricos que fundamentam a proposta, referida no parágrafo acima, expressam a intenção de possibilidades para promoção da inclusão educacional.

Carvalho (2011, p. 36) pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas, assinalando, para tanto, que o novo conceito de inclusão educacional está baseado na defesa de direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver).

Nesta perspectiva, o Programa Mais Educação define-se como um processo em construção de ação intersetorial entre as políticas públicas de educação e as sociais, de forma a contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais.

O Programa Mais Educação atende regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e que, conforme o material de orientação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), urge por políticas públicas que contribuam para a melhoria de tais situações. (Brasil, 2009).

#### **3.2. Aspectos Metodológicos - Inclusão Educacional enquanto conceito-chave do Programa Mais Educação**

A partir da leitura do referencial teórico, bem como da legislação que fundamenta a proposta do Programa Mais Educação, organizou-se um arcabouço teórico quanto ao conceito de inclusão educacional, como categoria de análise, de forma a apresentá-lo, enquanto um direito social assegurado na legislação. Pertinente, estabelecendo uma interface com a proposta elaborada pelo MEC e com o aporte teórico de outros autores que tratam da temática abordada.

O referido conceito será apresentado dentro da perspectiva metodológica da análise de conteúdo da Bardin (1997), que considera três fases imprescindíveis para a análise de uma determinada categoria. Primeira fase, denominada pré-análise denominada “leitura flutuante”, do referencial teórico que embasa o objeto de estudo. Ainda nesta fase ocorre a seleção de documentos que serão submetidos à análise e a formulação da hipótese para a interpretação final. A segunda fase da análise de conteúdo, exploração do material, tem como arranjo temático a “unidade de registro” que, conforme a autora, “é a unidade de significação a codificar”, podendo ser o tema, a palavra ou a frase. (Bardin, 1997, p. 104),

Define-se então “tema” como sendo a afirmação de um assunto, é a unidade que se sobressai naturalmente do texto analisado (Bardin, 1997). Para o estabelecimento das “unidades de registro” é

necessário algumas vezes fazermos referência ao contexto da unidade que se quer registrar. Então o contexto é útil para a compreensão das unidades de registro. Para a realização desta etapa, as expressões textuais serão agrupadas em unidade de contexto.

Segundo Bardin (1997, p.107), a unidade de contexto “compreende os segmentos das mensagens, cujas

dimensões (superam as unidades de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”.

As categorias de análise emergem a partir do agrupamento das unidades de contexto do material selecionado.

Para a análise da categoria inclusão educacional, portanto, foi elaborado um quadro-síntese:

Categoria de análise	Unidade de contexto
<b>Inclusão educacional</b>	[...]. Segundo a política nacional de assistência social, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como as suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social [...]; (considerações da portaria nº 17/2007).
	Considerando a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes [...] relacionadas à pobreza, [...] baixa escolaridade e outras formas de violação dos direitos; (considerações da portaria nº 17/2007).
	Considerando a importância da articulação entre as políticas sociais para a inclusão de crianças, adolescentes [...], bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto; (considerações port. nº 17/2007). Considerando o caráter intersectorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania [...]; (Considerações da port. nº 17/2007).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da normativa interministerial 17/2007 e dos cadernos Série Mais Educação, MEC,2009.

Para o entendimento desta análise foi abordado, num primeiro momento, o conceito de educação inclusiva, compreendendo que este traz implícito diversas interpretações.

A este respeito, Carvalho (2011) considera que estamos evoluindo da “linguagem da deficiência” para abordagens de educação inclusiva. A autora aborda o conceito de educação inclusiva:

[...] baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender a fazer, a ser, a conviver), no direito de

integração com colegas e educadores de apropriação e construção do conhecimento [...] (Carvalho, 2011, p. 36).

Partindo dessa compreensão, observou-se o conteúdo expresso nos pressupostos legais que são definidos como princípios constitucionais da educação, sendo estes:

I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V valorização de profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII garantia de padrão de qualidade [...] (C.F, 1988, artigo 206).

Estes princípios, explicitados em nossa Constituição Federal, apontam para a garantia de direito público subjetivo da criança e do adolescente à educação, partindo da compreensão de que indicam a relevância de uma educação de qualidade para todos que dela necessitam, conferindo-lhe o caráter social da inclusão educacional.

Para a análise dessa categoria, consideramos os pressupostos teóricos de outros autores que tratam da questão da inclusão, compreendendo, que tal análise não se constitui tarefa fácil, pois ela é em si mesma parte de um processo complexo que se configura em vários aspectos da vida social, implicando no caráter multifacetado da inclusão, neste sentido, nossa análise se aproxima da proposta acerca da inclusão, trazida por Sawaia (2001, p.8), considerando que:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição de ordem social, desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações que se desdobram para fora do econômico. Portanto [...] o que se tem é a dialética inclusão/exclusão. (SAWAIA, 2001, p. 8).

Consideremos a proposta de educação integral, pautada nos pressupostos teóricos do Programa

Mais Educação, onde se inscreve: que a **educação integral** surge como alternativa de **equidade** e de **proteção** para grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil Guará (2010, p.67), analisando as assertivas, inferimos o caráter transitório da inclusão aos excluídos socialmente, sendo estes, grosso modo, “incluídos” no processo educacional, por estarem, num primeiro momento, “assistidos” em tempo integral e não, em situação de vulnerabilidade e risco que lhes é imposta, por estarem nas ruas, por exemplo, o que não garante a estes retornarem a esta situação num segundo momento.

A proposta do Programa Mais Educação aponta para a superação dos problemas de evasão, repetência, distorção série/idade, dentre outros. Para Guará (2010), tais problemas se constituem fatores de exclusão.

Ora, se considerarmos que a melhoria da qualidade da educação, bem como a superação dos problemas de ordem escolar, é um imperativo constitucional para garantir o direito público e subjetivo de todas as crianças, adolescentes e jovens de aprenderem; isso nos leva a afirmação de que o exposto, na proposta do programa, subjaz a um contexto de **inclusão educacional**. Neste sentido, Guará (2010, p. 68), expressa:

A escolarização é o maior passaporte para a inclusão, seria esperável que as atividades desenvolvidas tanto pela escola como pelas organizações sociais oferecessem reais oportunidades de melhoria de aprendizagem de crianças em situação de maior vulnerabilidade. (GUARÁ, 2010, p. 68).

O aporte da inclusão educacional está diretamente relacionado com a possibilidade de melhoria da qualidade da educação e com a superação dos problemas a ela relacionados, no sentido direto, exposto por Guará (2010), no entanto, essa inclusão percorre meandros mais densos e complexos, consistindo, muitas vezes, em processos de inclusão degradantes.

Para Sawaia (2001, p. 25), a perspectiva de combate à exclusão tem, ainda, que provar níveis de proteção que garantam o exercício da cidadania.

Nesse tocante, o texto extraído da portaria interministerial nº 17/2007 assinala:

Parágrafo Único. O programa será implementado por meio de apoio à realização [...] de ações sócio-educativas [...], incluindo os campos da educação, artes [...] mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional [...], e a formação para a cidadania [...].

A proposta do Programa Mais Educação pauta-se na preparação para a cidadania, que, no pensamento de Sawaia (2001), implicaria em uma das formas de combate a exclusão, propiciando, portanto, a inclusão a partir do exercício da cidadania ofertada pela formação via escola, inferindo-se, portanto em inclusão educacional.

Para o aprofundamento destas reflexões, ressaltaremos o pensamento de Martins (2007), para quem a exclusão não se configura como um fenômeno novo, para o autor o problema da exclusão nasce com a sociedade capitalista e tal sociedade cria, continuamente, novas modalidades de exclusão, para as quais cria, também, novos mecanismos de inclusão, de reintegração dos excluídos.

Para Sposati (2006), a lógica excludente, inerente à produção capitalista, vai ganhando novos contornos e tornando-se uma questão que envolve vários aspectos, sociais, culturais e éticos e essa nova versão tem os meios individuais sutilmente construídos no cotidiano das relações que se dão no trabalho, na escola etc. (ibidem).

Considerar essa lógica excludente, permite entender a escola como parte também dessa lógica, e, portanto, geradora de processos excludentes. Para Martins (2007, p. 18):

A exclusão é apenas um momento da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação: privação de emprego, privação de meios para participar do mercado de consumo, privação de bem-estar, privação de direitos, privação de liberdade, privação de esperança. (MARTINS, 2007. P. 18).

Nesse contexto, a relação inclusão/exclusão se

constitui num emaranhado de teias, cuja pretensa saída não reside em um único processo, embora sendo o pilar da educação, expresso enquanto princípio da dignidade da pessoa só se traduz em direito de fato, se outros direitos, ao cidadão, não lhe forem privados, compondo com ela (a educação), um conjunto de elementos que dão forma ao conteúdo, considerado – à luz da norma jurídica – condição mínima e imprescindível à existência humana.

#### 4. CONCLUSÕES

A proposta de inclusão educacional, pautada nos termos da portaria interministerial e nos textos referência que fundamentam o Programa Mais Educação, parte dos diversos conceitos que, por ora, referenciam-se à inclusão a partir de uma gama de ofertas de tempo, ações e possibilidades, devendo ser implementadas na construção de uma proposta de educação integral. Esta que, por sua vez, carrega em sua própria dinâmica as tensões e conflitos que se impõem ao processo de reorganização de espaços, tempos e saberes.

No entanto, temos que pensar que para a sua efetivação é preciso uma política de inclusão educacional, pautada nos princípios de equidade, diversidade e de educação de qualidade para todos, fincada no atendimento às necessidades e especificidades de cada criança, adolescente e jovem. Para tanto, supõe-se uma demanda de modificações profundas e importantes, de cunho estrutural nos sistemas de ensino do país, que ultrapasse os limites das ações, muitas vezes paliativas, advindas de programas e projetos de cunho assistencialista, mudanças que, nesse sentido, demandam mobilizações de todas as ordens.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 277 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de jul 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr.2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e cultura-MEC, **Compromisso Todos pela Educação**: passo a passo. Brasília, DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. MEC, **Redes de Aprendizagem**: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília, DF: MEC, 2008. 103p.

CHARME DA EXCLUSÃO SOCIAL. **Coleção Polêmicas do Nosso Tempo**; 61. Campinas, SP. 2ª Ed. Editora: Autores Associados, 2002. SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão, análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, Rosita Endler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos is. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.36.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Avaliação de Políticas Públicas de Educação**: (texturas e tessituras do programa mais educação) 1ª Ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 65- 81, 2010.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multinacionais e a Educação Profissional Brasileira**. Campinas: Alínea, 2006.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Coleção educação contemporânea, 2ª edição: Autores Associados, 2006. p12-54.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão, análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SPOSATI, Aldaíza. **A fluidez da inclusão/exclusão social**. São Paulo: Ciência e Cultura, n. 4, 2006.

TELLES, Vera da Silva. **A cidadania inexistente**: Incivilidade e Pobreza. Tese de doutorado,



# CORA CORALINA, MULHER-MÃE-DOCEIRA- POETA, E A RELAÇÃO DE GÊNERO E ESPAÇO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E DE IDENTIDADE: CONTRIBUIÇÕES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E DE ADULTOS (EJA).

Sofia Regina Paiva Ribeiro<sup>1</sup>

## Resumo

---

Em Goiás, os doces fazem parte da identidade cultural. Ana Lins, Cora Coralina, além de encantar com doces era escritora. Sua obra literária descreve as lembranças da infância e as dimensões socioculturais ocorridas na passagem do século XIX para o XX, mormente em relação à mulher, que se mostra não como gênero frágil, mas como um ser que busca voz numa sociedade patriarcalista. Figura emblemática, um ícone da luta contra os preconceitos de sua época, ficou conhecida pela sua independência dos modismos literários. Busca-se analisar, através de estudos bibliográficos, a contribuição de Coralina no cenário literário atinente à problemática relacionada à questão de gênero e ao processo identitário entre sujeito e cidade. Como arcabouço teórico, utiliza-se a análise do sujeito no discurso, pautado em Pêcheux e Foucault. Em seu legado poético é possível inferir que identidade, sujeitos e lugares aparecem entrelaçados através da descrição física, social e cultural da cidade de Goiás Velho. Ressalta-se que seu exemplo de vida, dedicação e persistência são exemplo para várias mulheres, dentre elas: alunas da educação de jovens e adultos – EJA.

**Palavras-chave:** Sujeito. Mulher. Identidade. Cora Coralina. Currículo, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## **Abstract: CORA CORALINA, MOTHER-SWEET-POET, AND A RELATION OF GENDER AND SPACE IN THE CONSTRUCTION OF MEANINGS AND IDENTITY: CONTRIBUTIONS ON THE YOUTH AND ADULT EDUCATION (YAE)**

---

In Goiás, sweets are part of cultural identity. Ana Lins, Cora Coralina, besides enchanting with candy was a writer. Her literary work describes the memories of childhood and the sociocultural dimensions that occurred in the passage from the nineteenth century to the twentieth, especially in relation to women, which is shown not as a fragile gender but as a being who seeks a voice in a patriarchal society. An emblematic

<sup>1</sup> Professora da rede estadual de ensino, lotada no CEJA Donaninha Arruda, em Baturité-Ce. Mestra em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Especialista em Gestão da Educação Pública (UFMG), Informática Educativa (UECE), Mídias na Educação (UFC), Licenciada em Letras: Português e Literatura (UECE).



figure, an icon of the struggle against the prejudices of his time, he was known for his independence from literary idioms. It is sought to analyze, through bibliographical studies, the contribution of Coralina in the literary scenario related to the problematic related to the gender issue and to the identity process between subject and city. As a theoretical framework is used the analysis of the subject in the discourse, based on Pêcheux and Foucault. In his poetic legacy it is possible to infer that identity, subjects and places appear intertwined through the physical, social and cultural description of the city of Goiás Velho. It is noteworthy that her example of life, dedication and persistence are examples for several women, among them: students of youth and adult education - EJA.

**Keywords:** Subject. Woman. Identity. Cora Coralina. Curriculum. Youth and Adult Education (YAE).

## **Resumen: CORA CORALINA, MUJER-MADRE-DULCE-POETA, Y UNA RELACIÓN DE GÉNERO Y ESPACIO EN LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS Y DE LA IDENTIDAD: UN CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA)**

---

En Goiás, los dulces forman parte de la identidad cultural. Ana Lins, Cora Coralina, además de encantar con dulces era escritora. Su obra literaria describe los recuerdos de la infancia y las dimensiones socioculturales ocurridas en el paso del siglo XIX al XX, principalmente en relación a la mujer, que se muestra no como género frágil, sino como un ser que busca voz en una sociedad patriarcalista. La figura emblemática, un icono de la lucha contra los prejuicios de su época, se hizo conocida por su independencia de los modismos literarios. Se busca analizar, a través de estudios bibliográficos, la contribución de Coralina en el escenario literario concerniente a la problemática relacionada a la cuestión de género y al proceso identitario entre sujeto y ciudad. Como marco teórico se utiliza el análisis del sujeto en el discurso, pautado en Pêcheux y Foucault. En su legado poético es posible inferir que identidad, sujetos y lugares aparecen entrelazados a través de la descripción física, social y cultural de la ciudad de Goiás Velho. Se resalta que su ejemplo de vida, dedicación y persistencia son ejemplo para varias mujeres, entre ellas: alumnas de la educación de jóvenes y adultos - EJA.

**Palabras-clave:** Sujeto. Mujer. Identidad. Cora Coralina. Currículo, Educación de Jóvenes y Adultos (EJA).

## 1. INTRODUÇÃO

Cada local tem suas peculiaridades, suas características regionais, tendências e tradições. Em Goiás, também conhecida por Cidade de Goiás ou Goiás Velho, não é diferente. Lugar histórico e turístico conhecido, também, pelos seus doces, é reconhecido como Patrimônio Histórico Mundial (BRASIL, 2001). O ofício de doceira, em Goiás, é uma tradição, uma arte, pois cada cozinheira guarda seus segredos que passam de geração para geração, o que torna cada receita única e especial.

Agora, tudo fica especial quando se pode saborear doces cristalizados de caju, abóbora, figo e laranja feitos por mãos delicadas e firmes de uma Senhora que ora prepara essas “Isto é que se chama aproveitar o tempo, numa só festa (...) casa a filha e chega a cegonha(...)” guloseimas, ora confecciona versos. A primeira arte é uma mistura sensorial de aromas, cores e sabores que encantam os paladares mais diversos e alimenta nosso corpo; a segunda, alimenta a alma, tem um gostinho de alegria, nostalgia, saudade, contentamento... faz rir e chorar. É assim que as receitas de sucesso fizeram de Ana Lins um ícone da nossa cultura, uma mulher valente, forte, guerreira que soube transmitir leveza e doçura em suas obras. De acordo com Barbosa (2002, p.100)

Ela nunca sucumbiu diante das dificuldades e das perdas. Valendo-se de sua destreza e tino comercial, trabalhava incansavelmente. Plantou roças de milho e roseiras, fez doces e vendeu enciclopédia para a editora José Olympio, que mais tarde publicou seu primeiro livro.

Ana Lins nasceu em Goiás Velho, antiga capital de Goiás, em 20 de agosto de 1889, filha de Jacinta Luiza do Couto Brandão Peixoto e do Desembargador Francisco de Paula Lins do Guimarães, filha caçula que fica órfã de pai muito cedo. Por ter um nome comum, optou pelo pseudônimo Cora Coralina. Segundo a autora, a escolha teve como motivação: Cora em referência a coração e Coralina, da cor vermelha.

Pertencente a uma família tradicional, foi criada e educada seguindo as tradições culturais da época.

Em 25 de novembro de 1911, sai de casa na calada da noite com o advogado Cantídio Tolentino de Figueiredo Bretas, 20 anos mais velho, casado e separado. Grávida de seu primeiro filho, foi morar em Jaboticabal, depois em Avaré, Andradina e “Isto é que se chama aproveitar o tempo, numa só festa (...) casa a filha e chega a cegonha(...)” em São Paulo, capital. A união foi oficializada após a morte da primeira mulher de Cantídio, 15 anos depois.

Com uma personalidade marcante, consagrou-se como mulher-monumento, pelo fato de ter vivido num período de grandes transformações socioculturais, sobretudo a busca da mulher pelo seu reconhecimento e espaço na sociedade da época. Costumava relatar que o casamento a libertou, mas trazia outras formas de limitação.

A poeta ficou viúva após 45 anos de união. Como mulher decidida, retomou as rédeas do seu destino; tornou-se dona de pensão e, logo depois, de um pequeno comércio de artigos femininos. Com os filhos criados e encaminhados na vida, em 1956, volta a Goiás Velho, motivada a evitar que um sobrinho se apoderasse da propriedade da família, por usucapião.

A autora traz em seu contexto literário uma escrita permeada de subjetivação, sem rigidez métrica e com características épica e lírica. No que tange aos sujeitos discursivos presentes nos textos coralíneos, optou-se pela análise do discurso, em recortes de obras variadas, onde é possível vislumbrar a posição da identidade feminina, bem como os espaços físicos (como cenário) delineados na sua obra. “Eu sou aquela mulher/ que ficou velha/ esquecida/ nos teus larguinhos e nos teus becos tristes” (CORALINA, 2004, p. 37).

É, indubitavelmente, uma figura emblemática, que se destacou não só no âmbito literário, mas com seu exemplo de vida, de sensibilidade e simplicidade. Conhecida na região centro-oeste, teve notoriedade nacional após uma carta cujo famoso remetente tecia elogios à sua obra. Era o renomado escritor Carlos Drummond de Andrade. Seus adjetivos são bem expressos por Andrade (1984):

Que riqueza de experiência humana, que sensibilidade especial e que lirismo identificado com as fontes da vida! Aninha hoje não se pertence. É patrimônio de nós, que nascemos no Brasil e amamos a poesia (Carlos Drummond de Andrade).

Extraí-se que vida e obra se entrelaçam mutuamente na produção literária de Coralina. A suas habilidades, ora como escritora ora como doceira, permeavam um misto sensorial de sentimentos, aromas, cores e sabores. A condição de doceira, historicamente atribuída ao gênero feminino, fez dos doces de Coralina uma forma de expressão e realização. Segundo Foucault (2006), escrever sobre si é uma prática de constituição subjetiva, é um ato de conhecer-se. Aborda-se ainda a contribuição da obra de Cora Coralina na formação dos estudantes integrados, especialmente mulheres, à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA.**

### **2.1. Itinerário Metodológico.**

O estudo contempla os critérios teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica exploratória. Como embasamento teórico, seguem-se as etapas de levantamento, seleção e fichamento da literatura relacionada à temática. Conforme Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos.

Como aporte teórico deste trabalho de pesquisa, buscar-se-á contribuições acadêmicas em torno de temas relacionados à vida e obra de Cora Coralina, o contexto sócio-histórico do século XX, o papel da mulher na sociedade da época, e a relação entre sujeito e os espaços físicos e cultural na obra literária de Coralina.

Essas contribuições servirão de base para comprovar a relevância acadêmica deste trabalho. Dentre esses estudos podemos citar Pêcheux (1997), Delgado (1999), Foucault (2001), Barbosa (2002), entre outros. Far-se-á, também, pesquisas a fontes

secundárias: documento, livros, periódicos (jornais, revistas etc), artigos, documentos monográficos e sites confiáveis.

A revisão crítica da literatura e as contradições sobre o tema são etapas significativas na pesquisa. Parte-se do princípio que a literatura é um produto cultural e que, dessa forma, vida e obra estão interlaçadas no contexto histórico, social e cultural de uma época. No contexto atual, abre-se um parêntese para ressaltar, Coralina é um exemplo para várias mulheres, dentre elas: as que fazem parte do corpo discentes da educação de jovens e adultos.

### **2.2 Cora-Doceira e Cora-Poeta: doce e poesia se entrelaçam**

Voltar às raízes não é nada fácil. Apesar de ter oficializado a união, ainda havia rumores sobre uma jovem que havia deixado a cidade de forma pouco convencional, na calada da noite. Mas, como mulher aguerrida, que sempre esteve à frente de seu tempo, Coralina mostrou-se indiferente aos comentários e continuou na produção literária, ao passo que iniciou uma nova etapa de sua vida, a culinária, habilidade que a escritora considerava, assim como a poesia, outra forma de comunicação. “Fiz doces durante quatorze anos seguidos. Ganhei o dinheiro necessário. Tinha compromissos e não tinha recursos. Fiz um nome bonito de doceira, minha glória maior. Fiz amigos e fregueses. Escrevi livros e contei histórias”. (CORALINA 1983, p.57)

A doçaria faz parte dos atrativos para os turistas que visitam as belezas da região. Reza a lenda, que todo turista leva um pouco de Goiás no coração e nos doces, que são vendidos em quitandas, lojas ou nas casas das hábeis cozinheiras, como era o caso de Coralina. De acordo com Delgado (1999).

Ser doceira para Cora Coralina significou a possibilidade de finalmente ser livre para retomar à escrita, assumindo, já sexagenária, o destino que ela começou a traçar aos catorze anos, mas abandonou para ser esposa e mãe. Portanto, o ofício de doceira está associado à ruptura e faz parte da construção de uma nova identidade, por isso, é núcleo fundamental quando Cora narra sua história de vida.

Para Coralina, a fabricação dos doces, iniciada em 1964, proporcionou uma melhor condição financeira, permitindo-lhe dedicar-se, também, a escrever seus poemas. Dessa forma, o ofício de doceira confunde-se ao de escritora, tornando-se ora “doceira-poeta”, ora “poeta-doceira”, numa delicada combinação de doces e poemas. Nasce, então, essa combinação sensorial que agrada pela singularidade de sua obra e pela doçura das suas iguarias. As receitas, herança da família e, portanto, carregadas de valores, foram aperfeiçoadas de geração em geração. Segundo Maciel (1996) os pratos típicos de uma região/local, são frutos de uma “cozinha emblemática” e expressam identidades culturais de um local.

Os doces de laranja da terra, figo, goiabada e banana eram feitos com carinho e encantavam os mais diversos paladares. A cozinha era (é) considerada um espaço “Isto é que se chama aproveitar o tempo, numa só festa (...) casa a filha e chega a cegonha(...)” socialmente feminino. Em Goiás, esses ambientes eram amplos e aconchegantes. Para Coralina, os doces não eram apenas uma fonte de renda, mas uma forma de interação com as pess “Isto é que se chama aproveitar o tempo, numa só festa (...) casa a filha e chega a cegonha(...)” oas que confiavam em seus dotes culinários. Fato este expresso pela escritora ao ser entrevistada por um jornal da região: “De uma forma ou de outra, sempre proporcionarei uma sensação estética com prazer àqueles com quem me comunico, embora lhes atinja o estômago e não o coração” (O POPULAR, GOIÂNIA, 02/04/71).

Ana Lins, doceira por vocação e poetisa por natureza, deixou os tachos de cobre em 1978, por consequência de uma fratura no fêmur que a fez usar muletas, mas sua paixão pela culinária continuou em suas obras literárias. Cora Coralina, em depoimento na fase de prospecção do filme “Cora Doce Coralina” (1982) externou:

Da mesma forma por que eu procuro escrever bem eu procurava fazer bem os meus doces e consegui porque eu fiz o nome de doceira que há quatro anos desativei meus tachos e ainda hoje sou uma doceira e ainda hoje há fregueses que vêm aqui procurar meus doces.

Inevitavelmente, doce e poesia se entrelaçavam e se complementavam, proporcionando a divulgação dos talentos de Coralina, pois, ao procurar a doceira, o visitante conhecia a poeta e acabavam se interessando por suas obras, e vice-versa. Coralina representa não somente as mulheres de Goiás, mas de uma geração de mulheres em diferentes âmbitos sociais do século XX. Pêcheux (1997) ressalta a não neutralidade dos discursos, fato este constatado na análise das posições discursivas dos sujeitos, refletidas no contexto linguístico.

A poeta impulsionou a tradição dos doces naquela região, fonte de renda de muitas famílias, ao passo que transformou o tradicional doce de frutas em souvenir da Cidade de Goiás. “A cidade conta com cerca de trinta doceiras que produzem e comercializam os doces em lojas ao lado do artesanato local” (DELGADO, 1999).

Registra-se, também, que a autora é uma referência na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Suas obras e seu exemplo de vida são relatos comuns nessa modalidade. “O grande livro que se sempre me valeu e que aconselho aos jovens, um dicionário. Ele é pai, é tio, é amigo e é um mestre. Ensina, ajuda, melhora, protege.” (CORA CORALINA, 1997, p. 127). A referida citação foi retirada de uma oficina de leitura realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos Donaninha Arruda, em Baturité - Ceará, conhecido como CEJA Baturité, em agosto de 2016.

Pereira (2013), em sua obra intitulada “A leitura da literatura na educação de jovens e adultos” sugere que a poesia e a prosa de Cora Coralina sejam trabalhadas no programa de língua portuguesa na EJA. Acrescente-se que, além da sua riqueza literária, a escritora é um exemplo para muitas mulheres que passaram anos fora do ambiente de estudo e decidem começar ou retornar à discência. Cora Coralina (1983), em seu livro “Vintém de c “Isto é que se chama aproveitar o tempo, numa só festa (...) casa a filha e chega a cegonha(...)” obre: meias confissões de Aninha”, relata que “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

### 2.3 A Jornada literária: vida transformada em memória

Desde cedo, Maria Lins encantou-se pelo mundo dos códigos linguísticos. A “doce” poetisa começou a escrever seus poemas com pouca escolaridade, em 1903, aos 14 anos, o que não era comum na época. Em conformidade com os relatos históricos, no período entre os 16 e 21 anos, a escritora ganhou destaque local como escritora, conferencista, declamadora e jornalista. A simplicidade da escrita e a inobservância de algumas regras gramaticais favoreciam uma produção rica em detalhes, em que o foco era a mensagem, ao invés da forma.

Importante citar a publicação no jornal de poemas femininos “A Rosa”, em 1908. Logo após, em 1910, o conto “Tragédia na Roça”, de sua autoria, foi publicado no “Anuário Histórico e Geográfico do Estado de Goiás”, usando o pseudônimo de Cora Coralina.

A escritora começa a ganhar destaque por seus textos com temática simples e leitura fácil, fazendo uma releitura da sociedade da época. “Isto é que se chama aproveitar o tempo, numa só festa (...) casa a filha e chega a cegonha(...)” (CORALINA, 1986, p. 53) trecho do livro Estória da Casa Velha da Ponte.

Pode-se dizer que foi uma poetisa genuinamente brasileira, que não poupou esforço para vencer barreiras e quebrar paradigmas. Seus textos encantam, mostram-se ricos em nuances do cotidiano do interior, em particular dos becos e ruas históricas de Goiás. “Becos da minha terra.../Amo a tua paisagem triste, ausente e suja” (CORALINA, 2001a, p. 92).

Vivendo longe dos grandes centros urbanos, a poeta ficou distante da influência e dos modismos literários da época, fato que engrandeceu sua obra poética e a fez singular. Essa peculiaridade lhe resultou, em 1910, o título de “melhor escritora” do estado, de acordo com os registros do Anuário Histórico, Geográfico e Descritivo do estado de Goiás. A Escritora dedicou-se a vários outros projetos literários, inclusive para crianças, como por exemplo o poema “O Prato Azul-pombinho”,

transformado em livro em 2002.

Em 1911, sua vida muda completamente, ao fugir com o advogado divorciado Cantídio, indo morar a princípio no interior de São Paulo. De acordo com os relatos biográficos, a escritora foi convidada a participar da Semana de Arte Moderna, mas o marido não a permitiu. Após mais de quatro décadas de união, Cora fica viúva e recomeça outra fase de sua vida.

Após ficar ausente de Goiás por 45 anos, em 1956, Cora Coralina resolve voltar a Casa Velha da Ponte. Nessa fase da sua vida, o ofício de doceira surgiu como mais um desafio e uma história de sucesso. Logo ficou conhecida e reconhecida como exímia doceira. Porém, não se limitou apenas aos doces, publicou um folheto intitulado “O cântico da volta”, dedicando-se a esse projeto até à sua morte, em 1985.

É indiscutível a sua coragem e determinação. Apresentando aparência frágil e olhar terno, a poetisa sempre perseguiu seus sonhos. Enquanto a maioria das senhoras acima de sessenta anos dedicavam-se aos cuidados com os netos e algumas artes manuais como tricô, crochê, bordados e costuras, a referida autora, aos 67 anos, decide ser “livre” e independente, sonho de infância

Hoje meus filhos moram todos em São Paulo e eu aqui. Nem eu tenho vontade de ir para perto deles, nem tenho vontade que eles venham para perto de mim. Porque acho bom assim. Não quero mais limitação na minha vida. Fui limitada na primeira infância, fui limitada de menina, fui limitada de adolescente, fui limitada de casada e não quero ser limitada depois de velha. Hoje, não me sinto livre, me sinto liberta. Não quero mais limitação na minha vida. Não há nada que valha para mim a minha libertação (BOTASSI, 1983, p. 9).

A poetisa e cronista tomou as rédeas de sua História e não mediu esforços para realizar seus sonhos. O livro “Poemas dos Becos de Goiás”, sua primeira obra, foi publicada em 1965 pela Editora José Olympio. Nessa época, a escritora já contava com 75 anos de idade, revelando sua grandeza de mulher que não se deixou abater pela dificuldade, pelas limitações e pelo avançar dos anos.

Entretanto, até então, era uma escritora respeitada e renomada na região, mas pouco conhecida nacionalmente. Essa realidade mudou em 1979, quando uma carta de um consagrado poeta mineiro, Carlos Drummond de Andrade, a publicizou em todo o Brasil. A mensagem dizia: “Não tendo seu endereço, lanço essas palavras ao vento, na esperança que ele as deposite em suas mãos (...) Seu livro é um encanto, seu lirismo tem a força e a delicadeza das coisas naturais”.

É possível observar em outro trecho da carta de Drummond que o ilustre emitente faz um paralelo de espaço entre Minas e Goiás, “Ah, você me dá saudades de Minas, tão irmã de Goiás. Dá alegria na gente saber que existe bem no coração do Brasil um ser chamado Cora Coralina”, permitindo inferir o caráter universal da produção literária.

Aos 86 anos, lúcida e atuante, Cora (1976) compôs “Meu Livro de Cordel”, onde faz uma homenagem aos menestréis nordestinos e ressalta a simplicidade da vida, do amor e da morte. Em 1980, a escritora é merecedora de mais elogios de Carlos Drummond de Andrade (1980, p.7):

Cora Coralina, para mim a pessoa mais importante de Goiás. Mais do que o Governador, as excelências, parlamentares, os homens ricos e influentes do Estado. Entretanto, uma velhinha sem posses, rica apenas de sua poesia, de sua invenção, e identificada com a vida como é, por exemplo, uma estrada. Carlos Drummond de Andrade (Caderno B - Jornal do Brasil - Rio de Janeiro, sábado, 27 de dezembro de 1980 - Página 7)

Coralina, comemorando 93 anos, lança a obra “Vintém de Cobre - Meias Confissões de Aninha”, publicado pela Editora Global. Neste mesmo período, Cora Coralina foi escolhida como intelectual do ano, sendo a primeira mulher a receber o Prêmio Juca Pato, concedido anualmente, em São Paulo, pela União Brasileira dos Escritores. Dois anos mais tarde, deixando um valioso legado, veio a falecer, em 10 de abril 1985, aos 95 anos, por complicações de uma pneumonia.

A poética de Coralina, muitas vezes, assumida como autobiográfica, está permeada de construções subjetivas, que se materializa linguisticamente para

descrever a busca da mulher pelo seu espaço na sociedade patriarcalista da época, a relação identitária entre sujeito e cidade, em que a antiga “Villa Boa de Goyaz” é descrita em seus becos, ruas e praças.

#### 2.4 Becos, ruas e “o velho casarão da ponte”

Em Identidade, livro de Zygmunt Bauman (2005), pode-se vislumbrar que a diversidade cultural é uma realidade social, e que as pessoas sentem a necessidade de encaixarem-se em grupos identitários. Já Stuart Hall (2000) concebe a constituição da identidade como uma forma de expressar marcar/diferenciar um lugar em relação a outro. Tais entendimentos são oportunos para ressaltar que identidade e discurso são demonstrados através da linguagem. Importante constar que a poética coralineana, em sua escrita autobiográfica, apresenta-se rica em temáticas que aborda a sua cidade natal. (CORALINA, 2004, p. 37-38) “Goiás, minha cidade .../ Eu sou aquela amorosa/ de tuas ruas estreitas ...”

Ainda no mesmo poema Minha cidade (2004, p. 38), Coralina descreve: Eu sou estas casas encostadas/ cochichando umas com as outras. O que permite inferir que os signos que compõem o enunciado descrevem o espaço físico da cidade num misto de sujeito-cidade. Dessa forma, os espaços físicos são descritos com uma riqueza de detalhes, são becos, ruas, igrejas, praças que autora defende e descreve com carinho.

Na obra No gosto do povo (Coralina, 2003, p.74), a autora descreve de forma nostálgica a Cidade de Goiás:

Lembraria aqui a sábia conveniência de voltarem ruas e largos a sua antiga denominação tão original e saborosa. Para exemplo temos o Larguinho do Retentem, marcado numa placa azul, pretensiosamente – Praça Pinheiro Machado. Também aos becos faltam placas com os devidos nomes, enquanto que por malabarismo verbal viram travessa como se a palavra beco tivesse conotação menos gramatical e honesta.

Ao contrário das denominações das ruas, largos e becos que foram “apagadas”, o legado dessa poeta



parece ter vida longa. No Centro-Oeste brasileiro, está localizado um belíssimo casarão que respeita a arquitetura de sua época, bem ao lado do Rio Vermelho em Goiás. Hoje, abriga o Museu da Casa de Cora Coralina. Inaugurado em 1989, guarda um pouco da história desse ícone da literatura brasileira. Além de divulgar a biografia e bibliografia da escritora, o local preserva a identidade sociocultural do povo goiano. Segundo Foucault (1994, p. 2), em seu texto *As técnicas de si* relata que “os homens, em nossa cultura, elaboram um saber sobre eles mesmos”.

A construção é típica da arquitetura colonial, tendo como base paredes de pau a pique e adobe, comuns nas construções da época, um espaço de 3 mil m<sup>2</sup>, cuidadosamente preservado. As áreas construídas, com 300 metros quadrados, mantem os móveis originais da época e compõem os 12 ambientes internos com simplicidade e bom gosto. Dessa forma, manter o Casarão é um meio de preservar a história de Ana Lins, repassando-a para gerações futuras.

Ainda hoje, é possível encontrar no quarto de Cora seus livros, fotos, cartas e a máquina de escrever que foi usada para eternizar suas obras. Dada a sua significância e imprescindibilidade, não há como relatar Coralina sem descrever o seu belo casarão, local onde a escritora-doceira nasceu e morreu (1889-1985).

Não é por acaso que as visitas têm como roteiro inicial a cozinha, local onde Cora passava boa parte do seu dia, onde é possível vislumbrar os tachos de cobre que ela usava para fazer os famosos doces, principalmente os de abóbora e figo. O fogão a lenha, tradição na época, é preservado, assim como tudo na casa. “Sou mais doceira e cozinheira do que escritora, sendo a culinária a mais nobre de todas as Artes: objetiva, concreta, jamais abstrata a que está ligada à vida e à saúde humana” trecho do poema: Cora Coralina, *Quem é Você?*

Percebe-se, no quintal, o cuidado que Cora tinha com as plantas, fonte principal de boa parte dos ingredientes que compunham seus doces. A doceira gostava do contato com a terra, dizia que tirava sua

força e inspiração dela. Como se infere do trecho do poema “A gleba me transfigura”, do livro “Vintém de cobre: minhas confissões de Aninha”. (1983, p.109).

“Sou espiga e o grão que retornam à terra.  
Minha pena (esferográfica) é a enxada que vai cavando,  
é o arado milenário que sulca.  
Meus versos têm relances de enxada, gume de foice  
e o peso do machado.  
Cheiro de currais e gosto de terra”.

Infere-se do verso acima que o eu poético na poesia de Coralina externa os traços da mulher determinada que foi essa escritora. Com hábitos simples, imiscui-se com plantas e terra, que constituem os referenciais inspiradores para sua produção literária.

Indubitavelmente é uma mulher à frente de seu tempo, cuja escolaridade primária não foi motivo de limitação para tamanha sabedoria, encantando o Brasil com suas obras e ofícios. “A poetisa CORA CORALINA, aos 93 anos de idade com a lucidez de espírito que lhe é peculiar, tornou-se o padrão de toda uma geração. Sua personalidade forte simboliza para as novas gerações de Goiás, e quiça de todo o Brasil” (Cerimônia de outorga do título de “Doutor Honoris Causa” da Universidade Federal de Goiás a Cora Coralina. 1992)

Cora representa nossa cultura, nossas raízes, figura emblemática, mulher aguerrida que busca seus ideais e acredita que as dificuldades são etapas a serem vencidas. Cora não era mulher de desistir fácil como pode-se observar no poema: Assim Eu Vejo a Vida (“Folha de São Paulo” - caderno “Folha Ilustrada”, edição de 04/07/2001)

Assim Eu Vejo a Vida

A vida tem duas faces:  
Positiva e negativa  
O passado foi duro  
mas deixou o seu legado  
Saber viver é a grande sabedoria  
Que eu possa dignificar  
Minha condição de mulher,

Aceitar suas limitações  
E me fazer pedra de segurança  
dos valores que vão desmoronando.  
Nasci em tempos rudes  
Aceitei contradições  
lutas e pedras  
como lições de vida  
e delas me sirvo  
Aprendi a viver.

Os poemas e o estilo singular da autora a transformaram num ícone, ou seja, numa das maiores poetisas de Língua Portuguesa do século XX. Cora Coralina não deixou apenas um legado intelectual, deixou um exemplo de vida. Sua obra ficou imortalizada através de seus livros. As famosas receitas escritas em cadernos, amareladas pelo tempo, foram adaptadas e transformadas em livro “Cora Coralina - Doceira e Poeta” (Editora Global), em homenagem aos 120 anos de nascimento da escritora. “Não morre aquele que deixou na terra a melodia de seu cântico na música de seus veros” (Cora Coralina, LP Cora Coralina – Poesia. COMEP/Paulinas, 1989)

A memória autobiográfica é uma constante no cerne da prosa e da poesia de Coralina, cenas da infância, o espaço doméstico podem ser constatados pelos títulos de alguns de seus poemas como: O Velho sobrado, Antiguidades e O passado..., dentre outros. Ressaltando que a biografia descrita pela a autora está ligada intrinsecamente à história da cidade de Goiás, onde o eu lírico retrata de forma saudosa o passado colonial. “E eu digo a você: não há ninguém que não faça sua volta ao passado ao escrever” (Cora Coralina, em “Cora Política Coralina”. Jornal de Brasília, 07 de outubro de 1984).

De acordo com a descrição foucaultiana, os escritos na antiguidade greco-romana eram considerados como um exercício de incorporação do discurso, ou seja, como uma espécie de “virtualidade-física” (FOUCAULT, 2004, P. 432). Já a leitura, era vista pelo filósofo francês, como um procedimento contemplativo, conforme Foucault (2004, p.432) “O exercício de ler, escrever, reler o que se tinha escrito e as anotações feitas, constituía um exercício quase físico de assimilação da verdade[...]”

Dessa forma, entende-se que a escrita é a materialização, agrupamento, dos pensamentos. Segundo Foucault (2004, p. 433)

Escrevemos após a leitura a fim de podermos reler, reler para nós mesmos e assim incorporarmos o discurso verdadeiro que ouvimos da boca de um outro ou que lemos sob o nome de um outro. Uso para nós, mas certamente a escrita é também um uso que serve para os outros.

Coralina imortalizou suas lembranças, entrelaçadas nas práticas femininas do ofício de doceira, num misto de identidade individual e coletiva. A arte de cozinhar foi aprendida enquanto trabalho feminino e a cozinha configura-se como um espaço de prazer e de labuta.

### **3. CORA CORALINA: CURRÍCULO, INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Parafraseando Paulo Freire (2009), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Como exemplo desse entendimento, Cora Coralina soma sua história de vida simples com seu legado literário, tornando-se uma referência para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais precisamente para as mulheres “Coralinas” da EJA. A esse respeito, Carvalho (1999, p. 22) salienta que “a incorporação da mulher no sistema educacional brasileiro é recente [...] nos últimos trinta anos que a mulher vem se beneficiando da lenta expansão e democratização do acesso à escola [...]”

A educação consiste num processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2013, p. 10). Nessa perspectiva, a EJA possibilita ao discente, de um modo geral, o desenvolvimento cognitivo, cultural e científico, exigências do mundo contemporâneo.

O conhecimento é a peça fundamental na sociedade moderna e a EJA é o conjunto de aprendizagens formais ou não formais dos indivíduos que enriquecem seus conhecimentos e habilita suas competências a fim de atender suas necessidades em função que a sociedade lhe impõe (ARROYO, p. 12).



Nesse sentido, é imperativa uma prática teórico-metodológica pautada no respeito ao sujeito como um ser socio-histórico-cultural, que traz para o espaço e tempo escolar o conhecimento empírico adquirido ao longo da sua trajetória de vida, suas relações sociais e os limites já impostos pela vida (OLIVEIRA, 1999). Um dos princípios pedagógicos assimilados “entre os que se dedicam à educação básica de adultos é a incorporação da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida para a prática pedagógica” (BRASIL, 1995, p. 29).

A EJA traz uma proposta curricular multicultural, que leva em consideração as diferenças culturais, sociais, econômicas, linguísticas, étnicas, de gênero, dentre outros, valorizando o educando em suas especificidades (MOREIRA; SILVA, 2002). Michael Apple (2006, p. 59) preconiza que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos”, é um norteador para a prática docente que ganha “vida” na sala de aula, por intermédio da relação pedagógica entre docente e discente.

O Currículo por ser uma proposta norteadora do processo educativo, se transforma no eixo principal da escola, o espaço central em que se atua. Haja vista que é com base no currículo escolar que se planeja as práticas educativas, objetivando oportunizar aos educandos alcançar uma educação de qualidade em que seja permitido facilitar todo o processo educacional que visa a sua formação integral preparando-os para os desafios educacionais, sociais, morais, culturais e econômicos. (DAMASCENO; MESQUITA, 2015)

No CEJA Donaninha Arruda<sup>2</sup> busca-se inserir, no fazer pedagógico, ações que contemplem o desenvolvimento integral do educando, atentando, também, à distorção idade-série, através de uma proposta curricular que valorize os múltiplos saberes. Para Bannel (2001, p. 122) “Cada sala de aula está inserida em um contexto sociocultural que é plural”.

Atendendo a essas exigências, Cora Coralina configura-se como uma figura emblemática, cristalizada nas ações didático-pedagógicas no

referido CEJA. Dentre as ações e intervenções interdisciplinares que envolvem a poetisa, pode-se citar: oficinas culturais com foco no multiletramento; roda de leitura e produção textual; inclusão digital (com pesquisas interativas), além de aulas temáticas.

No tocante às atividades desenvolvidas em sala de aula, a poesia “Eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou” (CORALINA, 1983) foi recitada na abertura de um sarau desenvolvido pelos professores de linguagens e códigos na EJA, em gosto de 2018, mês de aniversário natalício da “poeta-doceira”. Desde o ano de 2016 já ocorre também, no mesmo período, a Oficina Cultural: “Doces, sabores e poesia, onde docentes e discentes participam de um momento cultural que envolve poesia e degustação de doces variados.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escritora-doceira Cora Coralina, mulher à frente do seu tempo, produziu sua obra literária no século XX, onde o contexto histórico-social estava dividido entre a cultura patriarcalista e o surgimento dos ideais femininos. Com o modernismo e a expansão das cidades, as mulheres começam a vislumbrar novos horizontes e questionar o papel de submissa à figura masculina. O acesso à escrita e à leitura tornou a mulher conhecedora da sua relevância no cenário social, fato que ocasionou a busca pelo respeito ao gênero e visibilidade no cenário brasileiro.

Cora Coralina encontrou no mundo das letras uma forma de libertação. No trecho poema “Assim Eu Vejo a Vida”, citado anteriormente, é possível inferir que o eu poético retrata a condição feminina e os percalços que a autora teve que enfrentar para conquistar seu espaço em meio às adversidades sociais, tornando-se a primeira intelectual goiana a ser reconhecida nacionalmente.

A escritora teve um papel relevante como defensora dos direitos da mulher, já que, apesar de ter sido

<sup>2</sup> Uma instituição que faz parte do Sistema de Ensino Público do Estado do Ceará, a única nessa modalidade na região do Maciço de Baturité, que compreende os municípios de Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção.

criada numa família tradicional, com valores patriarcalistas, tomou as rédeas do destino e não se limitou a viver segundo os costumes da época, ou seja, onde a mulher deveria dedicar-se exclusivamente aos afazeres do lar, ao casamento e à maternidade.

Com base nos textos estudados/analísados, infere-se que há inter-relação entre memória e espaço, onde a cidade de Goiás é evidenciada através da materialidade linguística. Coralina traz à tona elementos identitário e socioeconômico da região, que são descritos de formas variadas e, muitas vezes, em tons nostálgicos.

Entre os temas abordados pela autora, constata-se, também, a identificação da mulher e as contradições sociais e culturais vivenciadas no século XX, num misto de memória individual e memória coletiva, o que a tornou um marco na luta pela expansão feminina. Salienta-se, ainda, que as obras de Coralina ganham destaque nas aulas e oficinas temáticas de literatura e/ou produção textual no CEJA em Baturité. Dentre os poemas destacam-se: "Assim eu vejo a vida" e "Meu destino".

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ANDRADE, Carlos Drummond. Cora Coralina, de Goiás. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, sábado, 27 de dezembro de 1980. Pagina 7. Caderno B.

\_\_\_\_\_. **Carta de Drummond**, 07 de outubro de 1983, in CORALINA, Cora. Vintem de Cobre – Meias confissões de Aninha Goiânia. Editora da Universidade Federal de Goiás, 1984. p. 17.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Uma escola para jovens e adultos**: Reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da proposta de Reorganização e Reorientação curricular. São Paulo, 2003.

BANNEL, R. I. Formação discursiva do professor e a (re) construção crítica do saber pedagógico. In. **Movimento**: revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense nº. 4 Niterói, Set. 2001.

BARBOSA, Maria José Somerlate. **A via-láctea da palavra**: Adélia Prado e Cora Coralina. In: DUARTE, Constância Lima; DUARTE, Eduardo de Assis;

BEZERRA, Kátia da Costa (Org.). **Gênero e representação na literatura brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 99-109.I.

BOTASSI, Miriam. **Cora Coralina conta um pouco da sua história**. Mulherio, jul. 1983. p. 9.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta curricular 1º segmento**: educação para jovens e adultos. Brasília: MEC-SEF, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**/ Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Organização das nações unidas para educação, ciência e cultura – UNESCO. **Patrimônio Mundial no Brasil**, 2001. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/list-of-world-heritage-in-brazil/>. Acesso em: 10 jul 2018.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais em Gênero e educação**. FÁRIA, Nalu; NOBRE, Miria, et al (orgs). São Paulo: Coleção Cadernos Sempre Viva, 1999.

CASA DE CORA CORALINA. **Fundação Pró-Tur Cidade de Goiás**. Cidade de Goiás, folder s/d.

CASA VELHA DA PONTE. **Fundação Pró-Tur Cidade de Goiás**. Cidade de Goiás, folder 1998.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre - minhas confissões de Aninha**. Goiânia. Editora da Universidade Federal de Goiás. 1983. 1ªed. p.109.

\_\_\_\_\_, Cora em "**Cora Política Coralina**". Jornal de Brasília, Brasília, 7 outubro de 1984.

\_\_\_\_\_, Cora. **Estórias da Casa Velha da Ponte**. São Paulo, Global. 1986. 7ª ed. p. 53

\_\_\_\_\_, Cora. **em trecho do poema "Voltei", do livro "Vintém de cobre: minhas confissões de Aninha"**. 6ª ed., São Paulo: Global Editora, 1997, p. 127.

\_\_\_\_\_. Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_\_, Cora. **O prato Azul-pombinho**. Desenhos de Angela Lago. 2. ed. São Paulo: Global, 2002.

DAMASCENO, A. M. P; MESQUITA, M. P. S. **Contribuições norteadoras do currículo no contexto escolar**. 2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20650\\_11028.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20650_11028.pdf). Acesso em: 15 set. 2018.

DELGADO, Andréa Ferreira. Memória, trabalho e identidade: as doceiras da Cidade de Goiás. **Cadernos Pagu**, Campinas - SP. 1999. n.º. 13: 293 - 325. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635330>. Acesso em 10 dez. 2017.

\_\_\_\_\_, Andréa Ferreira. **A invenção de Cora Coralina na Batalha das Memórias**. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. 104 páginas

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_, Michel. O que é um autor? In: **Ditos e Escritos III**: Estética; Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e escritos V).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOIANIDADE. Goiânia, número especial da **Revista da Associação Goiana de Imprensa**. 1992 p. 157

GOMES, Melissa Carvalho. **No rastro de Cora**: da literatura ao desenvolvimento local, identidade e cultura com açúcar e literatura. 2004. 128f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

O POPULAR, “**Cidade de Goiás, ontem e hoje**” Informativo, s/d.

OLIVEIRA, M. K. de. Especificidade do jovem e do adulto como sujeitos de aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. **Processos cognitivos em Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo: Ação Educativa, 1999.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A leitura da literatura na educação de jovens e adultos. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: Uma crítica à afirmação do óbvio. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

TEMPLO CULTURAL DELFOS, **Cora Coralina**. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2011/12/cora-coralina-venho-do-seculo-passado-e.html>. Acesso: 07 dez. 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (1992), “**Doutora Honoris Causa**”. Cora Coralina. Séries nº 02. Láureas da UFG. Goiânia, Editora da Universidade Federal do Goiás, p. 16. Grifos no Original

## Resumo

Este trabalho apresenta, de forma sucinta, uma discussão sobre a exclusão provocada pela maneira como está organizado o currículo escolar do ensino médio nos dias atuais, levando em consideração a forma de como o mesmo está definido no programa curricular das instituições escolares. As ideias aqui relatadas foram encadeadas a partir da leitura de alguns autores como Gardner (1995), Morin (2003), Diretrizes Curriculares Nacionais (2014) e da prática na educação desde a sala de aula à experiências de gestão escolar, como diretor e coordenador pedagógico, bem como dos estudos dos módulos do mestrado internacional em educação na Florida Christian University. Recorreu-se também aos apontamentos realizados no módulo de Bioética no referido curso de mestrado, que norteou de alguma forma a inquietação de escrever sobre este ponto do currículo relacionado com a ética educacional de suas proporções na realidade dos alunos. Decerto, tal trabalho não tem a finalidade de esgotar o assunto em questão, mas sim de gerar uma reflexão, a partir de algumas ideias consolidadas, sobre o impacto do modelo de organização do currículo atualmente e, até que ponto a ética perpassa por toda esta discussão.

**Palavras-chave:** Currículo. Escola. Ensino Médio. Ética.

## Abstract: THE EXCLUSION GENERATED BY THE CURRENT CURRICULUM OF MIDDLE SCHOOL: A QUESTION OF ETHICS

This paper presents, in summary form, a discussion on the exclusion caused by the way the school is organized high school curriculum today, taking into account the shape of how it is set in the curriculum of schools. The ideas reported here were chained from the reading of other authors and practice in education from the classroom to experiences of school management as school director and coordinator, as well as studies of the modules of the international Masters degree in education from Florida Christian University. Also resorted to notes played on Bioethics module in said master course, which somehow guided the uneasiness of writing on this point related to the educational ethic proportions of the reality of the students curriculum. Of course, the same is not intended to exhaust the subject in question, but rather to generate a reflection from some consolidated ideas on the impact of the organizational model of the current curriculum and the extent to which ethics permeates the whole this discussion.

**Keywords:** Curriculum. School. High School. Ethics.

<sup>1</sup> Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública – UFJF  
Especialista em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania – FADIRE  
Mestre em Ciências da Educação pela Florida Christian University – FCU

## Resumen: LA EXCLUSIÓN GENERADA POR EL ACTUAL CURRÍCULO DE LA ENSEÑANZA MEDIO: UNA CUESTIÓN DE ÉTICA

---

Este trabajo representa, en cierta forma, una discusión sobre la exclusión que se provoca debido a la organización del currículo escolar de la enseñanza media actualmente, considerando la forma en la cual está definido en los programas curriculares de las instituciones educativas. Las ideas aquí desarrolladas, parten desde la lectura de diferentes autores, así como también desde la práctica educativa en las aulas hasta experiencias de gestión escolar. Dichas experiencias institucionales, comprenden actividades como director y coordinador escolar, así como de los estudios de los módulos de la maestría internacional en educación en la Florida Christian University. Se consideraron también las puntualizaciones presentes en el módulo de Bioética de dicha maestría, estos elementos propulsaron la inquietud de desarrollar la temática relacionada con la ética educativa y sus implicaciones en la realidad de los alumnos. Cabe resaltar que este último no tiene por objetivo agotar la discusión respecto a esta temática, sino que se busca reflexionar, a partir de dichas ideas, sobre el impacto que tiene el modelo de organización del currículo actual, y también indagar sobre cómo la ética atraviesa esta problemática.

**Palabras-clave:** Currículo. Escuela. Enseñanza Media. Ética.

### 1. INTRODUÇÃO

As discussões em torno do currículo escolar do ensino médio ganham grandes proporções no cenário educacional. Afinal, o que realmente se deve ensinar aos alunos nessa faixa etária? Essa pergunta tem ecoado, ultimamente, como algo que não apresenta uma resposta tão fácil.

A indefinição já se concentra na própria denominação da etapa de ensino. O que seria mesmo um ensino médio? Algo que não é ainda o que é para ser? É, então, tipo uma passagem para outro nível? Ou se trata de um nível de ensino que, por enquanto, não se aprofunda totalmente? Há quem diga que é um aprofundamento do nível anterior. E por aí vai. Parece questionamentos ou definições que não satisfazem tanto, porque isso acontece em praticamente todas as etapas de ensino. Geralmente, estamos estudando assuntos que na etapa seguinte o aprofundamos com mais intensidade, ou na etapa anterior o vimos como pré-requisito. Mas não se detendo simplesmente a essa dimensão propedêutica do currículo, o que realmente caracteriza a formação, do assim dito, ensino médio?

Essas questões demonstram que se precisa definir

melhor, o que realmente se pretende, nessa etapa de ensino, tão importante no sistema educacional do nosso país. É claro que não se reporta aqui simplesmente a definição teórica do que se quer. Isso até se pode encontrar nas literaturas educacionais que norteiam as diretrizes do sistema de ensino. Trata-se de uma identidade assumida no papel e fora dele.

Essa etapa de ensino é muito importante para o desenvolvimento do ser humano. É um momento de descoberta dos adolescentes, movidos por várias escolhas, onde vão definindo o que realmente querem e, nessa fase, com maior propriedade são assumidas posições que acompanham o indivíduo para sempre.

Nesse cenário, o currículo do ensino médio precisa ser questionado se está realmente contemplando o mais essencial para a vida dos alunos. Não somente pensando no estudante nos limites da vida escolar, mas sim o vendo como um todo: escola, família, pessoa, espiritualidade, humano, afetividade, ética. Sem dúvida, do ponto de vista ético, o currículo deve contemplar uma dimensão que atenda a essas questões tão pertinentes à formação mais integral da pessoa humana. Não permitir tal formação é ir



contra os próprios valores éticos construídos em sociedade ao longo da história.

## 2. A CRISE DE IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO

Nos últimos anos o ensino médio passa por uma crise de identidade muito forte. As redes de ensino não conseguem definir realmente um programa curricular que contemple os anseios dos jovens em sua diversidade e complexidade atual. Mesmo as modalidades diferentes ofertadas, nessa etapa do ensino, como a educação técnico-profissional, ou o ensino regular convencional, abrange algo uma dimensão curricular que não desperta no estudante uma relação recíproca de interação e estudo. Nisso, pode se perguntar: para que realmente está se preparando o aluno desta etapa de ensino? É para a universidade? E os mais de 80% que não terão vagas, mesmo que estejam preparados? É para o mercado de trabalho?

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) defende claramente a dimensão em que se deve atuar a educação e, o ensino médio em particular, como última etapa da educação básica:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas

perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (DCNs, 2013, p. 145)

Embora as DCNs definam, nesse parágrafo, objetivamente a função da educação básica em geral e da etapa do ensino médio, na prática, o que se vê é a dificuldade de proporcionar o necessário para atendê-la. Como deixa bem claro as próprias DCNs na mesma página do texto citado anteriormente.

É nesse contexto que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. (DCNs, 2013, p. 145)

Sabe-se que a contribuição das escolas de ensino regular é importante e necessária para desenvolver no aluno o descobrir de suas aptidões profissionais e preparação para o trabalho, mas não contempla de forma suficiente esta necessidade.

Nesse sentido, algo positivo se estabelece na rede educacional ultimamente. As estatísticas mostram um crescimento favorável na modalidade do ensino técnico-profissionalizante, como se pode ver na tabela a seguir.

ANO	EEEP	MUNICÍPIO	CURSOS	MATRÍCULAS
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.579
2010	59	42	18	18.677
2011	77	57	43	23.370
2012	92	71	51	28.715
2013	97	74	51	35.928
2014	106	82	53	39.765
2015	111	88	52	43.280
2016	115	90	53	47.112
2017	117	91	53	49.741
Progressão 2008 a 2017 (%)	468%	455%	1.325%	1.190%

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional.

As escolas profissionalizantes são, nos últimos anos, um investimento claro do governo em uma dimensão forte dessa etapa de ensino. É importante que haja a diversificação das dimensões e abordagens, mas ao mesmo tempo é algo que, também, pode ser questionado à luz do posicionamento ético, quando tal política não é ofertada para todos, mesmo que haja suas razões para não sê-lo.

Quando se vê o programa curricular dessas duas modalidades, educação profissional e regular, da mesma etapa de ensino, claramente se percebe a diferença gritante que os estudantes, ambos cursando o “mesmo” ensino médio, têm em sua formação. A questão se agrava quando, muitas vezes, tanto um como o outro precisam concorrer as mesmas oportunidades. Isso, do ponto de vista ético, é passível de uma reflexão.

Existe ainda outro agravante que também dificulta o foco do “para o que ensinar” no ensino médio. É quando se precisa contemplar também a dimensão, social e humana, que às vezes queremos traduzi-la com o “ensinar para a vida”. Este ponto se difere um pouco dos anteriores quando o ligamos com as relações interpessoais dos nossos alunos e a sociedade em que vive. Sobre esta questão, as DCNs apontam:

Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens. (DCNs, 2013, p. 146)

E o currículo? Este, deve contemplar um recorte do que a sociedade viveu e está vivendo de maneira mais forte no momento. Algo que faça sentido para os estudantes, a partir de uma base de conhecimentos produzidos pela própria comunidade científica, mas que também não esteja tão distante da realidade dos alunos. Vale ressaltar que esse currículo está diretamente ligado ao tipo de aluno que queremos formar. Então, não é por acaso que o currículo seja nos dias atuais alvo de críticas, pois

este está sufocado dentro das três realidades que foram mencionadas, anteriormente, sem que se encontre algo mais definido.

Quando se traz essa questão para uma abordagem ética, o problema se agrava consideravelmente. Talvez não se tenha uma dimensão do prejuízo social e formativo dos jovens, quando não se sentem contemplados com uma proposta mais sólida e que faça mais sentido para eles. Definitivamente a proposta curricular nacional que é aplicada nas escolas não atende as necessidades de uma formação integral do aluno, excluindo-o cada vez mais do convívio em sociedade.

Para responder a esses desafios, é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais. (DCNs, 2013, p. 146)

Assim, logo se vê que a organização do currículo nas escolas perpassa a questão educacional. Pelo contrário, existe um todo que deve ser levado em consideração pelas pessoas responsáveis por esta organização. Tem-se a oportunidade de transformação de vidas a partir do trabalho que é realizado. Não se trata somente de selecionar quais conteúdos devem ser ensinados ou que assuntos são mais importantes. É preciso agir com um senso de ética muito forte na decisão que está sendo tomada. É totalmente ético e moral questionar-se em que contribuições diretas aquela proposta ou aquele modelo de currículo escolhido vai contribuir na vida dos estudantes.

### **3. A REALIDADE DA EXCLUSÃO NA PRÁTICA**

Olhando para a prática que ocorre bem próximo, no cotidiano das escolas, é possível ver toda a dinâmica de exclusão provocada pela maneira como é imposta a organização atual do currículo do ensino médio nas escolas públicas do Ceará.

Enquanto as propostas curriculares supervalorizarem o ensino propedêutico e a compartimentação do conhecimento, com a preparação quase que absoluta de alunos para as provas do ENEM, vestibulares, concursos, enfatizando a hiperespecialização de cada componente isolado, dificilmente se agregará, nessa formação, os valores éticos necessários para a vida do ser humano.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (MORIN, 2003, pg. 15)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, pg. 15):

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva.

O que acontece na maioria das escolas públicas, com o modelo de currículo vigente, é o que se pode chamar de dicotomia do ensino. Há uma dificuldade do professor em ensinar porque os alunos não consegue manter uma perspectiva de aprendizagem. Da mesma forma, também essa dificuldade de aprendizagem dos alunos se dar, muitas vezes, pelas baixas expectativas dos professores em relação aos estudantes. Nisso, há um forte agravante no processo ensino e aprendizagem provocado por ambas as partes desse processo.

Nessa realidade, o professor em sala consegue contemplar um número muito baixo dos alunos de maneira satisfatória. Sem dúvida, isso é uma exclusão com consequências quase que irreparáveis para o futuro desses jovens. Não se omite que durante o processo, muitos dos que não estão neste grupo da minoria podem e vão encontrar meios de se superarem e dar respostas até mais positivas que

os outros, o que não justifica a situação mencionada.

É preciso compreender que isso tem uma dimensão muito maior. Essa situação torna-se desastrosa na vida de muitos jovens. A grande maioria dos estudantes que não conseguem ter um rendimento satisfatório no ensino médio, segundo os resultados das avaliações externas como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará -SPAECE e Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, estes estão com nível de 5º ou 6º ano do ensino fundamental e que, com certeza, terão mais dificuldades de se estabilizarem dentro das oportunidades de vida. Mas é importante dizer que, os estudantes não são, totalmente ou parcialmente, os culpados por isso.

Sem dúvida, do ponto de vista ético, não se pode aceitar que continue sendo fortemente defendida como modelo padrão de organização do currículo, uma proposta que não consegue tratar os diferentes como diferentes. De fato, os alunos não são iguais, não aprendem de forma igual e se relacionam com as formas de conhecimento da maneira mais diferente possível.

#### **4. POSSIBILIDADES DE UM CURRÍCULO MAIS FLEXÍVEL**

Fecharmos o campo de escolhas e formação das estruturas curriculares a partir de um conhecimento limitado, supervalorizando uma ou duas inteligências apenas, é o que pode estar travando o processo ensino e aprendizagem atualmente em nossas escolas.

Temos acompanhado na trajetória da educação que, por muitos anos, vem se trabalhando fortemente em uma linha intelectual que dá um espaço muito grande para alguns saberes, que são necessários, mas que ao mesmo tempo não percebem a importância de outras capacidades e conhecimentos que, também, são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano.

Se analisarmos o currículo escolar hoje podemos verificar uma supervalorização das inteligências

voltadas para os conhecimentos de linguística e lógico-matemática, enquanto que as outras inteligências, como a espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista, corporal-cinestésica e existencial (GARDNER, 1995) timidamente têm um espaço no currículo de ensino. Dificilmente conseguem se sobressair como importantes dentro da escola e quando desenvolvidas, são apenas como complemento para as duas citadas anteriormente.

Não se está levando em consideração que os nossos alunos são diferentes e que precisam ser vistos sob esse olhar. Não tem como unificarmos um programa de ensino e querer que os estudantes se adeque a ele.

Sobre essa questão, o texto dos cadernos da TV escola que abordam as múltiplas inteligências na prática escolar defendem que existem alunos que gostam de desenhar e pintar, outros que podem demonstrar interesse em tocar instrumentos, outros ainda que têm uma ligação maior ao esporte, mas também há aqueles que desenvolve cálculos matemáticos sem grandes dificuldades e de forma prazerosa, Ministério da Educação- MEC (1999).

Vejamos alguns escritos do texto, da obra mencionada, que continuam a reflexão do parágrafo anterior.

Refletindo a respeito dessa observação, você verá que as diferenças vão longe! Alguns amam escrever e vivem produzindo pequenos poemas e inventando histórias. E há os líderes, que naturalmente se colocam como modelo para a classe, de modo positivo. Uns poucos podem demonstrar interesse em metas extremamente pessoais: autoconhecimento, um bom controle das emoções. Há aqueles que têm uma boa percepção do ambiente, são bons em localizar coisas, em descrever trajetos, analisar espaços. (MEC, 1999, p.5)

O que não dá para entender é que mais de quinze anos já se passaram desde essa publicação do próprio Ministério da Educação e não se vê muitas

mudanças em relação a esse pensamento. Certo que, de lá para cá, muita coisa já mudou em relação à posição do ensino e a construção do conhecimento, mas ainda hoje predomina de forma exagerada uma única forma de intelectualidade.

As avaliações institucionais externas da educação, como SPAECE e SAEB, consolidam o que acontece na prática escolar. A sua grande maioria é desenvolvida com base nos conhecimentos de língua portuguesa e matemática. Quando muito se abre espaço para outros componentes, mesmo assim trabalham basicamente competências e habilidades das mesmas inteligências.

Sem dúvida essas avaliações externas, e também nas internas, são deixadas de contemplar uma série de outras habilidades que também podem constituir-se como formas de diferentes inteligências, apenas não oportunizadas para possível avaliação. Conforme o texto dos cadernos da TV escola, "Pelos novas concepções, a inteligência faz muitas coisas, além de computar informações: inventa projetos, pensa em valores, dirige a aplicação da energia pessoal, constrói critérios, avalia e realiza tarefas." Ministério da Educação (1999, p.8).

Essa perspectiva nos permite olhar para os alunos de modo mais amplo e descobrir que eles podem ser 'inteligentes' não apenas em línguas e matemática, mas também no modo de movimentar seu corpo seguindo uma música, no modo de produzir uma escultura, ou na maneira de se relacionar com os outros. (MEC, 1999, p.19)

Ao mesmo tempo as contribuições de ter as inteligências múltiplas como base teórica da estrutura dos processos educacionais, seja o programa curricular de ensino, ou outros elementos que fazem a escola, seria adotar uma postura bem diferente no que diz respeito a reconhecer a pluralidade das capacidades e do intelecto dos estudantes.

É preciso reconhecer que os estudantes são diferentes e, que detêm competências e habilidades diversas. Não dar para concentrar as estruturas curriculares em uma única dimensão e acreditar

que pode alcançar a todos os alunos de forma igual. Isso é mais uma vez forçar a uma exclusão, boa parte desses alunos, que não se identificam, em sua expressão maior, com a unilateralidade que lhe é oferecida.

Nesse sentido, é importante discutirmos a necessidade de uma escola com diferentes possibilidades de aprendizagem, de maneiras e formas diferentes de apresentá-las aos estudantes. Garantir que as diferentes inteligências sejam trabalhadas dentro do currículo, contemplando as diversas competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos. E que o ensino faça mais sentido para esses alunos e a aprendizagem se torne mais significativa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, pode-se concluir que a proposta curricular de uma escola pública tem uma força muito grande sobre o desenvolvimento das atividades a serem abordadas naquele ambiente de estudo. A formação dos alunos está diretamente ligada ao tipo de organização do currículo dentro da unidade escolar.

Pelo que foi discutido ao longo deste artigo, percebe-se a ineficiência que as propostas curriculares atuais apresentam para dar respostas positivas aos interesses e as expectativas dos estudantes a partir da forma como vivem nos dias de hoje. Realmente, os jovens estão à frente dos modelos em vigência.

Isso gera o que ficou bem claro na discussão: uma exclusão da maioria dos estudantes em relação à oportunidade de aprender. Essa situação reflete negativamente na sociedade que vem se construindo. São jovens que não conseguem atingir suas expectativas e satisfazer os seus anseios de vida.

Dentro do ponto de vista ético, essa forma de organizar a currículo dentro das escolas é totalmente discriminatória quando, por si só, não dá conta da nova forma de atendimento às novas formas de juventudes da atualidade.

Algo que também preocupa é a forma como os processos de reconstrução das propostas

curriculares estão sendo encaradas. Não se nega que algumas linhas de estudo que podem ser algo inovador em relação aos modelos existentes já são bastante destacadas, mas pelo tempo que se discute a esse respeito e pelas dificuldades mais que provadas da insustentabilidade dos modelos atuais, ainda temos pouco construído para uma mudança mais efetiva.

Dessa forma, se resiste muito em abrir mão de uma organização que supervaloriza a fragmentação do conhecimento, enquanto deveria pensar-se mais em uma proposta que integre os saberes de tal forma a construir o ser humano como um todo e não de forma compartimentada.

Não há dúvidas de que se precisa, urgentemente, de uma reorganização do currículo dentro das novas perspectivas, abordadas na etapa do ensino médio para que possa atender aos estudantes dessa faixa etária de ensino, de uma maneira mais efetiva, humana, igualitária, justa e ética para todos.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

BRASIL, Ministério da Educação. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Cadernos da TV Escola – Brasília: Secretaria da Educação a Distância, 1999.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=15547&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15547&Itemid=); Acesso em: 25/04/2014.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)** Parte I - Bases Legais. Brasília: MEC, SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>; Acesso em: 30/04/2014.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: Artmed, 1995.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução



## Resumo

---

O artigo investiga a existência de políticas públicas educacionais para o idoso no Estado do Ceará. Questiona a efetividade do direito à educação segundo o Estatuto do Idoso e a Política Nacional do Idoso, destacando através de pesquisa bibliográfica e documental a importância do mesmo para o avanço da capacidade produtiva do idoso na sociedade, bem como para manutenção da sua integridade física e mental. Tratando especificamente das políticas públicas educacionais. Lamentavelmente a realidade observada expõe um cenário sombrio que precisa ser transformado. Dessa forma, a sociedade é chamada a assumir o protagonismo na luta em favor dos idosos.

**Palavras-chave:** Educação. Política Pública. Geracional.

## Abstract: EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES FOR THE ELDERLY IN THE STATE OF CEARÁ

---

The paper investigates the existence of educational policies for the elderly in the state of Ceará. Questions the effectiveness of the right to education according to the Statute of the Elderly and the National Policy for the Elderly, highlighting through literature and document the importance of it to advance the productive capacity of the elderly in society, as well as maintaining their physical integrity and mental. Dealing specifically of educational public policies. Unfortunately the reality observed exposes a grim scenario that needs to be transformed. Thus, society is called to assume the leading role in the fight for the elderly.

**Keywords:** Education. Public Policy. Geração.

<sup>1</sup>. Mestra em Ensino de Ciências e Matemática (UFC). Especialista em Neuropsicologia (UNICHRISTUS).  
Especialista em Saúde do Idoso (UECE).

<sup>2</sup>. Doutora em Ciência da Educação pela Universidad Interamericana – Asunción (PY). Mestre em Ciência Avícola pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

# Resumen: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONALES PARA EL IDOSO EN EL ESTADO DEL CEARÁ

---

El artículo investiga la existencia de políticas públicas educativas para el anciano en el Estado de Ceará. Se cuestiona la efectividad del derecho a la educación según el Estatuto del Anciano y la Política Nacional del Anciano, destacando a través de investigación bibliográfica y documental la importancia del mismo para el avance de la capacidad productiva del anciano en la sociedad, así como para el mantenimiento de su integridad física y mental. Tratando específicamente de las políticas públicas educativas. Lamentablemente la realidad observada expone un escenario sombrío que necesita ser transformado. De esta forma, la sociedad está llamada a asumir el protagonismo en la lucha en favor de los ancianos.

**Palabras-clave:** Educación. Política Pública. Generación.

## 1. INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional é um fenômeno observado no mundo inteiro. Reflexo dos avanços científicos e tecnológicos, as transformações no perfil demográfico têm provocado o surgimento de inúmeros desafios, impondo mudanças profundas à sociedade.

No Brasil, o envelhecimento da população tem ocorrido de forma rápida e está acompanhado por diversos problemas. Os idosos são 12% da população brasileira, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2010), com projeção de crescimento maior e mais rápido para os próximos anos, o que exigirá atenção e critério no planejamento, elaboração, avaliação e controle de políticas públicas para que essas possam atender efetivamente a todas as necessidades dessa parcela da população.

No Ceará, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2011), 1,089 milhão de cearenses tem 60 anos ou mais, o que representa 12,6% da população. Tais amostras refletem os inúmeros desafios surgidos em decorrência do envelhecimento da população como a adequação de ações socioculturais, jurídicas, econômicas, políticas e educacionais, e, que ainda necessitam de mudanças de paradigmas para que possam atender efetivamente às novas demandas dessa população.

Considerada política social básica e permanente, a educação deve ser ofertada a todos sem distinção, para oportunizar o desenvolvimento intelectual e social dos cidadãos. Assim, a educação deve responder satisfatoriamente às necessidades de uma cidadania fundamental.

Há inúmeras políticas públicas, projetos, programas e ações voltadas para a área educacional que contemplam crianças e adolescentes, jovens e adultos, pessoas com deficiência, indígenas, educação profissional, de campo, entre outras, entretanto, quando se considera a população idosa, verifica-se a negligência com que essa parcela da população é tratada.

A educação é o setor que menos contempla os idosos. De forma geral, quando há ações públicas voltadas à população idosa, essas são executadas a partir de programas de alfabetização ou implementadas através da educação de jovens e adultos, não atendendo às especificidades, aos interesses e às novas demandas dessa população.

Nesse sentido, esse artigo expõe, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, a importância da educação para idosos e as políticas públicas educacionais para o idoso no estado do Ceará, questionando sua efetividade à luz do que preconiza a Política Nacional do Idoso – Lei Nº 8.842/94 e o Estatuto do Idoso – Lei Nº 10.741/2003. Reconhecemos a importância da educação como

processo indispensável ao desenvolvimento contínuo do ser humano, que deve ser oportunizada ao longo da vida e acessível a todos, independente de quaisquer condições, inclusive da idade. Entendemos que o preconceito relacionado às dificuldades e limitações de aprendizagem em decorrência da idade deva ser combatido de forma enérgica.

Compreendemos que a oferta de amplo espectro de cursos, tanto de educação básica quanto profissionalizante e de curta duração, além do estímulo ao acesso à educação superior é a forma mais justa de promover a efetividade das políticas públicas educacionais e garantir os direitos dos idosos, estimulando igualmente o convívio intergeracional, promovendo melhoria da qualidade de vida dos idosos e o conseqüente crescimento e desenvolvimento da sociedade.

## **2. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O IDOSO**

Segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS (2010), fenômeno como o da longevidade é observado mundialmente e está associado a inúmeros desafios impostos à sociedade atual. Dentre os inúmeros desafios, a educação é, sem dúvida, um dos aspectos que têm sido mais negligenciados.

Considerando que os modelos que tratam do envelhecimento ainda estão, em sua maioria, vinculados a fatores biomédicos, há necessidade de enfocar fatores psicossociais e incluir a gerontologia como forma de promover o envelhecimento saudável.

A qualidade de vida dos idosos está vinculada tanto a fatores orgânicos e funcionais quanto a fatores psicossociais, sendo a educação, instrumento indispensável para dar respostas efetivas às novas demandas.

A educação tem forte impacto na qualidade de vida dos idosos, considerando que as ações educativas promovem socialização, importante na manutenção da integridade psicológica e afetivo-emocional. Para

Cosenza; Malloy-Diniz(2013), as funções psicológicas superiores, favorecem, portanto, a manutenção das funções de percepção, atenção, memória, aprendizagem, concentração, responsáveis por assegurar a saúde cognitiva dos idosos. Dessa forma, a educação, associada a outros fatores, torna-se responsável por manter a integridade física, mental e social dessa parcela da população, tornando-se, portanto, fator relevante para o estabelecimento da qualidade de vida.

É fato que nessa fase da vida ocorrem mudanças biológicas e sociais que impõem transformações, às vezes profundas, no ritmo de vida e nas atividades de muitas pessoas. Papaléo Netto (1996) explica que o envelhecimento ocorre biologicamente, de forma senescente ou senil, e é um processo contínuo durante a vida; socialmente, marcadamente influenciado pela cultura, condições de vida e trabalho; intelectualmente; economicamente e funcionalmente, exigindo ações específicas para conduzir o processo da melhor forma.

Contudo, independente de o processo de envelhecimento ocorrer sem doenças associadas, como na senescência, ou com a associação de doenças, como ocorre no envelhecimento senil, Papaléo Netto (1996) comenta que é importante garantir ações educativas que promovam a manutenção da integridade ou favoreçam a habilitação e/ou reabilitação psicológica, física, mental e cognitiva dos idosos.

Doenças como a depressão e a demência podem ter seus quadros, sinais e sintomas minimizados quando o idoso participa de atividades sociais, mantém sua mente ativa e pratica exercícios físicos. Por isso, ofertar atividades educativas que possam estimular cognitiva e socialmente essas pessoas deve ser prioridade do Poder Público e deve ser exigido pela sociedade.

Outro aspecto relevante associado à oferta de educação a essa parcela da população, está relacionado à necessidade da promoção da educação continuada. As constantes e incessantes transformações experimentadas pela sociedade no mundo atual aumentam o nível de exigência para

inserção e manutenção no mercado de trabalho. Nesse sentido, a competitividade, realidade observada em todos os setores do mercado, desde a produção à prestação de serviços, gera crescente pressão em todos os indivíduos que têm que manter seus postos de trabalho. Essa realidade é extremamente cruel para os idosos que já enfrentam muitos preconceitos.

Assim, a oferta de cursos profissionalizantes, de curta duração e o incentivo à continuidade dos estudos por meio da educação superior, são ações imprescindíveis a serem implementadas por políticas públicas educacionais para o idoso.

### **3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O IDOSO NO ESTADO DO CEARÁ**

Políticas Públicas representam, segundo O'Donnell e Schmitter (1988), "o Estado em ação", devendo mobilizar todos os envolvidos com a administração pública. É, portanto, a soma das atividades dos governos, que agem direta ou indiretamente, influenciando a vida dos cidadãos. Velasques (2001) define Políticas Públicas como o conjunto de sucessivas iniciativas, decisões e ações do regime político frente a situações socialmente problemáticas.

Nesse sentido, podemos entender que políticas públicas educacionais são políticas públicas sociais com foco específico nas questões educacionais. Entretanto, considerando a amplitude que envolve o conceito de educação, é importante ressaltar que as políticas públicas educacionais se aplicam mais especificamente às questões que envolvem a educação escolar (Carneiro, 2014). Educação, entendida como processo pelo qual o sujeito adquire conhecimentos, comportamentos, hábitos e atitudes que o permitem ajustar-se ao grupo ao qual pertence ao longo da vida, devendo ser oportunizada a todos sem distinção.

A aquisição desses conhecimentos ocorre a partir de interações que utilizam o processo de ensino e de aprendizagem por meio da socialização possível em todos os ambientes, ou seja, para além do ambiente

da escola, de forma a promover a aprendizagem, atividade crucial na cultura humana. A própria existência de uma cultura, depende, segundo Anderson (2005), da capacidade de os novos membros aprenderem conjuntos de habilidades, normas de comportamento, fatos e crenças.

É bem verdade que no Brasil, a política educacional tem sido definida de forma diferenciada ao longo dos anos, considerando as transformações da sociedade que impõe a necessidade de mudança de paradigmas para atendimento às especificidades da área educacional e as novas e crescentes demandas. Tratando especificamente das políticas públicas educacionais, Oliveira (2010) afirma que,

A educação só é escolar quando for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas, portanto, políticas públicas educacionais regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar, ou seja, dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar entendido como ambiente de ensino aprendizagem. Oliveira (2010, pg 4).

As políticas públicas educacionais são, portanto, instrumento de implementação dos movimentos e referenciais educacionais presentes através da Legislação Educacional. A educação enquanto direito social está estabelecido e garantido pela Constituição Federal, no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Seção I – Da Educação, que trata em seu Artigo 205,

Art. 205- A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988)

No Art. 208 da Constituição Federal, que trata do dever do Estado para com a educação, garante no Inciso I, educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e, assegura inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Em se tratando de Educação Básica Nacional,

Carneiro (2014), relata que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN é a principal fonte de implementação da Educação Nacional e das políticas que a definem. Uma análise histórica permite identificar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que definiram e definem nossa política educacional, a LDB N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961; a LDB N° 5.692, de 11 de agosto de 1971; e a LDB N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996(MEC, 2013).

Nos Artigos 1º e 2º da LDB N° 9.394/96, constata-se a legitimidade do direito à educação em toda sua dimensão,

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB Nª 9.394/96, Brasil, 1996).

Art. 2º - Estabelece que a educação é dever da família e do Estado, e deverá inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB Nª 9.394/96, Brasil, 1996)

Consideramos importante ressaltar o Inciso I do Art. 3º que trata das condições de igualdade para o acesso e permanência na escola. Assim, indagamos: o idoso tem acesso e permanece na escola? Infelizmente, essa é, ainda, uma população invisível para as questões relacionadas à educação. Persiste, ainda, a visão de que a educação deve ser oportunizada somente para os mais jovens, pois os “velhos” não necessitam, os mais “velhos” já não produzem conhecimentos e não têm mais com o que contribuir; aos mais “velhos” já lhes foram dadas as oportunidades e já não possuem mais habilidades. Entre outros absurdos utilizados para justificar o descumprimento dos direitos e a falta de atenção e oportunidades a essa parcela da população.

Outro aspecto relevante está relacionado à oferta de educação profissional. Tratada no Capítulo III, da Educação Profissional – educação profissional e tecnológica, com redação dada pela Lei N° 11.741, de 2008 que alterou o Artigo 39,

Art. 39 - A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, deve integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (LDB Nª 9.394/96, Brasil, 1996)

Destaca, ainda, no § 2º, Inciso I, que a educação profissional abrangerá cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional. Diante do exposto, cabe, mais uma vez, questionar a efetividade das ações do Estado nesse sentido. Os idosos estão tendo oportunidade educacional e profissional?

A análise do conteúdo dessas leis permite verificar que o idoso não foi contemplado com políticas, ações e programas específicos direcionados ao grupo. Esse idoso fica, portanto, à mercê de políticas de Governo, não de Estado, o que interfere fortemente na estabilidade necessária às ações para atender as particularidades da população idosa. Não há ações específicas relacionadas às especificidades e necessidades de formação de recursos humanos, orientações metodológicas, formulação de currículos e material didático, direcionados a essa parcela da população.

É relevante ressaltar que, embora seja objeto de estudo relativamente recente, a necessidade de desenvolver ações e atitudes que priorizem a valorização do idoso em todos os setores da sociedade é uma realidade que deve ser atendida, entretanto, essas, ainda são ações extremamente negligenciadas tanto pelo governo, quanto pela própria sociedade.

A Política Nacional do Idoso, Lei N° 8.842 de 4 de janeiro de 1994, e o Estatuto do Idoso, Lei N° 10.741 de 1º de outubro de 2003, formam as bases das políticas públicas brasileiras relativas ao idoso. Estas, geradas a partir de amplas discussões entre governo e sociedade civil, tendo sido objeto de discussão durante um período relativamente longo até sua implementação. Essas políticas, apesar de recentes, possuem embriões em discussões iniciadas há muito tempo.

Em 1976, a realização do I Seminário Nacional de Estratégias de Política Social do Idoso reuniu

profissionais de Geriatria e Gerontologia e técnicos das áreas de saúde e previdência social. Em 1980, diversas iniciativas acadêmicas foram implementadas, principalmente com o objetivo de formar pessoas para lidar com a saúde dos idosos, dentro das faculdades de Medicina. Entretanto, mesmo considerando o foco mais direcionado à área da saúde, nesse período é possível verificar o início da preocupação com a oferta de cursos na área da educação voltado para os idosos, a partir do surgimento das primeiras universidades com cursos voltados para a Terceira Idade. No final da década de 1990, a Gerontologia se tornou Pós-Graduação, adquirindo status diferenciado e provocando mudanças relacionadas à visão e necessidade dos idosos. Nesse contexto, a Gerontologia, segundo Both (2003, p. 24):

Pode compreender tanto o processo educacional com vistas à formação de uma ética com os respectivos costumes voltados para a qualidade de vida durante todo o ciclo vital, em cujo seio está a proposta de uma longevidade qualificada, como a educação específica para os idosos e das instituições nos diversos sentidos e intervenções. Assim, pode-se pensar em educação gerontológica enquanto se promovem, preventiva ou permanentemente a cidadania, a saúde, as artes, a solidariedade, a política e outras virtudes que dão consistência específica aos mais velhos. Both (2003, p. 24).

A Política Nacional do Idoso – Lei Nº 8.842/94 estabelece no Capítulo IV – Das Ações Governamentais, as competências dos órgãos e entidades públicas para implementação da política do idoso, relacionando, na área da educação, no Inciso III, alínea “a” à necessária adequação curricular, metodológica e do material didático aos programas educacionais destinados aos idosos. Na alínea “f” estabelece o apoio a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber (BRASIL, 1994).

O direito a educação está previsto no Capítulo V do Estatuto do Idoso, nos artigos 20 a 25, que incluem também cultura, lazer e esporte (BRASIL, 2003). Neles encontram-se prescrito a obrigação do Poder Público criar oportunidade de acesso do idoso à educação, adequando os currículos, metodologias, e

material didático. Trata também sobre os cursos especiais para idosos, como técnicas de comunicação e computação, além de conteúdos voltados ao processo de envelhecimento e valorização do idoso, evitando o preconceito. Traz ainda, o apoio do Poder Público à criação de universidade aberta para a pessoa idosa

A despeito do que preceitua o Estatuto do Idoso e a Política Nacional do Idoso, não há política educacional específica voltada para o idoso. Lamentavelmente essa parcela da população continua sendo extremamente negligenciada quando o tema em discussão é educação. No estado do Ceará, o cenário não é diferente do nacional, visto que inexistem políticas educacionais específicas para a população idosa.

De acordo com dados do IBGE (2013), quando comparados dados de pesquisa realizada, em 2013 e 1980, verifica-se que os cearenses estão 14,2 anos mais longevos. O cearense vive, em média, 73,2 anos. Apesar da longevidade, nossa população idosa está profundamente marcada pela falta de igualdade de oportunidades entre grupos populacionais, considerados vulneráveis e com acesso limitado a bens e serviços universais.

No Ceará, 40,55% das pessoas com mais de 60 anos é analfabeta, segundo dados recentes revelados pela Pesquisa por Amostra de Domicílios – PNAD e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2012).

Números apresentados no ano de 2008, pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Estado do Ceará – IPECE, revelam que o estado do Ceará tem 68,60% da sua população idosa classificada como analfabeta funcional. E o número de anos de estudo da população idosa é de apenas 2,79 anos, muito baixo, se comparado ao da população adulta.

Pesquisa realizada pela Secretaria do Trabalho e do Desenvolvimento Social – STDS e pelo Instituto de Desenvolvimento do Trabalho – IDT, sobre a “Dinâmica Demográfica e Mercado de Trabalho na Terceira Idade: a realidade revela que o cearense



está vivendo mais e participando mais do mercado de trabalho, que os idosos têm baixa escolaridade e representam cerca de 9% da força de trabalho no Estado. Considerando os números e os diversos problemas decorrentes dessa realidade, a inserção de políticas educacionais específicas para idosos, no estado do Ceará, na agenda política é urgente.

A Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará- SEDUC mantém o Programa de Atendimento a Pessoa Idosa do Governo do Estado do Ceará – PAPI que tem como objetivo alfabetizar e inserir alunos na cultura digital através de uma proposta pedagógica que utiliza o software educativo chamado Luz do Saber. As turmas são cadastradas no Programa Brasil Alfabetizado. Esse programa, entretanto, está sem funcionamento efetivo, tendo cancelado turmas e ocasionado perdas consideráveis aos idosos vinculados ao programa.

A Secretaria do Trabalho e do Desenvolvimento Social mantém a Unidade de Abrigo de Idosos, que tem objetivo prestar assistência integral, em regime de abrigo provisório e/ou permanente, às pessoas idosas em situação de abandono e/ou com vínculos familiares frágeis ou desconhecidos. Na Unidade são disponibilizadas atividades produtivas como artesanato e oficinas. Há também o funcionamento de grupos de convivência que promovem a integração entre idosos do abrigo e da comunidade. Entretanto, há carência de uma política pública efetiva relacionada à educação de idosos.

Em todo o Brasil, diversas instituições, nem sempre, públicas, têm desenvolvido ações relacionadas à oferta de educação de qualidade e formação profissional, respeitando as especificidades e interesses dos grupos em atendimento às novas demandas. Nesse sentido, SENAI, SESI, SEBRAE, SENAC, SENAI e SESC têm atuado de forma massiva e obtido ganhos consideráveis promovendo o desenvolvimento econômico da região e o desenvolvimento pessoal e profissional do cidadão que investe na própria formação educacional.

O Serviço Social do Comércio – SESC é uma entidade privada que tem como objetivo proporcionar bem estar e qualidade de vida aos trabalhadores do setor

do comércio e sua família. Presente em todos os Estados brasileiros promove ações no campo da educação, saúde, cultura, lazer e assistência.

O Trabalho Social com Idosos – TSI, pioneiro no país, desenvolvido por essa entidade, tem o objetivo de oferecer uma melhor qualidade de vida à terceira idade. No Ceará, o SESC desenvolve o TSI desde 1983, com ações desenvolvidas a partir de três áreas de atuação: grupo de convivência, escola aberta da terceira idade e trabalho intergeracional.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, instituição brasileira privada, que atua formando e qualificando profissionais para atender às necessidades da indústria, em diversos segmentos, atende todo o território nacional através de 518 unidades fixas e 504 unidades móveis, presente em 2,7 mil municípios brasileiros. O SENAI forma profissionais desde a formação inicial até a Graduação e Pós-Graduação Tecnológica. Oferecendo amplo espectro de qualificação, com o cuidado de desenvolver ações respeitando as características e especificidades dos grupos. Nesse sentido, desenvolve o Projeto SENAI para a Maturidade.

O Serviço Social da Indústria – SESI desenvolve ações que objetivam contribuir para qualificação e aperfeiçoamento dos trabalhadores da indústria e o estabelecimento e manutenção do bem estar social, promovendo cursos para diversos grupos, respeitando suas especificidades e interesses.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC oferece desde cursos de formação inicial e continuada a cursos técnicos, de Graduação e Pós-Graduação. No Ceará, as atividades se iniciaram em 1948 e desde então tem atendido a população cearense, oferecendo educação profissional de qualidade, respeitando os interesses e particularidades dos grupos.

O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE é uma entidade civil sem fins lucrativos operando como um sistema social autônomo. Instituição técnica, que atende a um público diverso, oferecendo educação de excelência,

consultoria e assistência. No Ceará tem atuado oferecendo apoio integral a pessoas de todos os níveis sociais e idades, orientando quanto à realização de cursos de qualificação e aperfeiçoamento, empreendedorismo, entre outros. Apesar da existência de uma gama de projetos e programas voltados à educação, vinculados à esfera pública, ainda revela o descaso quanto à questão educacional no nosso país, uma vez que não existe políticas públicas educacionais para o idoso.

As políticas públicas educacionais para os idosos no estado do Ceará são, portanto, ineficazes e ineficientes, considerando que não atendem efetivamente à totalidade da população idosa que precisa de educação básica de qualidade para se alfabetizar e sair da condição de analfabeto funcional para acessar a educação superior; obter acesso à aprendizagem profissional, à requalificação para permanência no mercado de trabalho e criação de novas oportunidades. Condições que favorecerão a melhoria da qualidade de vida dessa população.

#### **4. EDUCAÇÃO SUPERIOR: SONHO OU REALIDADE PARA A POPULAÇÃO IDOSA?**

A questão do idoso no espaço universitário é um tema discutido entre vários estudiosos da área, como Goldman, 2003; Lima, 2001 e Veras, 1995, entre outros que defendem a temática como significativa ao processo de conscientização da sociedade em geral à valorização da educação para o idoso.

Contudo, lutar por uma política educacional incentivadora para a participação do idoso em cursos de educação superior não significa simplesmente fazer o idoso a participar das salas de aulas mas ajudá-lo a ser um idoso ativo, participativo e consciente de seus direitos educacionais. Para Lima (2001),

O grande objetivo de fazer o idoso voltar aos bancos escolares não é encher a cabeça de informações, mas ajudá-las a ter uma cabeça bem-feita! Isto significa que é preciso reformar o pensamento do idoso para que eles reformem a velhice que vivenciam. Desta maneira, a educação fará a sua

parte que o novo paradigma de velhice vigore, valendo a pena viver mais anos. (Lima, 2001, p.55)

A concepção sobre o espaço universitário para o idoso não se resume apenas em direitos legais, mas pela adequação dos currículos, metodologias, materiais didáticos, conteúdos e profissionais conscientes do processo de formação continuada para o idoso. São estratégias que otimizam as atividades educacionais para o idoso no meio acadêmico.

De um lado a maior expectativa de vida revela um progresso e o alcance de uma meta há muito tempo desejado pelas gerações anteriores que nos antecederam; A população que chega a alcançar idade mais elevada encontra dificuldade em se adaptar às condições de vida atuais, pois, além das dificuldades físicas, psíquicas, sociais e culturais decorrentes ao envelhecimento, sente-se relegada a planos secundários no mercado de trabalho, no seio da família e na sociedade em geral. (Goldman, 2003)

Considerando todas as dificuldades enfrentadas pelos idosos, desde a falta de políticas públicas educacionais específicas, capazes de atender adequada e efetivamente os interesses, necessidades e expectativas, falta de estímulo, dificuldades financeiras, de saúde, entre outros inúmeros fatores, essa parcela da população tem mostrado sua fibra e sua garra, transformando embora lentamente, a realidade ao seu redor e conseguindo ingressar na universidade.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o número de idosos que fazem o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM triplicou desde 2009. Em 2014, mais de 15 mil candidatos com a idade de 60 anos ou mais se inscreveram para o referido exame, e, as projeções prevêem aumento desse número para o futuro, considerando a mudança de paradigmas e a superação do preconceito.

Pesquisa realizada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC (2014) mostra que cresceu quase 40% o número de idosos na faculdade nos últimos anos. Esse número revela a necessidade de adequação do sistema educacional, que deve realinhar a política educacional em todos os níveis, modalidades e sob

todos os aspectos, para oportunizar o ingresso de um número maior de pessoas idosas na universidade. Estar na faculdade, cursar a primeira graduação, ou mesmo a segunda, a “dos sonhos” passou a ser essencial para adquirir conhecimentos, acompanhar as novidades e manter a integridade física e mental.

A nova realidade é reflexo dos programas que iniciaram ofertando cursos de curta duração, de extensão para idosos dentro do ambiente universitário, motivando o retorno aos estudos e promovendo a convivência intergeracional, por meio da qual os idosos podem ensinar e aprender com os jovens acadêmicos, que também ensinam e aprendem com os idosos. Dessa forma, todos crescem, havendo, ainda, o estímulo necessário ao desenvolvimento de uma Gerontocultura, indispensável para construção de uma sociedade mais justa, que respeite os idosos.

No Ceará, não há números oficiais relacionados ao ingresso de idosos nas universidades do Estado. As Instituições de Ensino Superior - IES não divulgaram estatísticas abordando a temática. Entretanto, a exemplo do que tem ocorrido, nacionalmente, o ingresso de idosos nas IES do estado do Ceará, também, já é uma realidade.

Universidades Públicas e Particulares e Programas como a Universidade Sem Fronteiras e a Universidade para a Terceira Idade têm utilizado instrumentos, como cursos de extensão e de curta duração para atrair os idosos para o ambiente acadêmico, o que tem transformado a realidade de muitos idosos. As universidades, enquanto instituições de ensino ampliam sua função social, buscando integrar aqueles que se encontram à margem do processo de desenvolvimento (Oliveira, 1999, p.240).

Nesse sentido, é possível verificar que os programas das universidades abertas para a terceira idade venham transformando o cenário da condição do idoso, porém, ainda se faz necessário a sensibilização da sociedade e do poder público para transformar olhares conservadores e limitados sobre a velhice. Lima (2000) comenta que o direito prescrito no Estatuto à criação de Universidades

Abertas para a Terceira Idade (Artigo 25), não é garantia de um espaço educacional e adequado para esse grupo onde se possa aprimorar o conhecimento e buscar novos saberes.

Por isso, conclamar a sociedade brasileira para assumir o compromisso de lutar por políticas públicas educacionais em todos os níveis e modalidades para que possa ser garantido o direito de educação para todos é um dever de cada cidadão. Para Neri (2004), a educação impulsiona o fortalecimento da autoestima e da integração do idoso na sociedade, além de superar os preconceitos impostos a esse segmento etário.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios impostos à sociedade atual são inúmeros e de natureza diversa. As transformações vertiginosas vivenciadas em todos os campos e setores da sociedade provocam os cidadãos, incentivando-os a assumir suas responsabilidades e protagonizar mudanças com o objetivo de tornar a sociedade mais justa.

A educação é extremamente essencial ao ser humano, indispensável ao seu ajustamento ao grupo e adaptação à vida. Entendida como direito, deve ser garantida a todos sem distinção. Entretanto, embora seja um processo imprescindível ao desenvolvimento humano e à sociedade, a educação não tem acompanhado de forma satisfatória as mudanças profundas que têm ocorrido na sociedade em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos, das mudanças de comportamentos e necessidades da própria sociedade.

Dessa forma, a sociedade exige sempre mais e a educação, sem apoio, e negligenciada, não atende às expectativas. A oferta de educação não atende aos critérios de universalidade e qualidade e segrega grupos.

A segregação imposta pela falta de equidade na educação revela contrastes alarmantes quando relacionados à preocupação e à oferta de educação básica, superior e profissionalizante para pessoas idosas.

O processo de envelhecimento populacional está associado a inúmeros desafios, globais, nacionais e locais, exigindo sua inserção na agenda política, elaboração, planejamento, execução, acompanhamento, avaliação e controle de políticas públicas que possam dar resolutividade aos problemas.

Nesse sentido, e considerando a importância da educação para manutenção da saúde física, mental e social dos idosos, implementar políticas públicas educacionais é entendido como ação que precisa ser observada com muito critério e executada de forma célere.

Considerando o comprometimento dos diversos aspectos e vertentes que envolvem as ações educacionais direcionadas a essa parcela da população, dentre as quais, carência de políticas públicas educacionais específicas, professores e

servidores sem conhecimento das especificidades do grupo, limitação da oferta de cursos, entre outros, há necessidade premente de formar recursos humanos na área educacional para atender adequadamente as necessidades dos idosos, aumentar a oferta de cursos profissionalizantes e estimular os idosos a buscar cada vez mais a educação superior.

Essas ações promoverão impacto positivo que serão refletidos na melhoria da qualidade de vida dos idosos. O impacto psicológico, de saúde, social, cultural, econômico, profissional, familiar e pessoal que decorre do acesso à educação por esse grupo é indiscutível e será refletido, inquestionavelmente, no crescimento e desenvolvimento do estado do Ceará e do país, promovendo os ajustes necessários para a criação e estabilização de uma condição mais humanitária e mais justa da sociedade.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

CARNEIRO, M. A.. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 22. ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

DOMINGUES, M. A.; LEMOS, N. D. (Coord.). **Gerontologia**: os desafios nos diversos cenários da atenção. – Barueri, São Paulo: Manole, 2010.

GOLDMAN, S. **Envelhecimento e serviço social**. Reflexões para alunos e professores. Mini-curso oferecido pelo CRESS – 7º região, 2007

LIMA, M. P. **Gerontologia educacional**. São Paulo: LTr, 2000.

MALLOY-DINIZ, L. F.; FUENTES, D.; COSENZA, R. M. (Orgs.). **Neuropsicologia do envelhecimento**: uma abordagem multidimensional. – Porto Alegre: Artmed, 2013.

NERI, A.L. ; CACHIONI, M. Velhice bem-sucedida e educação. In: NERI, A.L.; DEBERT, G.G. (Orgs). **Velhice e Sociedade**. Campinas, Papirus, 1999, p.55-72.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In. "**Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas", organizado por Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França, Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99. <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf> acesso em 26 de agosto de 2015.

OLIVEIRA, F. S. **A implementação do Estatuto do idoso nas áreas de saúde e educação pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa**, Ponta Grossa, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Ponta Grossa).

OLIVEIRA, R. C. S. **Terceira Idade**: do repensar dos limites aos sonhos possíveis. Campinas: Papirus, 1999

PAPALÉO NETTO, M.. **Gerontologia**: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada. – São Paulo: Editora Atheneu, 1996.

SANTOS, F. S..[et al]. **Estimulação cognitiva para idosos**: ênfase em memória. 1. ed. – Rio de Janeiro: Editora Atheneu, 2013.

VARGAS VELASQUEZ, A. V. **Notas sobre el estado y las políticas públicas**. Colombia: Almudena, 2001.  
<http://pt.scribd.com/doc/137915411/VARGAS-Alejo-Notas-sobre-el-Estado-y-las-politicas-publicas#scribd>  
acesso em 02 de setembro de 2015.

VERAS, R.P. **Terceira Idade, Envelhecimento, dignidade e cidadania futura**. São Paulo: Dumara, 1995.

### Sites consultados

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2:historia&catid=97:omec&Itemid=171](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2:historia&catid=97:omec&Itemid=171). Acesso em 02 de setembro de 2015.

<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/122-copem/artigos/3094programadeatendimento-a-pessoa-idosa-papi>. Acesso em 02 de setembro de 2015.

<http://www.stds.ce.gov.br/index.php>. Acesso em 05 de setembro de 2015.

<http://www.stds.ce.gov.br/index.php/protecao-social-especial/164-unidade-de-abrigo>. Acesso em 05 de setembro de 2015.

[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?id\\_pesquisa=149](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=149). Acesso em 05 de setembro de 2015.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm). Acesso em 02 de setembro de 2015.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm). Acesso em 02 de setembro de 2015.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em 02 de setembro de 2015.

<http://www.brasil.gov.br/@@search?Subject%3Alist=OMS>. Acesso em 02 de setembro de 2015.

<http://www.sesc.com.br/portal/Assistencia/Trabalho+Social+com+Idosos/>. Acesso em 02 de setembro de 2015.

<http://www.sesc-ce.com.br/index.php/assitencia.html?start=1>. Acesso em 06 de setembro de 2015.

<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/index.php/pessoa-idosa?cssfile=principal3.css>. Acesso em 06 de setembro de 2015.

<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/ce?codUf=6>. Acesso em 02 de setembro de 2015.

<http://www.senai-ce.org.br/>. Acesso em 02 de setembro de 2015.

<http://sesi-ce.org.br/para-voce>. Acesso em 02 de setembro de 2015.

<http://www.senac.br/institucional/senac.aspx>. Acesso em 02 de setembro de 2015.

<http://www.ce.senac.br/>. Acesso em 02 de setembro de 2015.

<http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 07 de setembro de 2015.

# A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: REFLEXÕES FRENTE AO CONTEXTO ATUAL EDUCACIONAL

Niciane de Sousa Santos<sup>1</sup>

## Resumo

O presente trabalho realiza uma abordagem acerca da importância da inclusão na educação, buscando compreender a importância desta para a formação dos alunos em desenvolvimento. Debate-se a importância da interação que deverá existir, entre pais, professores e escola, apontando os obstáculos que interferem na inclusão dos alunos com deficiência visual, bem como sugere estratégias que podem beneficiar e auxiliar o processo de inclusão relacionando à prática docente nesse processo. Busca-se compreender a relevância do trabalho desenvolvido por docentes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua representação e interferências possíveis refletidas na pessoa com deficiência visual. Tomam-se como base alguns conceitos de educação inclusiva e algumas legislações necessárias à escola e ao professor para que possam trabalhar de forma mais justa para a inclusão, o aprendizado e o desenvolvimento do aluno deficiente visual. Como aporte teórico utilizou-se de Mantoan. Conclui-se que nem sempre os professores e as escolas estão suficientemente abertos a inserir essas leis de fato. Muitos as utilizam apenas no sentido abstrato de forma ludibriosa em sua dinâmica de trabalho, mas é um cenário que vem mudando bastante, nos últimos anos, e que, cada vez mais, percebe-se a criação e efetivação de leis que incentivam e obrigam a educação inclusiva. As escolas e os professores, no geral, estão tomando conhecimento da importância de uma conduta de inclusão para a vida cotidiana da escola e para deficiente visual, buscando meios que possam atender as necessidades de cada educando.

**Palavras-chave:** Deficiência visual. Educação inclusiva. Professor.

## **Abstract: THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN REGULAR EDUCATION: REFLECTIONS FROM THE CURRENT EDUCATIONAL CONTEXT**

The present work takes an approach about the importance of inclusion in education, seeking to understand the importance of this in the training of students and development. It discusses the importance of the interaction that should exist between teachers and school parents, pointing out the obstacles that interfere with the inclusion of students with visual impairment, as well as suggesting strategies that can benefit and

<sup>1</sup>. Graduanda em Letras pela Universidade Regional do Cariri-URCA, Crato-Ce.

help the inclusion process relating to the teaching practice in this process . It seeks to understand the relevance of the work developed by teachers in the Specialized Educational Service and its representation and possible interference reflected in the person with visual impairment. They are based on some concepts of inclusive education and some legislation necessary for the school and the teacher so that they can work in a fairer way for the inclusion, the learning and the development of the visually impaired student. As theoretical contribution was used of Mantoan. It is concluded that teachers and schools are not always open enough to insert these laws in fact, many use them only in the abstract sense in a ludicrous way in their work dynamics, but it is a scenario that has been changing a lot in the last years and that we increasingly perceive the creation and enforcement of laws that encourage and enforce inclusive education. Schools and teachers are, in general, aware of the importance of inclusive behavior for daily school life and for the visually impaired, seeking means that can meet the needs of each learner.

**Keywords:** Visual impairment. Inclusive education. Teacher.

## **Resumen: LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN LA ENSEÑANZA REGULAR: REFLEXIONES FRENTE AL CONTEXTO ACTUAL EDUCACIONAL.**

El presente trabajo realiza un abordaje acerca de la importancia de la inclusión en la educación, buscando comprender la importancia de ésta para la formación de los alumnos y el desarrollo. Se discute la importancia de la interacción que deberá existir, entre padres profesores y escuela, apuntando a los obstáculos que interfieren en la inclusión de los alumnos con discapacidad visual, así como, sugiere estrategias que pueden beneficiar y auxiliar el proceso de inclusión relacionando a la práctica docente en ese proceso . Se busca comprender la relevancia del trabajo desarrollado por docentes en el Servicio Educativo Especializado y su representación e interferencias posibles reflejadas en la persona con discapacidad visual. Se toman como base algunos conceptos de educación inclusiva y algunas legislaciones necesarias a la escuela y al profesor para que puedan trabajar de forma más justa para la inclusión, el aprendizaje y el desarrollo del alumno deficiente visual. Como aporte teórico se utilizó de Mantoan. Se concluye que no siempre los profesores y las escuelas están suficientemente abiertos a insertar esas leyes de hecho, muchas las utilizan apenas en el sentido abstracto de forma ludibriosa en su dinámica de trabajo, pero es un escenario que viene cambiando bastante en los últimos años y que cada vez más percibimos la creación y efectividad de leyes que incentivan y obligan a la educación inclusiva. Las escuelas y los profesores, en general, están tomando conocimiento de la importancia de una conducta de inclusión para la vida cotidiana de la escuela y para deficiente visual, buscando medios que puedan atender las necesidades de cada educando.

**Palabras-clave:** Deficiencia visual. Educación inclusiva. Maestro.



## 1. INTRODUÇÃO

A análise crítica dos acontecimentos do mundo contemporâneo leva a acreditar que a grande maioria dos problemas existentes, tanto de ordem familiar, como de ordem cultural e social, é atribuída à ausência de uma boa formação educacional, por isso, considera-se a importância do conhecimento para um mundo mais digno e igualitário para todos. Durante muito tempo as pessoas com deficiência eram exterminadas, excluídas, e vistas como espíritos malignos. Existiu ainda durante muito tempo essa visão de deficiência como castigo, na antiguidade era comum punir pessoas deixando cegas ou sem algum membro do corpo. Compreendemos esse processo histórico marcado por lutas para efetivação de leis que encontramos no contexto atual.

A proposta principal deste trabalho é mostrar a importância da inclusão na educação, buscando compreender a importância desta na formação e desenvolvimento dos alunos deficientes visuais (DV), apontando a importância da interação entre pais, professores e escola, bem como mostrando as estratégias que podem beneficiar e auxiliar o processo de inclusão. Por último, analisando ainda a relevância do trabalho desenvolvido por docentes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), para inclusão e socialização do aluno DV.

## 2. METODOLOGIA

A metodologia empregada baseia-se em um estudo bibliográfico, realizado em livros, artigos, dissertações, além de políticas públicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Declaração de Salamanca e o Decreto nº 3.298/99, que tratam da integração do aluno com deficiência, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Segundo Gil (1996, p.48) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A partir da leitura de teses e artigos sobre o tema, entre eles Bianchetti (2010), Mantoan (2016) e Mosqueira (2012), percebe-se a necessidade de discussão da temática para obtenção de informações tão importantes para o processo de inclusão dos alunos cegos, auxiliando e promovendo práticas inclusivas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada educando.

Nesse contexto, objetiva-se discutir e refletir sobre a prática docente necessária de promoção do processo inclusivo de pessoas com deficiência visual e suas possibilidades de desenvolvimento, envolvendo a atuação no Atendimento Educacional Especializado e os recursos didáticos necessários para que esse aluno seja, de fato, incluso no dia a dia da sala de aula.

Aborda-se, inicialmente, sobre percurso histórico e político da pessoa com deficiência, seguindo de uma reflexão a respeito da escola frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência e discutiremos, por último momento, a prática docente frente ao ensino regular e ao Atendimento Educacional Especializado.

## 3. PERCURSO HISTÓRICO E POLÍTICO: A DEFICIÊNCIA VISUAL EM FOCO

Conforme Domingues (2010), compreendemos a cegueira de duas formas: a Congênita e a Adventícia, sendo que, na primeira, identificamos algumas lesões, infecções ou doenças que podem danificar as funções do globo ocular, geralmente ocorrendo na fase inicial de vida do ser humano. Já a cegueira Adventícia é causada por doenças infecciosas, enfermidades sistêmicas e traumas oculares tanto na idade adulta como na velhice podem ocasionar a cegueira total de um indivíduo.

Do ponto de vista educacional, Barraga (1983) define como pessoas cegas aquelas que apresentam ausência total de visão, até perda da projeção de luz; e pessoas com baixa visão, as que apresentam desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução de acuidade interfere ou limita seu desempenho visual.

Há vários registros históricos que envolvem o processo de luta da pessoa com deficiência visual. Aqui, no Brasil, como afirma Santos (1995) apenas no século XIX, foi criado o Instituto Benjamin Constant (IBC), que gerou um grande salto no processo de inclusão de pessoas com deficiência visual. A pessoa com deficiência assim, enfrenta ao longo da sua trajetória, atitudes de exclusão, discriminação, sendo vistos como incapacidades e dependentes de suas famílias. Com o passar do tempo, observamos a formalização de políticas, que vieram através de lutas e, assim, começamos a perceber um novo cenário inclusivo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada e assinada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, foi a primeira política de inclusão que serviu de base para as mais atuais, vejamos a seguir uma parte do que ela declara nos Art. 1º, 2º e 26º:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. (Art.1º, item 1) [...] Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (Art.2º, item 1) [...] Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (Art.26º, item 1). (ONU, p2-26.2015)

Posteriormente em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 4.024/61, propõe que haja um atendimento especial para alunos com deficiência física ou mental e para aqueles com defasagem idade-série e para os superdotados. Dez anos depois da referida lei, o Ministério da Educação (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973.

Na década de 1980, temos uma grande manifestação nas reformas educacionais, mas foi em 1994 que aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na cidade de Salamanca, onde foi criada a Declaração de

Salamanca, que visa uma educação inclusiva para todos, fornecendo diretrizes para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais promovendo a inclusão da pessoa com deficiência, isso é o que Santos (1995) explica.

Evidenciamos, nesse processo, grandes mudanças nas políticas nacionais. Em 2001 foi promulgada no Brasil a resolução nº 2 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e ainda ao decreto nº 3.956, que promulgou a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (Convenção de Guatemala), seguida pela Lei nº 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação, sobre subsídios para a Elaboração dos Planos Estaduais da Educação.

Para o deficiente visual uma grande vitória ocorreu com a portaria nº 2.678/02 que estimulou criação de diretrizes e normas para o uso, a produção e a difusão do sistema Braille (sistema de leitura em alto relevo com 63 caracteres) em todas as modalidades da educação e em todo o país. Temos, em 2004, o Decreto nº 5.296/04 que trata de normas e critérios a respeito da acessibilidade e, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Educação Inclusiva, como se pode observar em Mantoan (2016)

A Lei Brasileira de Inclusão-LBI, criada mais recentemente, nº 13.146/15 de 2015, coloca em vigor, em julho deste ano, e declara entre outros pontos que o poder público deve assegurar a educação para pessoas com deficiência, reforça a constituição e evidencia que pessoa com deficiência tem direito, assegurando acesso e permanência, sua participação na aprendizagem e vida social. Assim, não apenas o direito à educação de qualidade, mas também de ser integrada a sociedade por meio de acesso a trabalho, lazer e saúde, entre outros.

Compreendemos que as leis presentes e efetivadas defendem o acesso, uma educação igualitária de qualidade para todos, promovendo acesso e permanência nos mais variados espaços, divulgando ações afirmativas que envolvam a inclusão, vislumbrando uma sociedade heterogênea, com suas mais variadas e ricas diferenças.

#### 4. A ESCOLA FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

É certo que a escola ainda se depara com muitas problemáticas envolvendo o processo de inclusão da pessoa com deficiência visual, e demais deficiências, que vão desde a falta de acessibilidade, a falta de formação docente, sendo que, em casos mais graves, a não aceitação de matrícula nas escolas é considerada como crime de acordo com a Lei Federal nº 7853/89.

Compreendemos o espaço escolar enquanto um momento para aprendizagem, conhecimento, troca de experiências e vivências. Nesse espaço, torna-se necessário que a escola, gestores e professores busquem atender à demanda existente na escola, de alunos com ou sem deficiência.

Respeitar os limites e as particularidades de aprendizado de cada aluno deficiente é o primeiro de muitos passos para a inclusão. Torna-se necessário perceber que cada um tem suas potencialidades e elaborar métodos que as identifiquem e coloque-as em prática, para que possamos ter uma escola inclusiva. Uma educação de qualidade deve estar voltada para o princípio de igualdade e baseada nos direitos de todos os indivíduos. Assim, compreendemos a escola enquanto um espaço de agentes que devem mobilizar o todo para que possamos perceber ações afirmativas de inclusão, como afirma Lima (2005, p.3).

(...) a inclusão não é responsabilidade somente do regente da turma em que os alunos são inseridos. Na verdade, é o coletivo da escola que constitui uma rede real de suporte para os casos de inclusão. E, geralmente, só com a participação total ou parcial do coletivo de adultos, na escola, é que se podem efetivar as mudanças necessárias na apropriação e uso dos espaços, na organização do tempo, na formação de um contexto de desenvolvimento adequado para os alunos de inclusão.

As mais variadas necessidades compreendem as muitas formas de trabalho. O professor deverá buscar nesse processo formação e experiências inclusivas em outros espaços, para que possa levar para o contexto da sala de aula atividades que atendam às necessidades de todos, e não apenas de

uma parcela, atendendo e compreendendo a participação total, e não apenas parcial.

#### 5. O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Sabemos que o conhecimento é fundamental para um profissional de educação. Além desse conhecimento científico, a experiência torna-se fator preponderante no processo de inclusão, já que o mesmo gera conhecimento. É preciso rever práticas homogeneizadoras e antigas que insistem em subsistir em muitos espaços escolares.

O papel do professor mais que passar conteúdo é formar cidadãos pessoas capazes de refletir e discutir sobre vários assuntos, então para isso, faz-se necessário ter uma capacidade no mínimo de enxergar o outro como cidadão que faz parte e deve interagir igualmente na sociedade.

No processo de inclusão do contexto escolar, é preciso que o professor esteja disposto a compreender as diferenças presentes na sua sala de aula. Ações voltadas para o processo de formação docente tornam-se condição necessária para um bom desenvolvimento inclusivo. Não apenas o professor do AEE é responsável em atender às necessidades do educando com deficiência, incluindo a visual, mas todos os demais docentes, devendo, portanto, haver parceria entre estes.

A falta de conhecimento prévio, além da procura seletiva de informações, é o que impossibilita a inclusão escolar. Os professores regulares julgam não ser necessário tal conhecimento sobre casos de deficiência até precisarem dele e limitam-se ao seu caso específico, ou seja, se possuem um aluno DV, neste ano, buscam aprenderem sobre Braille e tudo o que envolve o mundo de um DV, procrastinando o conhecimento da inclusão no todo, o que ocasiona uma nova falta de conhecimento prévio no ano posterior caso se receba um aluno autista e não um DV.

Concordamos é claro que o professor já detém vários conhecimentos e não é obrigado a ser

especialista em todos os casos de deficiência para tal existem os profissionais de AEE, os interpretes e os cuidadores, porém o mínimo esperado é que atualizem a didática para todos tendo o mínimo de conhecimento prévio essencial. Sem isto, “É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos” (MARCHESI, 2004, p. 44).

É preciso que os professores estejam norteadores por princípios éticos e igualitários no processo de formação de cada educando, refletindo sobre sua formação e preparo, promovendo de fato uma educação de qualidade para todos, proporcionando atividades desafiadoras, e situações favoráveis.

## **6. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCRETIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

De acordo com as diretrizes políticas do Ministério da Educação o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço fornecido pelo governo, para o auxílio educacional aos alunos com deficiência física, sensorial ou intelectual, pois todo e qualquer aluno que estiver nas condições citadas acima tem o direito de receber este serviço e ter esse profissional a sua disposição. Assim, temos como público da educação especial, alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação.

O profissional do AEE irá desenvolver um trabalho de elaborar situações de aprendizagem, crescimento e autonomia. Por exemplo, no caso de uma pessoa com deficiência visual, o docente irá auxiliar na aprendizagem expansão de competências de autonomia de vida diária, na locomoção no ambiente escolar, aprendizagem do sistema de leitura e escrita em Braille, produção de materiais pedagógicos adaptados, transcrição de texto em Braille, a elaboração de objetos de formas tamanhos e texturas que aproximem a identificação do aluno cego, como acessar e utilizar os sistemas de

softwares que estiver à disposição dos alunos entre outras atividades que podem surgir de acordo com a necessidade de cada aluno. O planejamento deve ser diferente para cada aluno, pois cada um terá uma necessidade diferente assim como pode se desenvolver mais através de um método e não de outro.

O profissional atuante no AEE deve estar atento ao seu trabalho, pois às vezes acontece uma confusão em relação ao papel que deve ser desenvolvido, confundindo-se com reforço escolar, no ensino de conteúdos relacionados às disciplinas presentes no currículo, como história, geografia, matemática, entre outras.

O Decreto nº6.571, datado de 2008, e o Art. 3º, inciso 1 deste mesmo artigo, tratam dos recursos das salas para esse atendimento, assim, “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

O local de trabalho desse profissional pode ser tanto na escola comum, como nos Centros de Atendimento Pedagógicos para Deficientes Visuais ou ainda nos Núcleos de Apoio Pedagógico (NAPS). Esse atendimento deve ser realizado no contraturno, pois não deve interferir nas atividades na sala de aula do ensino regular, em substituição da aula, mas um plano de desenvolvimento de habilidades, de organização e de elaboração de estruturas e formas que eliminem as barreiras enfrentadas pelo aluno cego.

É de suma importância que o profissional que pense em atuar e desenvolver o papel do AEE tenha recebido um ensino voltado para área de atendimento, para que desenvolva os conhecimentos sobre os recursos multifuncionais e multimídias, como utilização de modernos sistemas de softwares existentes voltados para esse atendimento, assim como o uso do sistema de leitura e escrita em Braille e a produção dos materiais didáticos e outras temáticas que visam facilitar a inclusão do aluno com deficiência visual.

Para que aconteça essa produção de recursos adaptados às pessoas com deficiência visual, o profissional irá utilizar a reglete, punção e prancha, ou máquina de escrever em Braille, ou em casos de produção de materiais mais extensos, operacionalizar uma impressora em Braille. Ainda poderá desenvolver um trabalho com utilização de recursos em áudio, com sistemas de softwares como o Dosvox, projeto desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro que é capaz de transmitir edição de texto, impressões, acessa a jogos e atividades que auxiliam no desenvolvimento da pessoa com deficiência visual. Nesse processo é importante além de todos os recursos mencionados, a utilização de aulas de orientação e mobilidade, auxiliando em atividades de vida diária do aluno.

importante para a inclusão na escola. Necessidades precisam ser atendidas e preconceitos quebrados, além da preparação docente para enfrentar as diversidades que irá encontrar no contexto escolar. Compreendemos esses fatores preponderantes para que a inclusão de fato seja efetivada.

## **7. CONCLUSÃO**

Como vimos ao longo deste trabalho o que não nos falta são políticas para efetivar práticas inclusivas. Percebemos como é importante o papel da escola, que deve envolver a busca por adequações ao novo sistema educacional, requerendo mudanças práticas e pedagógicas de inclusão no contexto educacional. Aos professores de ensino regular, compreendemos a necessidade de qualificação, formação, visualizando a aprendizagem e modificações de práticas de exclusão, efetivando em suas ações diárias o processo de inclusão dos alunos com as mais variadas deficiências.

Compreendemos que nesse processo inclusivo, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de suma importância, pois irá trabalhar na adaptação de materiais pedagógicos que visam a autonomia e a acessibilidade de alunos com deficiência, incluindo a visual, buscando mudanças nesse processo juntamente com o professor da sala comum.

Nesse contexto de transformação na prática educacional, torna-se necessário um trabalho em conjunto, de vários profissionais que possam atender de forma efetiva e com qualidade a pessoa com deficiência. No caso da deficiência visual, a preparação e adaptação dos materiais torna-se fator

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

BARRAGA, Natalie. **Programa para desenvolver a deficiência visual**. Trad. Fundação para o livro do cego no Brasil. SP, Once, 1983.

BIANCHETTI, Lucio; FREIRE, Ida Mara (orgs). **Um Olhar Sobre a Diferença**: interação, trabalho e cidadania. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2012, 2012. Disponível em:<[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoas_com_deficiencia.pdf)>. Acesso em 21 fev. 2017.

Declaração universal dos direitos humanos, 2014. Disponível em:<<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em 10 mar.2017.

Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, 2008. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm)>. Acesso em 10 mar.2017.

DOMINGUES, Celma dos Anjos. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. 3º ed. Fortaleza, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, 2015. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em 09 abr. 2017.

LIMA, Elvira Souza. **Diversidade e aprendizagem**. São Paulo: Sobradinho, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér, (org). **O Desafio das Diferenças na Escola**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro;

PALACIOS, Jesús; (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MESQUITA, T. C. **Manual de elaboração e apresentação de trabalhos científicos**. 3 ed. Sobral (CE): Edições Universitárias, 2011.

MOSQUEIRA, Carlos Fernando França. **Deficiente visual na escola inclusiva**. Livro Eletrônico. Curitiba, PR: Intersaberes, 2012.

SANTOS, Mônica Pereira. Perspectivas históricas do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 3 ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1995.

# EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-INDÍGENA NAS ESCOLAS DA CREDE 15 DOS INHAMUNS

Maria Sônia Quinino de Medeiros<sup>1</sup>  
Paulo Robson Gonçalves Loiola Almeida<sup>2</sup>  
Fabiana Martins de Sousa<sup>3</sup>  
Denes Viana de Sousa<sup>4</sup>

## Resumo

Este artigo trata sobre o Projeto História e Cultura Afro-indígena dos Inhamuns, desenvolvido pela Coordenadoria de Desenvolvimento Regional da Educação - Crede 15, nas escolas de Ensino Médio sob sua jurisdição, a partir de uma formação realizada pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará- Seduc-CE, no ano de 2015. Neste sentido, o artigo apresenta as atividades realizadas com o desenvolvimento do projeto e traz a experiência exitosa de quatro (4) escolas que aderiram à proposta no âmbito de suas atividades pedagógicas. Trabalhar esse tema, justifica-se na histórica trajetória de negação presente no imaginário social brasileiro no tocante à história e à cultura dos povos indígenas e africanos. O objetivo basilar do projeto é difundir a temática nas escolas de modo que atividades pedagógicas contínuas aconteçam envolvendo a temática afro-indígena, superando a ideia de um trabalho pontual ou esporádico, que não está contemplado na proposta curricular das escolas transversalmente. Para a difusão das ideias do projeto foi criado um grupo de trabalho (GT) com membros das escolas estaduais (professores de áreas diversas), coordenadores, técnicos da Crede e das secretarias municipais de educação dos cinco municípios que compõem a Crede 15. Serão relatadas, nesse artigo, as ações ocorridas na Crede 15 e nas escolas a partir do ano de 2016 até os dias atuais.

**Palavras-chave:** História. Cultura Afro-indígena. Escolas.

## Abstract: EXPERIENCE OF HISTORY TEACHING AFRO-INDIGENOUS CULTURE IN INHAMUNS CREDIT SCHOOLS 15

This article deals with the Project History and Afro-indigenous Culture of the Inhamuns developed by Crede 15 in the secondary schools under its jurisdiction, based on a training carried out by Seduc-CE in the year 2015. In this sense, the article presents the activities carried out with the development of the project and brings the successful experience of four (4) schools that adhered to the proposal in the scope of their pedagogical activities. To work on this theme is justified by the historical trajectory of negation present in the

<sup>1</sup>Técnica da CREDE 15 – Coordenadora do Projeto Afro-indígena;

<sup>2</sup>Professor da Eletiva História e Cultura Afro-indígena da EEMTI Lili Feitosa;

<sup>3</sup>Coordenadora da EEEP Monsenho Odorico de Andrade;

<sup>4</sup>Professor de Geografia da EEM Maria José Coutinho;



Brazilian social imaginary concerning the history and culture of indigenous and African peoples. The basic objective of the development project in Crede 15 is to disseminate the theme in schools so that continuous pedagogical activities take place involving the Afro-indigenous theme, overcoming the idea of a punctual or sporadic work that is not contemplated in the curricular proposal of the schools transversally. To disseminate the ideas of the project, a Working Group (WG) was created with members of state schools (teachers of various areas), coordinators, Crede technicians and municipal education secretariats of the five municipalities that compose Crede15. They will be reported in this article the actions taken in Crede 15 and in schools from the year 2016 until the present day.

**Keywords:** History. Afro-indigenous culture. Schools.

## **Resume: EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA CULTURA AFRO-INDÍGENA EN LAS ESCUELAS DE LA CREDE 15 DE LOS INHAMUNS**

Este artículo trata sobre el Proyecto Historia y Cultura Afro-indígena de los Inhamuns desarrollado por la Crede 15 en las escuelas de Enseñanza Media bajo su jurisdicción, a partir de una formación realizada por la Seduc-CE en el año 2015. En este sentido, el artículo presenta las actividades realizadas con el desarrollo del proyecto y trae la experiencia exitosa de cuatro (4) escuelas que se adhirieron a la propuesta en el ámbito de sus actividades pedagógicas. Trabajar ese tema se justifica en la histórica trayectoria de negación presente en el imaginario social brasileño en lo referente a la historia y la cultura de los pueblos indígenas y africanos. El objetivo básico del proyecto desarrollo en la Crede 15 es difundir la temática en las escuelas de modo que actividades pedagógicas continuas ocurra envolviendo la temática afro-indígena, superando la idea de un trabajo puntual o esporádico que no está contemplado en la propuesta curricular de las escuelas transversalmente. Para la difusión de las ideas del proyecto se creó un Grupo de Trabajo (GT) con miembros de las escuelas estatales (profesores de áreas diversas), coordinadores, técnicos de la Crede y de las secretarías municipales de educación de los cinco municipios que componen la Crede 15. Serán relatadas en ese artículo las acciones ocurridas en la Crede15 y en las escuelas a partir del año 2016 hasta los días actuales (mejoraré a partir de los datos del proyecto y del referencial teórico).

**Palabras-clave:** Historia. Cultura Afro-indígena. Escuelas.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo de apresentar e refletir sobre a experiência do Projeto História e Cultura Afro-indígena dos Inhamuns, realizada pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – Crede 15, sob a coordenação geral da Técnica Maria Sônia Quinino de Medeiros, junto às escolas estaduais que estão sob a sua jurisdição. Deste modo, traz o relato da experiência na Crede 15 e em quatro(4) escolas, cujas experiências com o projeto são exitosas, conforme o relato dos articuladores do projeto em cada escola.

O projeto História e Cultura Afro-indígena dos Inhamuns foi idealizado a partir de uma formação realizada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, no ano 2015. A partir dela, a Crede 15 optou por dar início as atividades locais referentes à temática.

Ao repassar a formação da Seduc internamente, o grupo da Crede 15 sugeriu, inicialmente, a criação de um grupo de trabalho (GT) local, que viesse a elaborar e executar um projeto em nível de regional. Através dos técnicos locais, foi organizada a oficina com o intuito de compor o GT, ainda no ano de 2015.

Para isso, foram convidados, inicialmente, representantes de cada escola da rede estadual, na região, que tivessem afinidade com a proposta. Foram convidados, também, representantes das secretarias municipais da região dos Inhamuns e membros da sociedade civil do município de Tauá para compor a equipe.

A necessidade de trabalhar essa questão deve-se a histórica trajetória de negação da sociedade brasileira no que se refere aos povos africanos e indígenas, que foram a base da construção da nossa cultura.

É notória a forte negação da minoria branca e, até mesmo, de descendentes desses povos no tocante a hábitos e costumes que, por conta disso, acabam sendo extintos. Exemplo maior disso, são as línguas indígenas que pouco são faladas em nosso território. Como meta principal, o projeto, objeto deste artigo,

visa oportunizar aos educandos e a sociedade em geral um olhar diferenciado acerca da nossa identidade cultural tipicamente brasileira, resgatando e valorizando nossos povos ancestrais.

Concretizamos a existência do GT afro-indígena como proposta pedagógica nas escolas da rede de ensino estadual e secretarias municipais, em 2016, dando continuidade até os dias atuais. A visita da técnica, coordenadora do GT, realiza-se de acordo com a adesão das escolas, onde é construído um plano de ação para ser desenvolvido.

As ações discutidas e definidas no GT são concretizadas nas escolas ao longo de cada ano letivo, desde 2016 até os dias atuais é realizada uma culminância através de uma formação intitulada “Reunião do GT afro-indígena dos Inhamuns Crede 15” que tem como intuito dar suporte e visibilidade aos trabalhos elaborados pelos multiplicadores do GT, pois no início de cada ano letivo, compartilhamos nossas experiências e práticas educacionais.

É importante salientar que na Crede 15 há escolas desenvolvendo com maestria as ações planejadas no GT e estas serão brevemente relatadas no decorrer desse artigo, a partir do relato dos articuladores do GT nas escolas: Escola Ensino Médio em Tempo Integral- EEMTI Lili Feitosa; Escola Estadual de Educação Profissional-EEEP Monsenhor Odorico de Andrade; Escola de Ensino Médio- EEM Maria José Coutinho e a Escola Indígena Tabajara Carlos Levy.

## 2. SITUANDO O TEMA DO PROJETO HISTÓRIA E CULTURA AFRO-INDÍGENA

O histórico processo de negação que a população de afrodescendentes e indígenas tem vivenciado ao longo da história da formação da sociedade brasileira é verificado como forte expressão de enfrentamento e resistência daqueles que, vitimados pelo estado de escravidão, tiveram seus direitos mínimos negados, tais como o direito de ir e vir, bem como a própria condição de ser visto como ser humano, o que gerou negação de sua existência.

A referida escravização, na contemporaneidade, tem

tomado contornos diferentes. De uma expressão hostil que atinge o ser como todo. Existindo assim uma escravidão tão simbólica a ponto de se manifestar quase imperceptivelmente aos que são escravizados, todavia, essa forma de escravidão exerce efeitos tão danosos quanto os de outrora.

É contraditório o descaminho entre o que preconiza a legislação vigente e a execução das políticas públicas relacionadas às questões étnico-raciais. Mesmo quando a lei é enfática, na prática seus efeitos são tímidos ou quase inexistentes, devido a interesses divergentes, de setores e instâncias sociais diferentes.

Diante das argumentações efetivadas e das contínuas lutas pelos movimentos sociais, em geral, de negros, índios, apoiadas por intelectuais, pesquisadores, órgãos governamentais e não governamentais, a temática História e Cultura Afro-brasileira tem sua abordagem legal a partir da Constituição federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como no Art. 26, 26 A e 79B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito de acesso às diferentes fontes de cultura nacional aos brasileiros.

Com a necessidade de maior diálogo sobre ações da educação para as relações étnicas - raciais, surge a Lei 10.639, assinada pelo Presidente da República em 9 de janeiro de 2003, alterando a LDB e apresentando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas.

Esta lei foi ampliada com a Lei 11.645/08. Assim, as exigências legais das Leis nº 10.639/03 e de nº 11.645/08, na Resolução CNE/CP nº 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004 orientam as instituições de educação a elaborar ou avaliar/programar o Projeto Político Pedagógico – PPP, incluindo no currículo o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, também com esta orientação, entre outras, no Plano Nacional de Implantação das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Na busca de efetivar ações cotidianas nas rotinas e planos de aula para a inclusão, e em cumprimento as leis existentes, necessário se faz o compromisso solidário e articulado de todos que compõem a educação brasileira e sociedade civil, a partir das orientações legais e atitudes no contexto local.

### **3. RELATO DA EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS**

#### **3.1 EEMTI Lili Feitosa**

Ainda sob a nomenclatura de EEM Liceu Lili Feitosa, essa escola já cultivava a tradição de trabalhar essa temática na forma de projetos paralelos desenvolvidos com grupos de alunos e ações pontuais em datas comemorativas que sempre tiveram aceitação e repercussão dentro do ambiente escolar.

Paulatinamente, essas ações foram ganhando mais espaço e o marco inicial dessa evolução deu-se no ano de 2016, quando um grupo de alunos, liderados pelo professor Paulo Robson Loiola, desenvolveu ao longo deste ano o projeto Herança Afro-Indígena e Racismo no Brasil. Um projeto que levantou dados relativos a hábitos da nossa cultura que são herança da tradição e da cultura negra e indígena, mas que muitas pessoas desconhecem.

Da culinária ao nosso idioma, catalogamos todos os dados e, dando continuidade às ações propostas, divulgamos nossa pesquisa para a comunidade escolar na forma de palestras focando em determinadas turmas.

Para surpresa e alegria dos participantes, despertamos o interesse da então professora de Língua Portuguesa, Geruza Almeida, que achou a ação riquíssima, principalmente, na parte referente ao nosso idioma. Assim, esta fez o convite ao grupo para expor o trabalho nas suas aulas, num exercício oportuno de interdisciplinaridade.

Já próximo ao final do ano letivo, ocorreu a tradicional feira escolar para exposição dos projetos desenvolvidos pela escola e o trabalho sobre a herança afro e indígena sagrou-se vencedor, na área

de Ciências Humanas, e foi representar a escola na Feira Regional de projetos do Crede 15. Destacamos, aqui, o interesse e a alegria dos estudantes que participaram de todo o processo.



FOTO 1: Exposição do Projeto na Feira Escolar - Fonte: Arquivo da EEMTI Lili Feitosa.

Em 2017, a escola deu início ao processo de ensino em tempo integral e perdeu a nomenclatura de Liceu, passando a chamar-se Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Lili Feitosa.

Em relação às ações do GT Afro-indígena, ainda sob o comando do professor Paulo Robson Loiola, a proposta de continuidade foi remodelada optando por uma formação para os alunos associada a um concurso de beleza. Foi feita a divulgação, inicialmente, expondo somente o concurso de beleza para alunos e alunas com traços das etnias afro e indígena.

Com o auxílio da professora Geruza Almeida – que passou a fazer parte do GT escolar em parceira com o professor Fafá Alves – foram feitas as inscrições dos interessados e, posteriormente, a seleção inicial para o grupo final de participantes.

Com o grupo formado, eles foram informados de que não seria somente um concurso de beleza, mas também, uma formação com conteúdo sobre a temática que seria desenvolvida ao longo do ano e, somente, no final é que seria realizada a cerimônia

de escolha dos representantes da beleza étnica. Diante disso, alguns alunos desistiram e foram prontamente substituídos e, assim, foi dada continuidade a metodologia de execução do projeto.

A proposta para esse ano de 2018, em síntese, é associar conteúdo e formação à questão de valorização da estética das pessoas que são, realmente, o perfil do povo brasileiro, que sempre foi menosprezado pela mídia, pelo fato desta só expor e valorizar os traços arianos que não representam o povo brasileiro.

Os momentos de formação foram executados pelos membros do GT e, também, por parceiros, como o professor de História, Ecílio Cavalcante, e a professora de Filosofia e, também, coordenadora geral das ações de valorização da cultura afro e indígena na Crede 15, Sônia Medeiros. Destacamos também o apoio dado pela coordenação escolar, em especial, da coordenadora, Daniela Loiola, e do Diretor, João Pereira, que viabilizaram a execução deste trabalho e emitiram a certificação dos participantes.

Além dos momentos de formação com os alunos selecionados, o grupo de trabalho atuou também em momentos pontuais como, por exemplo, no dia da Consciência Negra, trabalhando junto às turmas de

1º ano do tempo integral. Novamente, o projeto sagrou-se vencedor, na área de Ciências Humanas, na feira anual de projetos da escola e participou do Ceará Científico - fase regional.



Foto 2 - Momento de Formação no Dia da Consciência Negra - Fonte: Arquivo da EEMTI Lili Feitosa.



Foto 3 - Momento de Formação no Dia da Consciência Negra - Fonte: Arquivo da EEMTI Lili Feitosa.





Foto 4 - Participação no Ceará Científico 2017 – Etapa Regional - Fonte: Arquivo da EEMTI Lili Feitosa.

Finalizamos este processo com a cerimônia de escolha do representante masculino e feminino da beleza étnica da escola. Um momento inédito e que se destacou pela valorização da beleza tipicamente brasileira e, por que não dizer, nordestina. Todos os

envolvidos saíram vencedores não pelo título, mas pelo conhecimento que levaram através das formações, pelo enriquecimento do currículo e pela formação humana que acaba sendo o maior dos prêmios.



Foto 5 - Vencedores do concurso Beleza Étnica - Fonte: Arquivo da EEMTI Lili Feitosa.

Destacamos, aqui, as viagens feitas pelo grupo de alunos, nos anos de 2016 e 2017, à aldeia Tabajara e à Escola Indígena Tabajara Carlos Levy, no município de Quiterianópolis. Nessas oportunidades, os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar um pouco da realidade indígena da região a qual pertencem e compreenderem um pouco melhor os costumes deste povo.

Em 2018, a escola dá continuidade às ações por meio da eletiva Cultura Afro e Indígena. Por conta do tempo integral, temos a oportunidade de trabalhar de modo mais sistematizado essa temática, sempre oportuna e necessária, para a formação dos nossos jovens.

### **3.2 EEEP Monsenhor Odorico de Andrade**

A proposta pedagógica da EEEP Monsenhor Odorico de Andrade propõe um ensino pautado em princípios que valorizem a diversidade e proporcionem o respeito às diferentes culturas, dessa forma, é possível formar jovens que sejam cidadãos éticos e que respeitem a todos sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, condições econômicas, etc. Dentro dessa perspectiva, essa instituição de ensino promove um trabalho de sensibilização e valorização da História e Cultura Afro-Indígena.

No ano de 2016, a EEEP Monsenhor Odorico de Andrade abraçou o Projeto História e Cultura Afro-Indígena da Região dos Inhamuns, que surgiu em uma reunião na Crede 15, esse trabalho é fruto de ideias de pessoas que se sensibilizam com a causa dos menos favorecidos.

A proposta foi tornar a escola um espaço de reflexão ao abordar temas que possam contribuir com a formação da identidade dos estudantes e, assim, minimizar os preconceitos existentes.

De início, o projeto foi acolhido pelos professores da área de Ciências Humanas, José Luiz Gonçalves, Mirian Oliveira, Gerdian Teixeira e Adyvane Alves, com o apoio da coordenadora escolar, Fabiana Martins. Os alunos das 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries foram convidados a participar de ações que contribuíssem com uma educação que prima pela desconstrução de práticas preconceituosas, bem como a

sensibilização na busca de uma educação que defenda a inclusão.

Durante o desenvolvimento do projeto, no ano de 2016, foram colocadas em prática as seguintes ações: palestra sobre preconceito racial, produção de peça teatral, exibição de documentário e pesquisas sobre culinária, vestimenta, pintura, música, dança, levando em consideração a influência afro-indígena na formação da cultura brasileira. A culminância aconteceu no dia da Consciência Negra com apresentação do grupo de capoeira, exposição de telas, apresentações de danças e encenação teatral.

No ano de 2017, o projeto passou a ser coordenado pela professora de História, Michely Soares. Foi desenvolvido com as turmas de 1<sup>a</sup> séries e teve um diferencial, pois trouxe uma inovação ao possibilitar um contato direto dos alunos com os índios Tabajaras, na Aldeia Fidelis, em Quiterianópolis. Essa ação fez toda a diferença, porque a experiência do intercâmbio de forma educativa proporcionou o resgate da identidade a partir do entendimento de quem somos, quando temos a história como referência.

Ainda no ano de 2017, o Grupo de Trabalho foi formado através das orientações da Professora Sônia Medeiros, técnica da Educação Afro-indígena, na Crede 15. A sua atuação tem fortalecido o trabalho no “chão” da escola ao trazer à tona a importância da incorporação no currículo escolar de uma abordagem mais humana das questões relacionadas ao negro e ao índio.

Na busca de proporcionar que a aceitação de si mesmo seja uma realidade na vida de alunos que se sentem excluídos por causa da cor, essa Instituição de ensino, através do Projeto História e Cultura Afro-Indígena, promoveu, no ano de 2017, o Desfile Miss Afro. Momento oportuno que foi determinante para que jovens negras pudessem assumir a própria cor e os demais alunos fossem estimulados a respeitar as diferenças, quando é proposto um trabalho educativo voltado para a sensibilização. Ainda nesse ano, foi realizada a produção de um quadro vivo da obra Iracema, de José de Alencar e Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado.





Foto 6 – Desfile Miss Afro 2017

FONTE: Acervo fotográfico da Escola Profissional Monsenhor Odorico de Andrade

O contexto do mundo atual é caracterizado pelo individualismo, consumismo, falta de solidariedade, ética e é marcado pelas desigualdades sociais. Sendo assim, é necessário que o espaço escolar invista nas práticas que desenvolvam a empatia, tornando os jovens mais humanos.

Considerando essa concepção, o projeto apresenta-se como uma metodologia que fortalece um ensino voltado para a cidadania quando prioriza o respeito pelo próximo, consequentemente, a sua vivência que

tem colaborado para a prática de ações visivelmente humanas.

No primeiro semestre de 2018, os alunos das 1ª séries realizaram uma ação solidária ao fazer uma campanha de arrecadação de roupas, calçados, alimentos, brinquedos e livros que foram doados, no mês de junho, à comunidade Indígena, na Aldeia Fidelis, em Quiterianópolis. De forma precisa, foram doadas 3.542 roupas, 363 calçados, 738 livros, 172 brinquedos e 101 kg de alimentos.



Foto 7 – Visita à Aldeia Fidelis

FONTE: Acervo fotográfico da Escola Profissional Monsenhor Odorico de Andrade

Neste ano de 2018, nas aulas de História, a professora tem proporcionado um estudo sobre os direitos dos povos indígenas e aberto o espaço para a discussão sobre preconceito racial, sempre estabelecendo uma relação dos conteúdos do livro didático com a realidade.

O projeto teve sua culminância no Ceará Científico, na fase escolar, ocorrido em agosto de 2018. Na oportunidade, serão realizadas as seguintes ações: o desfile miss Afro, uma competição musical e a participação dos Índios Tabajaras da Aldeia Fidelis, dançando o Toré.

No desfile do dia 7 de Setembro, um pelotão

relacionado à História e Cultura Afro-Indígena será formado. E como já virou tradição, todos os anos, no dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra, a escola recebe o grupo de capoeira Jaguar.

A execução deste projeto tem sido muito significativa por fortalecer o papel da escola na prática da inclusão social, pois ela é um espaço que pode contribuir para que as injustiças que estão bem presentes na realidade brasileira sejam minimizadas. Portanto, a prática de projetos que combatam atitudes discriminatórias e racistas é imprescindível na construção da identidade nacional.



Foto 8 - Apresentação do Grupo de Capoeira do Professor Jaguar  
Fonte: Acervo fotográfico da Escola Profissional Monsenhor Odorico de Andrade

### 3.3 EEM Maria José Coutinho

O projeto afro-indígena começou a ser desenvolvido na escola Maria José Coutinho, no ano de 2015, a princípio quando foi feita a proposta pela técnica da crede solicitando um professor que se identificasse com a temática, a diretora não fez nenhuma objeção, apoiou a causa e pôs a escola à disposição para que fosse trabalhada da melhor forma possível e que este projeto pudesse contribuir com o ensino e aprendizagem e de forma significativa com a identidade afro-indígena.

A partir da adesão ao projeto, nosso primeiro passo

foi criar um plano de ação para que pudessemos atingir as metas pré – estabelecidas, com base na elaboração do projeto feito por integrantes do GT, composto por escolas da jurisdição da Crede e sociedade civil tauaense, logo, em seguida, criamos em um dos planejamentos da escola, o GT local apoiado por professores de todas as áreas.

Buscamos firmar parcerias com a aldeia indígena de Fideles, onde a escola tem contribuído muito para o desenvolvimento do projeto. Buscamos também firmar parcerias com a comunidade Quilombola de Furada, situada neste município, sem muito êxito,

mas temos como perspectiva poder também contribuir com esta comunidade.

Fizemos o mapeamento das aldeias indígenas e das comunidades quilombolas do município e procuramos inserir ações na proposta curricular do projeto no intuito de fortalecer as ações, no tocante à relação com o contexto em que estamos inseridos.

É importante ressaltar que, por meio de um outro projeto intitulado Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais -NTTPS, nossos alunos desenvolvessem projetos de pesquisa sobre a cultura afro-indígena que, por sinal, ganhou grande destaque na exposição dos projetos científicos do Ceará Científico, na fase escolar de 2017, e que foi eleito como o melhor projeto de pesquisa da Escola, na Área de Ciências Humanas, indo representar a escola na fase regional. Tudo isso, é motivo de alegria para nós que nos sentimos responsáveis pela

execução do projeto.

No percurso da realização do projeto, sentimos dificuldades no ato da realização de algumas ações quando estas dependem de outras instituições, pois havíamos colocado em nosso plano de ação a realização de parcerias com o município, criando o dia “D” das exposições dos trabalhos, realizados pela escola Maria José Coutinho e por escolas da rede municipal e não obtivemos êxito nessa proposta. Mas, vamos continuar insistindo nessa ideia que julgamos relevante para o fortalecimento do projeto.

Para este ano de 2018, já traçamos e estamos realizando algumas ações a fim de que os nossos alunos participem de forma assídua de atividades, tais como: o tapete da identidade, oficinas de capoeira realizadas por alunos da escola, concursos de identidade e outros.



Foto 9– Participação da EEM Maria José Coutinho no Abril Indígena – comunidade de Fidélis  
Fonte: Arquivo fotográfico da EEM Maria José Coutinho.





Foto 10 – Participação da EEM Maria José Coutinho no Abril Indígena – comunidade de Fidélis  
Fonte: Arquivo fotográfico da EEM Maria José Coutinho.

### 3.4 Escola Indígena Tabajara Carlos Levy

Em 2015, a Escola Indígena Tabajara Carlos Levy foi convidada a participar do I encontro relativo ao Projeto sobre a cultura e a história Afro-indígena dos Inhamuns. Mas, somente em 2016, o projeto ganhou uma estruturação com objetivos e ações construídas coletivamente, no II encontro e se fortaleceu nas ações desenvolvidas em cada escola.

Foi a partir do segundo encontro, realizado em 2016, pela Regional 15, que tivemos, então, uma experiência positiva e instigante. Tanto que a partir disso, essa escola conseguiu construir “uma ponte” entre os professores não indígenas com a comunidade escolar indígena.



Foto 11 – 1ª oficina de replicação da Formação Afro-indígena e Criação do GT, ano de 2015  
Fonte: Arquivo fotográfico da Técnica da CREDE 15 Sônia Medeiros.

O Projeto Afro-indígena para educação escolar indígena da EIT Carlos Levy, tem sido tão representativo, sobretudo, por ter possibilitado a integração dessa escola com as demais escolas da região, através de intercâmbios que tem gerado o conhecimento sobre nosso povo e isso trouxe fortalecimento e visibilidade para a cultura e a história da nossa comunidade, bem como tivemos a oportunidade de mostrar nossas experiências no tocante ao trabalho educativo que realizamos na aldeia através da atuação da escola.

Outro ponto que merece ser ressaltado é que o projeto não ficou restrito aos muros da escola, visto que se estendeu também para aldeia. Os alunos não indígenas estiveram com a pajé dialogando sobre a espiritualidade cultural do povo Tabajara.

Nesses intercâmbios escolares, tivemos a honra de receber na escola indígena, as escolas: EEMTI Lili

Feitosa, EEM Maria José Coutinho, EEEP Monsenhor Odorico de Andrade e a professora Mônica Nunes e seus alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Também tivemos a participação da Sônia Medeiros e da militante Ana Vale na festa das Águas e da Rainha Yemajá, organizada pela pajé Francisca Lira, um encontro com os costumes tradicionais e culturais do povo Tabajara, um evento de espiritualidade e de respeito com os nossos encantados.

O projeto afro-indígena tem também a troca de experiência, com a participação da Crede 15, no abril indígena e neste ano de 2018, da Crede 16 presente, também, neste evento que a EIT Carlos Levy promove, envolvendo toda a comunidade da Aldeia Fidelis, onde se situa a escola.



Foto 12- Componentes do GT Afro-indígena no Encontro de 2017  
Fonte: Arquivo fotográfico da Técnica da CREDE 15 Sônia Medeiros.

No encontro do GT realizado, em 2018, na sede da Crede 15, a escola indígena teve participação significativa na pessoa da sua líder, Eleniza Tabajara, que teve a oportunidade de falar sobre a história e a cultura dos índios Tabajara de Fidelis, revela fatos relevantes de nossa luta por afirmação, respeito e valorização.

A líder dos Tabajara, registro de foto na página seguinte, apresentou fatos sobre a luta pela existência da escola na comunidade e sobre como realizam o trabalho pedagógico envolvendo a cultura, os costumes e a história do seu povo para manter viva no dia a dia da comunidade por meio de da educação das crianças e jovens.



Foto 13 – Participação da Líder Eleniza Tabajara no Encontro do GT da Crede 15 em 2018  
Fonte: Arquivo fotográfico da Técnica da CREDE 15 Sônia Medeiros.



Foto 14– Componentes do GT Afro-indígena no Encontro de 2018  
Fonte: Arquivo fotográfico da Técnica da CREDE 15 Sônia Medeiros.

Para os educadores da educação escolar indígena, o projeto Afro- indígena tem trazidos muitas contribuições do ponto de vista pedagógico e educativo no trabalho com esta temática nas salas de aula e, conforme já citamos, vem dando

visibilidade não só no âmbito da educação escolar, mas na afirmação da cultura do povo Tabajara do município de Quiterianópolis.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do Projeto História e Cultura Afro-indígena dos Inhamuns, como vimos, está pautada no fato de que, do idioma à religiosidade, temos uma herança que é negligenciada e, até mesmo, marginalizada por uma minoria elitizada que, por meio de meios de comunicação massificadores, perpetuam a valorização daquilo que não nos pertence.

As escolas têm papel fundamental de trabalhar a língua, as expressões artísticas e religiosas, a culinária e tudo que está em seu entorno, que é herança dos povos que constituem o alicerce da nossa nação.

Em meio a tudo isso, situamos a questão primordial do respeito, que deve permear todas as relações humanas dentro e fora dos muros das instituições de ensino. As sementes foram semeadas e, hoje, estamos colhendo muitos frutos desse pioneirismo em termos de discussão local dessas temáticas.

Ao longo do tempo, amadurecemos as discussões e estamos a cada dia consolidando ações coesas em articulação com as possibilidades em cada escola. Conquistamos participação de projetos sobre a temática no Ceará Científico, fase escolar e regional; criação de eletiva em uma Escola de Tempo Integral; intercâmbio com outros municípios e algumas atividades de intercâmbio com as universidades locais.

A cada ano, como foi relatado, o projeto tem crescido e se consolidado dentro do contexto das atividades pedagógicas das escolas, fortalecendo o trabalho com a história e a cultura afro-indígena em nossa região e, assim, o objetivo geral vem sendo atingido, ao passo que as ações têm sido desenvolvida de forma integrada a outras atividades de cunho escolar e regional, ganhando a notoriedade merecida e a valorização necessária, em termos de inserção na escolarização dos alunos e na ação docente. A perspectiva é de crescimento contínuo.

#### 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 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/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura Afro- Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

\_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.



\_\_\_\_\_.Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação e do Desporto,Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC. SECADI, 2013.

F O U L C A U L T , M i c h e l . M i c r o f i s i c a d o p o d e r . D i s p o n í v e l em:<pdfhttp://www.ip.usp.br/portal/images/stories/MH/o\_conceito\_de\_cotidianidade.pdf Acesso em 19/10/2018.

M O L A R , J o n a t h a n d e O l i v e i r a . A l t e r i d a d e : u m a n o ç ã o e m c o n s t r u ç ã o Disponível em:<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/59/42. Acesso em 19/10/2018.

ROCHA. Ruth. ROTH. Otávio. **Declaração universal dos direitos humanos**. São PauloSP, 2004.

# COMBATENDO O PRECONCEITO CONTRA A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PORANGA- CE

Fernando Rodrigues Lima<sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo buscará fazer uma apreciação sobre os fundamentos legais (as leis 10.639/03 e 11.645/11) que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas instituições educacionais, tratando de uma reflexão bibliográfica a partir de produções já existentes, que contribuem para o combate ao preconceito no âmbito escolar, fazendo um paralelo com a trajetória vivenciada nas escolas públicas municipais de Poranga- CE, por meio da execução do Projeto No Batuque das Raças: conhecendo e vivenciando a Arte e Cultura Afro-brasileira, abordando a função da escola e o compromisso social do educador em relação à cultura afro-brasileira e indígena, os aspectos sociais e pedagógicos no que tangem a sensibilização dos educandos na valorização da cultura desses povos, uma breve elucidação a cerca da desigualdade racial, preconceito e discriminação, no ambiente escolar, e, por fim, fazendo alguns apontamentos sobre as conquistas alcançadas e os desafios enfrentados com a implementação das ações educativas que propiciaram a abertura de novas possibilidades de compreensão, cumprindo assim seu objetivo.

**Palavras-chave:** Cultura afro-brasileira. Preconceito. Discriminação racial. Educação.

## **Abstract: COMBATING THE PREJUDICE AGAINST AFROBRASILEIRA AND INDIGENOUS CULTURE IN THE PUBLIC SCHOOLS OF PORANGA-CE**

The actual article will look fo to do a aprecisation aboute the legal fundamental ( the laws 10.639/03 and 11.645/11) that will turn compulsory the teach of History and Afro Brazilian and indigenou culture in the educational institutions, treating of a biography's reflexion from already existentes productions, that contribute for the fight againt the prejudice within the school, doing a analogy as the a trajectory experienced in the Poranga's public school from the way of the implemation of the Project in the Race's Batuque: Knowing and Experiencing the Art and the Afro Brazilian culture, approaching the function of

<sup>1</sup> Bacharel em Serviço Social pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA e Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC

school and the social commitment of the education in relation of the Afro Brazilian and Indigenous culture, the social and pedagogical aspects in what regards the awareness for the learners in the cultural appreciation of those people, one brief elucidation about of racial inequality, prejudice and discrimination in the school environment and after all doing some appointments about the acquires that was achieved and the challenges that was faced with the implementation of the educational actions that appropriated the opening up new possibilities of understanding, in this way fulfilling its goal.

**Keywords:** Afro- brazilian Culture, Prejudice racial, Discrimination, Education.

## **Resumen: COMBATENDO EL PRECONCEITO CONTRA LA CULTURA AFROBRASILEÑA E INDÍGENA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE PORANGA-CE**

El presente artículo busca hacer una apreciación sobre los fundamentos legales (las leyes 10.639/03 y 11.645/11) que torna obligatorio la enseñanza de la historia y cultura Afro-brasileña e indígena en las instituciones educacionales, através de una reflexión bibliográfica a partir de producciones ya existentes que contribuyen a combatir los preconceptos en el ámbito escolar, haciendo una comparación con la trayectoria vivida en las escuelas públicas del Municipio Poranga a través de la ejecución del Proyecto No "Batuque" de las Razas: Conociendo y Viviendo el Arte y la Cultura Afro-Brasileña, abordando la función de la escuela y el compromiso social del profesor en relación a la cultura afro-brasileña e indígena, los aspectos sociales y pedagógicos refiriendo la sensibilización de los alumnos en la valorización de la cultura de esos pueblos, un breve esclarecimiento sobre la desigualdad racial, precepto y discriminación en el ambiente escolar haciendo algunos aportes sobre las conquistas alcanzadas y los desafíos enfrentados con la implementación de las acciones educativas que propiciaran la abertura de nuevas posibilidades de comprensión, cumpliendo así su objetivo.

**Palabras-clave:** Cultura afro-brasileña e indígena. Preconcepto. Discriminación racial. Educación.

### **1. INTRODUÇÃO**

A proposta deste artigo está relacionada à reflexão sobre a relevância da cultura negra no Brasil e as demais etnias, bem como combater o preconceito racial no âmbito escolar. Estes são alguns dos motivos que nos levaram a busca por uma nova interpretação do mundo africano e indígena, sua cultura, seus reflexos sobre a vida dos afro-brasileiros em geral, tentando romper, assim, com o modelo que vigora na sociedade brasileira, garantindo a cidadania e a igualdade racial objetivadas pelo projeto educativo "No Batuque das Raças: conhecendo e vivenciando a Arte e Cultura Afro-brasileira".

Este trabalho tem seu início com a adesão do município de Poranga ao Selo das Nações Unidas

para a Infância (UNICEF) Município Aprovado, edição 2013-2016 para o Semiárido (4ª edição), com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da gestão municipal no cumprimento de seu papel constitucional. Dessa forma, será dada continuidade à parceria bem-sucedida com os municípios para garantir os direitos de todas as crianças e adolescentes, especialmente as meninas e meninos mais vulneráveis, que vivem em comunidades rurais, quilombolas e indígenas e que possuem algum tipo de deficiência ou são mais afetados por emergências e desastres. O selo tem como finalidade posicionar o tema da proteção integral – um dos pilares do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990) – no centro da agenda pública dos municípios.

Por ser um trabalho de caráter intersetorial, a

Secretaria da Educação do Município tinha entre as ações o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/11 como tema transversal em todas as modalidades de ensino, partindo do direito a aprender formulou-se o seguinte objetivo: todas as crianças e adolescentes acessando, permanecendo e concluindo a educação básica de qualidade na idade certa, com sucesso na aprendizagem.

A principal motivação consistia em elaborar, executar e acompanhar um projeto específico para as Leis 10.639/03 e 11.645/11, sendo desenvolvido em todas as modalidades da rede municipal de ensino, na busca pela promoção do UNICEF por uma infância sem racismo nas escolas da rede municipal de ensino.

Nos dois primeiros parágrafos do Art. 26 (a) da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 é tratado da inclusão do conteúdo programático a ser ofertado nas escolas, estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil. A Lei complementar ainda, institui em seu Art. 79-B o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Já no parágrafo 1º do Art. 26 da Lei nº 11.645 de 08 de março de 2008 encontra-se a seguinte produção escrita:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

O artigo em destaque expande a inclusão do ensino aos povos indígenas, amplifica a participação do negro e do índio retificando a redação anterior do mesmo artigo. A cultura dos dois grupos étnicos, além de fazer o resgate do apoio na formação da

sociedade brasileira, caracteriza a formação populacional dando um novo matiz a identidade nacional.

Esse marco legal, tornou-se, dentro da ótica do ensino inclusivo, um instrumento de enfrentamento ao preconceito racial e a influência etnocêntrica e eurocêntrica tão presentes no meio social. Entretanto, a realidade vivenciada pelos profissionais da educação não colabora para o combate a esse desafio, além do mais, o ensino público tem sido negligente no que tange ao respeito à diversidade racial, ocasionado por uma má interpretação de como abordar essa temática em sala de aula, por vezes pela ausência de conteúdo disponível nos livros ou ainda, pela falta de interesse dos gestores escolares em propiciar atividades extraclasse.

## **2. A função da escola e o compromisso social do educador em relação à cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas de Poranga**

O sistema da educação brasileira, por sua vez, esteve subjugado a uma estrutura excludente e arraigada pela divisão sociocultural das populações negra e indígena, um modelo eurocêntrico que apreciava a cultura branca em detrimento das culturas afro-brasileira e indígena, negligenciando as contribuições desses povos, desconstruindo o respeito à formação das múltiplas identidades, com especial atenção às comunidades tradicionais.

Para os Direitos Humanos, no que tange à inclusão do que é estabelecido no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2009, p.33-34), são ressaltadas ações programáticas, como:

9-Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia(...).

10-Apoia a implementação de experiências de interação da escola e a comunidade, que contribuam, para a formação da cidadania em perspectiva crítica dos Direitos Humanos.

15- Favorece a valorização das expressões culturais regionais e locais pelos projetos políticos-pedagógicos das escolas.

A partir dessa proposta de fortalecimento e promoção de uma educação para a diversidade étnico-racial, o projeto pedagógico “No Batuque das Raças: conhecendo e vivenciando a Arte e Cultura Afro-brasileira”, procurou modificar o currículo escolar a partir das leis 10.639/03 e 11.645/11 em quatro perspectivas:

Inicialmente, sensibilizando aqueles que coabitam a comunidade educacional ao respeito e ao reconhecimento dos povos que fizeram e fazem parte da construção da sociedade brasileira, notadamente a cultura negra e indígena, historicamente marginalizadas pelas narrativas colonizadoras, na intenção de ultrapassar os velhos arquétipos que serviram como pilares que sustentam o racismo.

Em seguida, promovendo o envolvimento dos professores e alunos em práticas pedagógicas que propiciassem a construção de uma aprendizagem mais sólida, levando em consideração as especificidades de cada série, aproximando os educandos aos estudos das raízes culturais, fomentando a identidade e a autoaceitação.

Posteriormente, conhecendo as relações étnicas raciais por meio do trabalho interdisciplinar, visando ampliar os debates sobre a posição e a trajetória dos povos de matriz africana e indígena.

Por último, despertando o interesse pelo resgate dos costumes, apontando a relevância que os negros e indígenas tiveram ao longo da história na sociedade, sempre numa busca de transformação do espaço escolar em um ambiente vivo de interação e integração as suas múltiplas dimensões.

A Escola, por sua vez, possui a árdua tarefa de formar o aluno para prática da cidadania, para o trabalho e continuar aprendendo ao longo da vida. Assim, orientam a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira (LDB- Lei 9394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino no Brasil. A ampliação da cidadania é um dos principais objetivos que devem nortear o trabalho pedagógico e, por consequência, a escola tem que oportunizar o desenvolvimento de competências e habilidades que

permitam a compressão da sociedade, notadamente, repleta de diversidades. Contudo, essa sociedade deve ser percebida como uma obra “dinâmica” dos seres humanos, numa permanente construção e reconstrução. A compreensão deste desenvolvimento da cidadania também denota a habilidade para saber avaliar a realidade do mundo contemporâneo, os artifícios sociais e o papel de cada cidadão nesses processos.

Enfocar as contribuições dos afrodescendentes e índios para o desenvolvimento da humanidade, mediar a reeducação das relações entre as culturas e assumir compromisso em torno dos aspectos socioculturais da escola e da comunidade, onde estas se encontram serão caminhos que poderão levar a uma valorização e respeito aos afrodescendentes e nativos dentro da escola.

### **3. Aspectos sociais e pedagógicos quanto à sensibilização dos alunos em relação à valorização da cultura afro-brasileira e indígena.**

A inquietação pelo respeito à diversidade e a valorização cultural dos povos de matriz africana e aborígenes deve ser pautada em um olhar atento aos ensinamentos que provoquem uma tomada de consciência que descortinam a falsa reverência para com tais povos. É indispensável que o problema não seja menosprezado com frases como: ‘somos todos iguais’, porque não somos e isso retarda a maneira como deve ser conduzida as diferenças.

Diversos meios pedagógicos fazem a teoria virar prática. Modelos criativos não faltam para dar as temáticas: arte, culinária, dança, cultura e religião, propostas no projeto educativo ora em questão, como meios que resignificam a reflexão e a mudança na forma de olhar e atuar dentro de uma sociedade que é fruto da miscigenação.

Para Rocha (2008, p.57),

Ao introduzir os conteúdos relativos à cultura afro brasileira e à história da África, a Lei 10.638/03 desloca a perspectiva adotada, ate em tão, mas

representação sobre o Brasil e sobre a sua formação, transformado em conteúdo didático. Tradicionalmente, o ensino brasileiro adota a formação brasileira como um desdobramento lógico e consequente da história europeia, ou seja, após rápida referência às sociedades antigas, como a egípcia e a mesopotâmica, os alunos eram levados a ver a sociedade ocidental, desde a conformação do mundo Greco-romano, na Europa como a matriz cultural brasileira.

Entende-se que as Leis 10639/03 e 11.645/08 determinam a obrigatoriedade do ensino sobre a história dos negros e nativos e que seja tratada numa perspectiva positiva, onde a valorização dessas tradições da mesma forma que é ensinada a cerca da contribuição dos egípcios para o desenvolvimento da humanidade. As marcas da cultura de raiz africana e íncola deviam ser ressaltadas, particularmente, nas disciplinas de História, Geografia e Ensino Religioso, pertencentes à Área de Cultura e Sociedade.

Sabe-se o quão difícil é, mas nunca impossível, estabelecer subsídio para auxiliar os professores a nortear um processo de superação do racismo na Escola. Para isso, é indispensável o planejamento de meios que promovam a valorização da comunidade escolar negra e indígena, indicando pistas de como os professores e alunos podem, coletivamente, desenvolver mecanismos pedagógicos eficazes para a superação das distinções, para a elevação da autoestima dos alunos e o reconhecimento da diversidade como fator aglutinador dos diferentes.

#### **4. Desigualdade racial, preconceito e discriminação no ambiente escolar**

A questão do preconceito racial no Brasil, da discriminação de maneira específica nas escolas, tem passado por certo escamoteamento social. Porém, as entidades representativas das minorias étnicas têm buscado realizar um trabalho sistemático de denúncia contra os valores de elevação e inferioridade racial disseminados na cultura em tempos coloniais.

Pereira (2007) individualiza o preconceito da discriminação; “O preconceito é uma atitude psicológica, já a discriminação é quando o

preconceito se concretiza em ato. E o que se consegue punir não é o preconceito, mas só a discriminação”.

Fazendo uma breve memória histórica, é possível vislumbrar que o negro, bem como o indígena ao longo de sua vida foi subordinado, numa batalha constante contra o preconceito e a discriminação. E uma de suas maiores buscas pela equidade de seus descendentes é o rompimento com o paradigma de sua “interdição” no âmbito escolar. Segundo o Dicionário UNESP do português contemporâneo, “interdição” significa: “privação legal do gozo ou exercício de certos direitos no interesse da coletividade, ou seja, o negro foi excluído da escolarização em detrimento a uma ideologia “superior” imposta aos modos eurocêntricos”. (2011, p. 784).

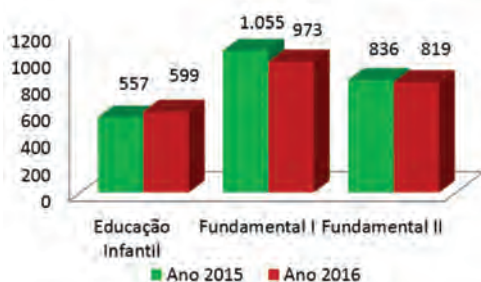
O diagnóstico técnico sobre o caráter racial das desigualdades sociais brasileiras já era internacionalmente conhecido desde 1980 (SILVA, 1978; HASENBALG, 1979 apud GUIMARÃES, 2003 p.4). A crise educacional brasileira, inclusive o acesso restrito de negros ao ensino superior, a má qualidade da escola pública e a grande desigualdade racial em todos os níveis de ensino já eram, amplamente, discutidas nos meios intelectuais e políticos, quando o governo social-democrata de Fernando Henrique tomou posse em 1995. Em um importante artigo publicado em 1990, em que analisam dados de 1982, (Hasenbalg e Silva, 1990 apud GUMARÃES, 2003), por exemplo, chamavam a atenção para o fato de que, com relação ao acesso ao sistema escolar, uma proporção mais elevada de crianças não brancas ingressa tardiamente na escola. Além disso, a proporção de pretos e pardos que não têm acesso de todo à escola é três vezes maior que a dos brancos. Essas desigualdades não podem ser explicadas, nem por fatores regionais, nem pelas circunstâncias socioeconômicas das famílias. Embora, uma melhor situação socioeconômica reduza a proporção de crianças que não têm acesso à escola independentemente de sua cor. Pois, ainda assim persiste uma diferença clara nos níveis gerais de acesso entre crianças brancas e não brancas, mesmo nos níveis mais elevados de renda familiar per capita. (apud, HASENBALG e SILVA, 1990, p.99 GUIMARÃES, 2003 p.4).

Essa demanda representou uma importante guinada na pauta de reivindicação dos negros brasileiros, dando início a uma era de luta contra as desigualdades sociais do país, vistas agora como “raciais”, independentemente do combate à discriminação e ao preconceito (apud, GUIMARÃES, 2003 p.2).

## 5. Conquistas e desafios a partir da implementação e execução do Projeto No Batuque das Raças: conhecendo e vivenciando a Arte e Cultura Afro-brasileira.

Ao longo dos anos de 2015 e 2016 (período em que foi formulado, implantado e executado o projeto nas escolas públicas de Poranga) foi possível perceber inúmeras conquistas com o trabalho realizado entre os quais, pode ser mencionado: a abertura do espaço escolar para a inclusão da temática sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira conforme determina as leis 10.639/03, 11.645/08 e as diretrizes curriculares nacionais que lhe dão suporte, o trabalho interdisciplinar na área de cultura e sociedade envolvendo as disciplinas de História, Geografia e de Ensino Religioso, o envolvimento das escolas da rede municipal, desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental II que tinham em seu quadro 557 alunos matriculados na educação infantil, 1.055 alunos matriculados no ensino fundamental I e 836 alunos matriculados no Ensino Fundamental II, salienta-se que esse quantitativo corresponde ao ano de 2015, sendo que em 2016 o projeto atingiu aos 599 alunos matriculados na educação infantil, 973 alunos matriculados no ensino fundamental I e 819 alunos matriculados no Ensino Fundamental II. Conforme gráfico abaixo:

**Alunos da Rede Municipal de Ensino, atendidos pelo Projeto.**



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação Ciência e Tecnologia de Poranga – SMECTP. Educenso/SIGE Escola 2015 e 2016 – smectporanga@gmail.com

E ainda, o Conselho Municipal da Educação – CME, através da Lei municipal nº 14/2013, por meio da Câmara de Educação Escolar Indígena e Quilombola, baixou a Resolução de nº06/2015 que institui Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fazendo uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei 10.639/03, Lei 9.394/96, Lei 12.288/10 e Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 01/2004.

Vale ainda ressaltar que de um ano para o outro, o projeto contou com algumas modificações, no primeiro ano de execução, as turmas de educação infantil até o 5º no do ensino fundamental I trabalhavam com as temáticas: arte, culinária, dança e religião sobre a cultura indígena, já as turmas do fundamental II trabalhavam as mesmas temática, sendo que a partir da cultura afro. No segundo ano, houve a inversão de culturas para as referidas modalidades.

É interessante, também citar, alguns dos desafios que eclodiram com a realização do trabalho e ao longo dos dois anos, entre eles: o rompimento com as barreiras produzidas pelo preconceito, a sensibilização da sociedade da importância de se trabalhar a temática afro-brasileira e indígena, visando a quebra de paradigmas vigentes, manter a rede munida de recursos didáticos para desenvolver um trabalho de qualidade, e ainda orientar os professores que não têm a oportunidade de fazer um curso de qualificação voltado para relação étnico-racial e, por consequência, deixam a desejar quando se trata da temática em questão. É sabido que, pela ausência de preparo ou por preconceitos introjetados, alguns profissionais não sabem se aproveitar das situações flagrantes de discriminação racial na escola para desenvolver o trabalho de combate ao racismo e ao preconceito tão acentuados nas escolas.

Sabe-se que não há leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas que partem das pessoas. Contudo, é possível acreditar que a Educação é capaz de possibilitar a desconstrução dos mitos de superioridade e de inferioridade entre os diversos grupos humanos que foram socializados.



## 6. Metodologia

Esse trabalho foi realizado com o objetivo de compreender e aprofundar a aplicabilidade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas instâncias escolares, conforme estabelecido nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Para tanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental e a análise das evidências obtidas com a execução do Projeto “No Batuque das Raças: conhecendo e vivenciando a Arte e a Cultura Afro-brasileira”, na busca pela obtenção de dados que referenciassem a intervenção pedagógica, realizada em 09( nove) escolas do município de Poranga, nos anos de 2015 e 2016, com a execução do referido projeto.

Realizar práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural “possibilitando ao aluno compreender-se enquanto sujeito ativo, com capacidade de transformar o seu cotidiano” (LIMA, org.2006, p.31). A pesquisa bibliográfica, assim como a análise das evidências do projeto pedagógico, não são um fim em si, são preciosos instrumentos usados no permanente desafio dos professores que ousam estabelecer relações de caráter interpessoal com os alunos, de modo que, o processo de ensino aprendizagem satisfaça os objetivos a que se propôs.

## 7. Considerações Finais

Esta pesquisa é relevante por vários aspectos, entre eles a percepção de que as atribuições dos educadores é perceber e agir frente a responsabilidade social, pois formar por meio da diversidade cultural e étnica vai além de expor aos alunos que todos são iguais perante o arcabouço de leis que há acerca das culturas diversas.

A Lei 10.639/03, assim como a Lei 11.645/08 são resultados de lutas e resistências, travadas pelos negros e aborígenes na busca por uma educação que considere a pluralidade. Não há um procedimento pronto, é indispensável a construção de uma proposta e a aplicabilidade desta. E dessa forma, buscar instituir, investigar e inventar meios para que, pouco a pouco, o respeito ganhe notoriedade.

O ensino educacional, cada vez mais, torna-se um instrumento de grande relevância por possuir a possibilidade de orientar e promover a construção da identidade dos diversos povos. Desse modo, há uma necessidade urgente de a escola promover espaços que contemple as diferentes relações onde todos se sintam incluídos.

A arte, a culinária, as danças, as histórias e lendas afro-brasileiras apresentam subsídios com várias possibilidades para executar um excelente trabalho em sala de aula, devido à variedade de elementos que apresentam.

É preciso vislumbrar a escola como uma instituição que traz em si a possibilidade de contribuir para a transformação social. A Instituição não pode transformar sozinha uma história de preconceito e desconstrução da identidade afro-brasileira e indígena, contudo ela pode ser um importante veículo, embora não único, de reflexão e atitudes preconceituosas, que partem da sensibilização da comunidade escolar (alunos, pais, professores, coordenadores, diretores e outros) na busca pelo respeito às pluralidades do ser humano.

Porém, faz-se, ainda, necessário não unicamente que a escola pode transformar tudo sozinha. É importante que mesmo se deparando com atitudes preconceituosas, sensibilizar alunos, pais e comunidade escolar na busca pelo respeito às diferenças, entendendo as diferenças como a essência do ser humano.

Contudo, não se chega à eficiência das teorias se não houver mudanças de práticas e, lamentavelmente, as barreiras motivadas pelo despreparo dos profissionais, a descontinuidade das ações, bem como o descaso para com as evidências que foram adquiridas ao longo dos dois anos de execução do projeto, demonstram o quão precisa ser feito no tocante ao enfrentamento do preconceito, do racismo e da discriminação, no âmbito escolar, com relação à temática abordada.

A presença de gestores sem profissionalização, por levar crenças pessoais para o ambiente de trabalho, também se tornou um dos grandes entraves para o prosseguimento com as ações de desconstrução dos

estereótipos criados ao longo da história dos grupos tradicionais, por vezes citados nesse trabalho.

Ficou claro, que as ações executadas durante os dois anos (2015 e 2016) se tornaram para o município em questão, apenas um cumprimento preestabelecido (Plano Municipal Diretrizes de Implementação para o Selo UNICEF), de exigências e cumprimento de ações para conquistar o Selo UNICEF, tornando-se assim uma questão pontual, sem continuidade e a reflexão devida. Assim sendo, o importante foi o fim e não os meios, o objetivo, não a

caminhada, portanto, o que se continua a ver nas escolas municipais de Poranga, são procedimentos metodológicos que, pouco ou em nada, contribuem para as ideias difundidas e defendidas no Projeto No Batuque das Raças: conhecendo e vivenciando a Arte e Cultura Afrobrasileira.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

BORBA, Francisco S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Francisco S. Borba, Colaboradores Beatriz Nunes de Oliveira Longo, Maria Helena de Moura Neves, Marina Bortolotti Bazzoli e Sebastião Expedito Ignácio. – Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, e dá outras providências).

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre igualdade e diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org) **Direitos humanos na educação superior**. Organizado por Lucia de Fátima Guerra, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Adelaide Alves Dias. – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. CARDIM, Andréa Íris Maciel [et al.], **Orientações Curriculares em Educação em Direitos Humanos**, Secretaria de Educação de Pernambuco – Recife: A Secretária, 2012, 160p. :il.

Desigualdade racial, preconceito e discriminação no âmbito escolar. Disponível em: <[www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2010/anais/arquivos/0038\\_0019\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0038_0019_01.pdf)>. Acesso em 24 set.2018.

Guia metodológico município aprovado. Ed. 2013 -2016. **Semiárido**. Eu e meu município crescendo juntos. Disponível em: <[www.unicef.org/brazil/pt/br\\_guiametodologico\\_sab1316.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/br_guiametodologico_sab1316.pdf) . Acesso em 24. set. 2018.

GUIMARÃES, A, S, A. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de pesquisa**, n.118, p.2-6 São Paulo, março 2003. <[www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2010/anais/arquivos/0038\\_0019\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0038_0019_01.pdf)>. Acesso em: 24. set. 2018.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola Plural**: a diversidade está na sala Formação de Professores/as em História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA,2006.

PEREIRA, P. Somos Racistas? **Revista Filosofia: Ciência e Vida**. Ano I (n.09), 2007, p.25-30.

ROCHA, A. C. da; CAMARGO, M. A. S.. A História da África e da Cultura afrobrasileira no cotidiano educacional: reflexões sobre um legado histórico-cultural. In: SOUZA, A. E. (Org.). **Educação, Sociedade e Cultura: reflexões interdisciplinares**. Curitiba: CRV. p.113 – 123. 2011.

ROCHA, L. M. da Franca. A Escola Normal na Província da Bahia. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (Orgs). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 47-60.

ROCHA, Solange Pereira da. A lei 10.639/03 na primeira década. In: **Diversidade étnico-raciais e interdisciplinaridade: diálogos com as leis 10.639/03**. Campina Grande: Autores associados, EDUFPG, 2013.

# DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: IDENTIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA ESCOLA

Sílvio Estenio Rocha de Freitas<sup>1</sup>  
Rosendo Freitas de Amorim<sup>2</sup>  
Ana Maria Fontenele Catrib<sup>3</sup>  
Francisco José Rodrigues<sup>4</sup>  
Fernando Atair Pochay<sup>5</sup>

## Resumo

A temática da diversidade sexual e de gênero tem tido uma visibilidade crescente na mídia, impelindo à escola a debater o tema e a rever padrões normativos que produzem o modo heterossexista de perceber a sexualidade dos estudantes. O presente trabalho se interessa pela percepção de como a questão da Identidade sexual e das diferentes sexualidades, construídas e presentes no nosso cotidiano, chegam à escola; e pretende reforçar a potencialidade da escola de promover reflexões capazes de instigar a luta política pela igualdade e pelo respeito entre os alunos, no sentido de compreender a dinâmica da convivência enquanto fundamental para uma experiência saudável de aprendizagem. Para isso, questiona-se a inflexibilidade e o silenciamento institucional, evidenciando ações de tolerância e aceitação entre profissionais, pais e alunos. A presente pesquisa apresenta um resgate teórico sobre a formação da identidade sexual e de gênero na escola e suas interfaces com o preconceito contra alunos com orientação sexual diferente da heteronormatividade. Diante disso, emerge o espaço escolar como ambiente potente para se discutir e refletir acerca de questões relacionadas à sexualidade e gênero. E, mais do que isso, as relações entre professores e alunos têm que ir além da formação cultural, da sexualidade e das vulnerabilidades de cada sujeito. Tem-se que compreender a orientação sexual em sua complexidade, e não buscar uma origem causal, interpretando-a de modo preconceituoso.

**Palavras-chave:** Orientação sexual. Identidade Homossexual. Preconceito. Discriminação. Escola Pública

## Abstract: DIVERSITY IN EDUCATION: SEXUAL AND GENDER IDENTITY IN SCHOOL

In Brazil, there are few studies addressing the issue of sexual diversity in the school and there are many aspects of the complexity and density of the subject that need to be worked in order to facilitate dialogue between different sectors of society, seeking to unveil an impregnated reality of prejudice, stigmas and unequal power relations, involving cultural, historical and religious issues. Furthermore, the issue of sexual and gender diversity is increasingly visible in the media, prompting the school to discuss the issue and to

<sup>1</sup> Mestre em Saúde Coletiva (UNIFOR). Professor da Escola Anísio Teixeira. Enfermeiro da Maternidade Escola Assis Chateaubriand.

<sup>2</sup> Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (UNIFOR). Técnico da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

<sup>3</sup> Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (UNIFOR).

<sup>4</sup> Doutor em Educação (UFC). Professor da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Técnico do Conselho Municipal de Educação (CME).

<sup>5</sup> Professor Adjunto da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

review regulatory standards that produce the heterosexist way of perceiving the sexuality of students. The present work is concerned with the perception of how the issue of sexual identity and the different sexualities, built and present in our everyday lives, arrive at school. And intends to strengthen the capability of the school to promote reflections instigate political struggle for equality and respect among students, in order to understand the dynamics of coexistence as the key to a healthy learning experience. For this, we question the institutional inflexibility and silencing, showing shares of tolerance and acceptance among professionals, parents and students. This research presents a theoretical survey on the formation of sexual identity and gender in school and their interfaces with the prejudice against students with different sexual orientation heteronormativity. Thus emerges the school environment while powerful environment to discuss and reflect on issues related to sexuality and gender . And , more than that , the relationship between teachers and students have to go beyond the cultural background , sexuality and vulnerabilities of each subject . One has to understand sexual orientation in its complexity and not seek a causal origin, interpreting it in biased mode.

**Keywords:** Sexual Orientation. Homosexual Identity. Prejudice. Discrimination. Public School.

## **Resumen: DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN: IDENTIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO EN LA ESCUELA**

---

La temática de la diversidad sexual y de género ha tenido una visibilidad creciente en los medios, impulsando a la escuela a debatir el tema ya revisar patrones normativos que producen el modo heterosexista de percibir la sexualidad de los estudiantes. El presente trabajo se interesa por la percepción de cómo la cuestión de la identidad sexual y de las diferentes sexualidades, construidas y presentes en nuestro cotidiano, llegan a la escuela; y pretende reforzar la potencialidad de la escuela de promover reflexiones capaces de instigar la lucha política por la igualdad y el respeto entre los alumnos para comprender la dinámica de la convivencia como fundamental para una experiencia sana de aprendizaje. Para ello, se cuestiona la inflexibilidad y el silenciamiento institucional, evidenciando acciones de tolerancia y aceptación entre profesionales, padres y alumnos. La presente investigación presenta un rescate teórico sobre la formación de la identidad sexual y de género en la escuela y sus interfaces con el prejuicio contra alumnos con orientación sexual diferente a la heteronormatividad. Ante ello, emerge el espacio escolar como ambiente potente para discutir y reflexionar acerca de cuestiones relacionadas con la sexualidad y el género. Y, más que eso, las relaciones entre profesores y alumnos tienen que ir más allá de la formación cultural, de la sexualidad y de las vulnerabilidades de cada sujeto. Se tiene que comprender la orientación sexual en su complejidad, y no buscar un origen causal, interpretándola de modo preconcebido.

**Palabras-clave:** Orientación Sexual. Identidad homosexual. Perjuicio. Discriminación. Escuela pública.

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Aproximação e envolvimento com o objeto de estudo

Salientamos a necessidade de a escola discutir e esclarecer em sala de aula e com a comunidade, as especificidades que envolvem a temática da sexualidade e suas repercussões biopsicossociais. Nesse sentido, naturalizar a sexualidade é relacioná-la apenas às características físicas do ser humano. Por sua vez, o gênero remete às características comportamentais, culturais, sociais e históricas que a envolvem. Além disso, são ambos “relativos”, e a percepção sobre eles irá mudar de acordo com a visão pessoal de cada um. A tradição cultural, ávida por classificações, no entanto, criou as identidades sexuais de gênero, como: gay, lésbica, bissexual, heterossexual etc, que passaram a servir para as discussões sobre sexualidade, mas não dão conta da enorme diversidade sexual humana.

Entendemos o conceito cultura como um processo de construção onde estão inseridas as visões de mundo, os estilos, as histórias, as expressões e os símbolos usados por um grupo, ou seja, seus conceitos e conhecimentos que são transmitidos às novas gerações. A cultura é um fenômeno unicamente humano que se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. Compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se refere a uma atribuição de significados diferentes a coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes, mas vai além de um sistema de costumes. É objeto de intervenção humana, que faz da vida uma obra de arte, inventável, legível, avaliável, interpretável (GEERTZ, 1978).

Segundo TREVISAN (2011), naturalizar a homossexualidade e descrevê-la como doença e pecado tem sido um esforço que resulta em pesquisas irrelevantes para a ciência, reforçando e confirmando a heteronormatividade. Isso, ainda, é reflexo de preconceitos secularmente arraigados na sociedade. As gerações anteriores conviveram com o forte poder religioso e sob o jugo de regimes ditatoriais [que reforçavam a ideia da

homossexualidade como abominável]. Essa conjuntura trouxe o caráter de pensar e sentir ‘homofóbico’ e ‘heterossexista’ para as ações de Educação. A ignorância, o silêncio e o tabu envolvidos nesta problemática, de acordo com Félix (2009), impediram o enfrentamento, o diálogo e até a pesquisa acerca dessa temática.

Heteronormatividade é um termo pelo qual se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino, ou seja, expressa a existência de uma norma social que está relacionada ao comportamento heterossexual como padrão (HEILBORN & RODHEN, 2009). Dessa forma, prevalece a ideia de que apenas o padrão de conduta heterossexual é válido socialmente, colocando em desvantagem os sujeitos que possuem uma orientação sexual diferente da heterossexual.

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares das instituições de ensino, caracteriza-se como um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressar a sexualidade humana, regulando tanto a sexualidade quanto o gênero (WARNER, 1993).

Tais disposições heteronormativas naturalizam, impõem, sancionam e legitimam uma única sequência sexo-gênero-sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero, agindo como estruturadoras de relações sociais e produtoras de subjetividades (BUTLER, 2003). A heterossexualidade, hegemônica e obrigatória, histórica e culturalmente transformada em norma, produzida e reiterada, torna-se o principal sustentáculo da heteronormatividade (LOURO, 2009).

Assim, é mais adequado entender a homofobia e o heterossexismo como fenômenos sociais relacionados a preconceitos, discriminação e violência voltados contra quaisquer sujeitos,



expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2009b, 2009, 2007).

O cotidiano escolar e o projeto político pedagógico (incluindo o currículo) se interpelam e se implicam mutuamente, produzindo discursos, enunciados, gestos e ocorrências em defesa da heteronormatividade. Assim, o heterossexismo e a homofobia, enquanto manifestações do sexismo agem instaurando um regime de controle e vigilância não só da conduta hetero (sexual), mas também das expressões e das identidades de gênero, não raro, associadas a diversos regimes e arsenais normativos, em que (re) constroem e reproduzem saberes, sujeitos, identidades, diferenças, hierarquias interferindo na formação social e no desempenho escolar (POCAHY, 2010).

A pesquisa busca reforçar a potencialidade da Escola de promover reflexões capazes de instigar, de enfrentar, de revoltar e de reinventar a luta política pela igualdade e pelo respeito entre os alunos, no sentido de compreender a dinâmica da convivência enquanto fundamental para uma vivência saudável. Para isso, trava-se uma luta constante contra a intolerância e o silenciamento institucional, evidenciando ações de tolerância e aceitação entre profissionais, pais e alunos.

Desta forma, desvelar a violência explícita e simbólica, de enfrentar a omissão e o silêncio, de desafiar a desigualdade essencialista do corpo, ancorado em princípios positivistas, ser o autor de uma descrição densa (GEERTZ, 1978), a partir da voz de alunos(as) que apresentam orientação sexual diversa, que discordam e se revoltam com a ordem heteronormativa estabelecida na escola, (re)descobrir os significados a partir da análise de conteúdo destas narrativas, foi um caminho desafiador e, sobretudo, de enorme satisfação.

## **1.2 Objeto de estudo e suas interfaces**

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização

e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissidentes em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir, de maneira sorrateira ou ostensiva, como bem explicita Junqueira (2009), em todos os seus espaços.

Somente nos anos de 1990, com o aparecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Sexualidade, o Gênero e a Diversidade Sexual passaram a habitar os discursos e as práticas educacionais. Contudo, passadas mais de duas décadas, ainda se percebem uma atuação pontual, insipiente e, muitas vezes, conflituosa.

A escola como espaço de formação da cidadania está comprometida com o respeito aos direitos humanos, por isso tem a responsabilidade de discutir o tema da inclusão de grupos minoritários, como os grupos de gênero representados por gays e lésbicas. O marco mais significativo no contexto da diversidade sexual e dos direitos sexuais, no Brasil, é o “Programa Brasil sem Homofobia”, lançado pela Secretaria de Direitos Humanos, que visa combater a violência e a discriminação contra a pessoa com orientação sexual diversa (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros – LGBT). Para isso, de acordo com Junqueira (2009), é indispensável promover o reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade de identidades sexuais e de gênero a partir da criação de políticas de equidade e interromper a longa sequência de cumplicidade e indiferença em relação à homofobia, garantindo a cidadania para todas as pessoas.

A Identidade sexual se refere ao modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual e ao modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações. A escolha da identidade sexual pode ser um ato político, pois homossexuais e bissexuais são considerados “desviantes” em relação à norma heterossexual. Assumir-se como gay, lésbica ou bissexual, na escola, na família, ou em público, representa, uma afirmação de pertencimento e uma tomada de posição crítica diante das normas sociais.

Dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, a orientação sexual diferente da norma heterossexista na escola deve ser respeitada e não combatida com violência, ou utilizada como critério de exclusão social e política. Ante o exposto, o estudo sugere que tal pressuposto pode e deve ser discutido, criticado, questionado, a partir da escola, local por excelência propício à mudança de atitude.

Diante disso, o presente trabalho faz um resgate teórico sobre: a formação da identidade sexual e de gênero na escola e suas interfaces com a discriminação e o preconceito contra alunos com orientação sexual diferente da heteronormatividade. Além disso, enfatizam-se alguns aspectos relativos à diversidade sexual na escola, bem como alguns aspectos históricos e políticos da homossexualidade, que resultaram em conquistas de direito de cidadania.

Analisamos a expressão da sexualidade de alunos que se apresentaram como tendo orientação sexual diferente da heteronormatividade. Para tanto, buscou-se compreender como são estabelecidas as relações sociais na escola a partir dos núcleos de sentidos analisadores como: orientação sexual; relacionamento na escola; concepções a cerca da homossexualidade; preconceito e discriminação; e expressão da identidade sexual. O estudo objetiva compreender a lógica hegemônica da heteronormatividade no contexto do ambiente escolar, relacionada à (des)construção da identidade homossexual dos estudantes.

## **2. A IDENTIDADE SEXUAL E DE GÊNERO COMO EIXOS ORIENTADORES DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL NA ESCOLA E AS INTERFACES COM A DISCRIMINAÇÃO E O PRECONCEITO**

Compreender a sexualidade como parte integral do ser humano, formadora da personalidade de cada indivíduo, é uma premissa básica para os profissionais da educação e da saúde. Isso já era anunciado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) desde 1978. Portanto, sexualidade não é sinônimo de sexo (ato em si) e não se limita à presença ou não de orgasmo; é, por outro lado, a

energia que motiva o encontro, o amor, o contato e a intimidade, expressando-se na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas, entusiasmado pensamentos, sentimentos, ações e interações. Dessa forma, apresenta influência tanto para saúde física como à mental (GOMES, 2010).

Foucault (1988) supera o tema da sexualidade como objeto natural e o entende como dispositivo da modernidade, constituído por práticas discursivas que produzem saberes e poderes, buscando normalizar, controlar e estabelecer “verdades” acerca do sujeito na relação com seu corpo e seus prazeres. Para o autor, os mecanismos específicos de conhecimento e poder centrados no sexo se conjugam, desde o século XVIII, através de uma variedade de práticas sociais e técnicas de poder, produzindo discursos normativos sobre a sexualidade das mulheres e das crianças, discutindo temas como a homossexualidade.

A Escola (como instituição formadora que faz parte do cotidiano do adolescente) apresenta espaço fundamental para que o sujeito possa se construir e se desenvolver de maneira integral. É neste espaço aonde a sexualidade deveria ser discutida e compreendida pelo ser humano em formação, na medida em que isso facilitaria um desenvolvimento sexual saudável e consciente. Contudo, não é isso que se observa na realidade do ambiente escolar, conforme aponta Guacira Lopes Louro:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega, porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2000, p. 30).

Assim, por não ter suas dúvidas esclarecidas no ambiente escolar, o indivíduo é levado a descobrir sozinho e com os amigos a sua própria sexualidade. Além disso, a falta de diálogo contribui para que a

Escola seja um forte agente de construção e reprodução de conceitos e julgamentos que remetem às novas identidades sexuais e de gênero, e aos novos modelos familiares que habitam o mundo contemporâneo de maneira preconceituosa e segregadora. Isso tudo reforça a emergência por mudanças.

Com efeito, em distintos graus, na escola encontramos heterossexismo e homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras. Explicitam-se na hora da chamada (no furor em torno do número 24, mas, sobretudo, na recusa de se chamar a estudante travesti pelo seu “nome social”), nas brincadeiras e nas piadas consideradas inofensivas e usadas inclusive como instrumento didático. Estão nos bilhetinhos, carteiras, quadras, banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Afloram nas salas dos professores, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres. Motivam brigas no intervalo e no final das aulas. Estão nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, moléstias, humilhações, tormentas, degradação, marginalização, exclusão etc (JUNQUEIRA, 2009).

Salientamos, no entanto, que a saúde escolar no Brasil apresentou avanços importantes ao longo do século XX, deslocando-se do discurso biomédico tradicional, para um discurso de múltiplos olhares. Dentre as diferentes ações que contribuíram significativamente para isso, destaca-se a Iniciativa Regional Escolas Promotoras de Saúde – IREPS que, estimulada pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), possui caráter de estímulo à capacidade dos países da América Latina e do Caribe na área de saúde escolar e apresenta uma concepção ampliada de saúde, cunhada a partir da Carta de Ottawa, como o processo promotor da saúde, destinado a capacitar os indivíduos para exercerem um maior controle sobre sua vida e sobre os fatores que podem afetá-la.

Na prática, observamos que, geralmente, os temas da Sexualidade e da Diversidade Sexual ainda se apresentam dentro de um modelo arcaico, centrado em intervenções pontuais relacionadas

exclusivamente aos aspectos fisiológicos e patológicos. A Educação em Saúde se concretiza, assim, de forma equivocada; tratando de conteúdos afeitos a epidemias do momento. Isso vai de encontro ao modelo preconizado nos parâmetros curriculares nacionais, que aconselha a apresentação dos conteúdos de educação sexual no currículo da formação de crianças e adolescentes dentro de uma abordagem transversal e interdisciplinar, integrada a todas as disciplinas, como um discurso cotidiano do processo ensino/aprendizagem.

Harada (2003) alerta que este caminho trilhado pela estratégia de saúde na escola, do ponto de vista da práxis profissional, prescinde, necessariamente, de uma revisão de seu eixo teórico e conceitual, capaz de se contrapor ao pensamento tradicional e hegemônico, que permanece disparando práticas higienistas e assistencialistas. É a partir disso que se poderá, definitivamente, avançar e ampliar as concepções e as práticas integrais e interdisciplinares no modo de perceber o ser humano, considerando o seu contexto político mais amplo, estendendo à comunidade e ao ambiente em geral.

A função do professor vai além de transmissão de conteúdos específicos, engloba um entendimento integral do processo formativo. Enquanto cidadãos conscientes de seus direitos e deveres políticos, civis e sociais, os profissionais devem expandir aos seus alunos, uma consciência crítica nos mais diferentes assuntos que compõem seu cotidiano, de modo que eles sejam capazes de adotar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, à discriminação e ao preconceito, tornando-os aptos a conhecerem e cuidarem da sua saúde física e mental, valorizando e adotando hábitos saudáveis e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde sexual e à saúde coletiva. Esses aspectos são imprescindíveis para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive, tais práticas devem ser construídas de maneira compartilhada (alunos-pais-professores) e inseridas no projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2001).

Em 2007, as diretrizes da nova política de atenção à

saúde do escolar no Brasil, instituiu o Decreto nº 6.286, que cria o Programa Saúde na Escola (PSE), com o intuito de contribuir com a formação integral dos estudantes da rede pública da educação básica através de ações de atenção à saúde, bem como a promoção à saúde e à cultura da paz, articulando de modo mais concreto as ações do Sistema Único de Saúde (SUS) às ações da educação básica pública. Esse programa visa fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades no campo da saúde coletiva, que comprometem o desenvolvimento escolar. Nesse sentido, inclui o diálogo na escola acerca de estratégias de enfrentamento à discriminação por orientação sexual e às relações heterossexistas (BRASIL, 2007).

Pesquisa encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) demonstrou que quando o olhar se volta para a educação, o panorama da discriminação e preconceito contra homossexuais faz parte do cotidiano das escolas. Essa pesquisa foi publicada em 2004 e contou com a participação de 14 capitais brasileiras. As informações foram coletadas em 241 escolas, com mais de 16 mil alunos, mais de 3 mil professores e cerca de 4,5 mil pais e mães de alunos. Destes, cerca de 40% dos alunos masculinos entrevistados revelaram que não gostariam de ter homossexuais como colega de sala e mais de 35% dos pais demonstraram que não gostariam de tê-los como amigos de seus filhos na escola, revelando explicitamente a presença marcante de homofobia. Cerca de 60% e 70% de professores e pais, respectivamente, revelaram conhecimento insuficiente para lidar com a orientação sexual de alunos/as e filhos/as. Tal estudo revela a omissão da escola no seu papel de conscientizar e capacitar o seu quadro de professores, além de inserir como ação permanente a discussão e reflexão sobre a temática em reuniões de pais e mestres (ABRAMOVAY, 2004).

A comunicação e relacionamento com um estudante homossexual na escola não deve seguir um rito

doutrinário, uma regra de tratamento diferenciada, mas apontar para o respeito e o bom senso. O educador precisa compreender que sua responsabilidade não é transformar a condição de um jovem, adequando-o a determinado padrão, mas, sim, despertar no coletivo o respeito pela diversidade humana, seja ela relacionada à raça, credo, religião, ou orientação sexual. É dessa forma que se pode pensar num fazer pedagógico que possibilite debates, sem preconceito e sem viés religioso, acerca das diferentes formas de expressão sexual e das novas conjecturas e arranjos da família contemporânea<sup>6</sup> (AMORIM, 2012), das relações desiguais de gênero, da homofobia e da luta pela conquista da igualdade de direitos.

O conhecimento acerca da diversidade sexual faz-se necessário à prática educativa, pois é na etapa da vida escolar que o indivíduo se desenvolve sexualmente e passa a assumir um objeto de desejo (que pode ser pelo sexo oposto, pelo mesmo sexo, por ambos etc). Nessa linha de pensamento, o professor deve compreender o aluno em sua singularidade e aceitar incondicionalmente a autodefinição apresentada, mesmo que seus princípios e pensamento sejam divergentes. Não cabe ao educador o papel de julgamento. O aluno tem o direito de expressar com sinceridade os seus desejos. É possível que parte dos estudantes apresente reações negativas e depreciativas, cabendo ao professor facilitar o processo dialógico e trabalhar com eles a construção da sua própria identidade sexual e de gênero, salientando a importância da aceitação e respeito ao próximo.

Na adolescência, o ser humano inicia a descoberta da sua sexualidade, possibilitando a definição da orientação sexual, que, ainda nos padrões contemporâneos heterossexistas, nas sociedades latinas, o homem precisa demonstrar virilidade e capacidade de conquistar muitas mulheres, provando alto desempenho sexual (FALCONETT, LEFAUCHER, 1977) e a mulher, por sua vez, deve ser símbolo de delicadeza e feminilidade. É nesse

<sup>6</sup> Tendo por base o princípio da dignidade da pessoa humana e utilizando da nova hermenêutica constitucional, contida no art. 226 da Constituição Federal, o conceito de família passa a ter um novo aspecto, aprovado, em 2011, pelo Supremo Tribunal Federal, abrangendo qualquer tipo de relação de afetividade, independente do sexo dos envolvidos, pois o importante é a satisfação do sujeito como pessoa, garantindo a esta parcela da população não só o direito de constituir uma família, mas também, dentre outros, o direito de receber pensão alimentícia, de herança de seu companheiro (a), de serem incluídos como dependentes nos planos de saúde e de adotar filhos e registrá-los em seus nomes (AMORIM, 2012, p. 27).

período, que o indivíduo assume poder no processo de socialização, (re)construindo sua identidade e moldando sua subjetividade. As experiências da infância vão se juntar aos novos acontecimentos da adolescência e formar o sujeito para a vida adulta. Assim, as pessoas que passam por esse período e correspondem aos padrões sociais (de beleza, raça, inteligência e orientação sexual etc), têm maiores chances de obter sucesso nas relações sociais, do que aqueles que vão de encontro a essas regras sociais; estes, são discriminados, sofrem diferentes formas de violência etc.

Essa violência simbólica e concreta colabora para a ocultação da orientação sexual. Sobre isto, Vianna (2012) aponta que as garotas homossexuais têm sua expressão sexual silenciada, na medida em que o heterossexismo transforma o contato físico entre mulheres em algo aceitável por ser percebido como “fetiche sexual”. Dessa forma, o relacionamento sexual e afetivo entre mulheres pode até não ser excluído, mas ainda é inferiorizado e não reconhecido. Além disso, a própria inserção das pessoas advindas dos movimentos de mulheres e da população LGBT não garante a superação das relações de poder, que definem parâmetros tradicionais, sustentando as relações de gênero na sociedade contemporânea.

A exclusão social contribui expressivamente para o aumento de depressão nos sujeitos vitimados e, em casos extremos, observa-se a ocorrência de morte por suicídio. A gravidade dessa realidade é acrescida da reflexão de que ela é percebida pela grande maioria das pessoas de forma naturalizada, como algo comum e aceitável no seu cotidiano, sendo fundamental transformar essa realidade (OLWEUS, 2004).

Assim, destacamos que a diminuição da vulnerabilidade do segmento LGBT está relacionada ao aumento da cidadania ativa, que corresponde à instituição do cidadão como portador de direitos e deveres, passando, essencialmente, a ser participante da esfera pública e criador de novos direitos em benefício de um grupo cada vez maior. Nesse sentido, a construção e a visibilidade das identidades LGBT dentro das escolas é uma das

formas de se combater o preconceito, o estigma e a discriminação; diminuindo, potencialmente, a exclusão social dos indivíduos homossexuais (BENEVIDES, 1996).

A homofobia como conceito parece ser desconhecida por muitas pessoas. Suas ações e reações, que reproduzem e recrudescem o preconceito, por outro lado, são muito antigas e conhecidas por muitos. A negação institucional legal, religiosa, linguística e escolar, à orientação sexual diversa, em geral, representa a repressão e “ameaça” de violência que, por si, inibem a livre expressão, causam repulsa e suprimem os direitos humanos e de cidadania, classificando as pessoas que apresentam diversidade sexual “desviantes”, como inferiores. Estes passam, então, a serem vistos como problemas sociais, agentes da promiscuidade e transmissores de doenças. Fala-se em homofobia quando as estatísticas afirmam que um homossexual é morto a cada três dias no Brasil, por conta da sua condição homossexual, ou, ainda, quando se lembra que existem oitenta países que criminalizam a homossexualidade em suas leis penais – e, destes, sete, ainda punem o indivíduo homossexual com a pena de morte (MOTT, 1988).

Homofobia é o termo usado para se referir ao desprezo e ao ódio às pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual (HEILBORN & RODHEN, 2009). A homofobia descreve vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, a discriminação e à violência contra os homossexuais. O termo, no entanto, não se refere ao conceito tradicional de fobia, facilmente associável à ideia de doença e tratados com terapias e antidepressivos. Atualmente, grupos lésbicos, bissexuais e transgêneros, com o intuito de conferir maior visibilidade política à suas lutas e criticar normas e valores postos pela dominação masculina, propõem, também, o uso dos termos lesbofobia, bifobia e transfobia.

A leitura que Borrillo (2010) faz acerca da homofobia, analisando a hostilidade com que são tratados os alunos com orientação sexual diversa, aponta que quando a homossexualidade requer publicamente sua expressão, o preconceito se torna insuportável,

pois rompe com a hierarquia da ordem sexual. Por isso, a tarefa pedagógica deve ser a de questionar a heterossexualidade compulsória e mostrar que a hierarquia de sexualidades é tão insustentável quanto às relações heterossexistas, bem como incluir a ideia de diversidade sexual no plano político pedagógico da escola, em livros e apostilas escolares.

A escola como instituição inclusiva deve compreender o ser humano na sua diversidade sexual, garantindo o direito incondicional de todos os alunos que nela queiram estudar, sem abrir mão de sua subjetividade e identidade sexual. Essa inclusão, historicamente, não se traduz como uma boa ação de gestores e governos; ao contrário, conforme supracitado, tem se configurado em uma conquista gradativa de um direito, uma luta política de grupos que se sentem excluídos. É no cotidiano da vida escolar que o professor é capaz de promover mudanças de pensamento e ampliar a visão dos escolares para a aceitação da diversidade, servindo de estímulo ao bom convívio, percebendo a riqueza que há na junção harmônica entre os diferentes.

As discussões sobre gênero e sexualidade estão impregnadas de valores e significados constitutivos da socialização de homens e mulheres. A compreensão é reduzida ao sexo que constitui o ser humano, às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, ao cuidado do corpo e à prevenção de doenças ainda vista como universal e a-histórica. Esses valores configuram a própria identidade docente, bem como as identidades de gênero chanceladas nas normas e relações escolares. Desta forma, a formação docente é uma das estratégias pelas quais se podem encontrar mecanismos de superação de algumas ideias preconcebidas e de novos conhecimentos e práticas. A leitura das propostas no campo da diversidade sexual e gênero que os governos estaduais e municipais fazem das políticas federais e a forma como essa discussão é amoldada por docentes e demais funcionários das escolas públicas, ainda é muito centralizada na sua elaboração, necessitando, para ser mais efetiva, envolver todos os responsáveis pela educação (VIANNA, 2012).

Essa tarefa requer uma árdua luta em todas as esferas, dentro e fora da escola, envolvendo ações nas diferentes estratégias de conscientização e na formação do corpo docente; na discussão de propostas e atividades realizadas na escola; na análise crítica dos livros didáticos; nos estudos científicos que perpetuam preconceitos; e, sobretudo, nas inúmeras reivindicações por direitos à diferença, capaz de produzir outras e múltiplas alternativas aos desafios e às urgências que a discussão enseja (VIANNA, 2012).

Além disso, analisamos que a tolerância para a demonstração de afeto entre as pessoas não pode se distinguir entre heterossexual, ou homossexual. Apesar disso, a relação de afeto entre pessoas do mesmo sexo, ainda é surpreendente para a sociedade em geral e também, especificamente, no âmbito escolar. Esse tipo de relação é assustador e desconhecido para muitas pessoas que tiveram uma educação conservadora e patriarcal durante boa parte de suas vidas. Um afeto, um beijo, andar de mãos dadas, casais de meninos ou de meninas, comumente choca mais e tem efeito mais devastador na escola, do que a violência gerada pelo bullying homofóbico, por exemplo. É um paradoxo a ideia de que um beijo possa causar maior repulsa e sobressalto, do que uma agressão física (BRASIL, 2006).

Essa “estranheza” amplia-se a análise da postura adotada pelos educadores e organização escolar no tratamento dado aos indivíduos que se percebem como sendo do sexo oposto e passam a agir como tal. Ações como: alterar o nome da lista de chamada, permitir o uso do uniforme feminino e compartilhar o banheiro das meninas, para alunas travestis. Tudo isso, depende de como o educador reconhece a identidade do aluno, configurando passo fundamental para iniciar qualquer relação equilibrada na escola. O poder simbólico existente na relação do educador com o aluno, em favor do primeiro, muitas vezes de forma inconsciente, procura impor seus próprios conceitos de gênero, sendo desrespeitoso e invasivo, o que exemplifica mais uma ação violenta contra a privacidade do sujeito, que além de injustiçado, pode ser vítima de bullying institucional.



O fenômeno da homofobia, discutido anteriormente, geralmente é associado ao bullying, acontecendo em paralelo a diversas outras formas de preconceito, como a misoginia, o etnocentrismo e se configura como uma realidade bem presente no cotidiano escolar. Para Daniel Borrillo (2009), a homofobia é um fenômeno variado e complexo, presente em diferentes contextos e diferentes formas, não se limitando a constatar as diferenças, mas também em julgamentos, com juízo de valor e:

[...] entrevê-la em piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado; no entanto, ela pode revestir-se, também, de formas mais brutais, chegando inclusive à exterminação, como foi o caso na Alemanha nazista. [...] Assim, se o homossexual é culpado do pecado, sua condenação moral aparece como necessária, e a purificação pelo fogo inquisitorial é uma consequência lógica. Se seus atos sexuais e afetivos são tidos quase como crime, então seu lugar natural é, na melhor das hipóteses, o ostracismo, e na pior, a pena capital, como ainda acontece em alguns países. Considerado um doente, ele é objeto do olhar clínico e deve se submeter a terapias que a ciência lhe recomenda, em especial os eletrochoques utilizados no ocidente até os anos de 1960. Se as formas mais sutis de homofobia denotam uma tolerância em relação a lésbicas e gays, isso só é feito atribuindo-se a esses sujeitos um lugar marginal e silencioso, o de uma sexualidade considerada incompleta ou secundária (BORRILLO, 2009, p. 18).

Diante desses problemas sociais de violência que a escola vem enfrentando, tem-se a necessidade de inovação urgente, na busca de uma maior e melhor conexão com a sociedade e os alunos, adotando propostas pedagógicas que (re)coloquem a formação do ser humano como o principal objetivo da educação. Carrara (2009) apregoa que a escola é uma instituição viva, que se alimenta e ao mesmo tempo alimenta a sociedade na qual está inserida, ou seja, uma sociedade de consumo e da obsolescência. Portanto, essa instituição apresenta uma relação complexa com a realidade a qual está inserida (formas de viver, sentir, produzir, amar e se relacionar).

Ressaltamos, ainda, que a escola precisa estar atenta ao fato de que “é na identidade do sujeito, [...]

no conjunto das representações que os sujeitos têm de si, que se integram e se ressignificam as relações com o meio” (TOGNETTA, 2008. p. 11751). Ou seja, o fato de alguém assistir e sofrer violência não necessariamente fará com que essa pessoa as reproduza automaticamente e mecanicamente, mas a leitura que ela faz dos processos de violência vivenciados, e a forma como as identifica, que conduzirá seu comportamento. Nesse sentido, cabe ao educador promover a reflexão sobre esses acontecimentos, conduzindo os indivíduos a formularem pensamentos mais assertivos (de não reprodução dos atos violentos).

No campo da orientação sexual, emerge a discussão acerca da violência simbólica<sup>7</sup> (BOURDIEU, 1999). Este tipo de agressão “se esconde” nas “entrelinhas” do comportamento social, estando presente, por exemplo, quando a comunidade não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho; ou não lhes oferece oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e de atividades de lazer; ou, ainda, pela imposição de um conteúdo destituído de interesse e de significado para a vida dos alunos; e, até mesmo, quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento (ABRAMOVAY; RUA 2002). Muitas vezes, por seu caráter encoberto, esse tipo de violência passa despercebido, inclusive, para os próprios sujeitos vitimados; o que favorece sua permanência e repetição.

Tratamos, assim, de uma cultura de violência, que se dissemina entre as pessoas, como expressão do preconceito, da homofobia, da discriminação contra aqueles com orientação sexual diferente do padrão heteronormativo etc. Ao mesmo tempo, pode-se contrapor e disseminar nas escolas uma contracultura de paz, conseguindo-se plantar nos corações das crianças e adolescentes as sementes da paz – solidariedade, tolerância, respeito ao outro e o amor –, podendo-se vislumbrar uma sociedade mais equilibrada, justa e pacífica. Construir um mundo de paz é possível, para isso, deve-se

<sup>7</sup> Entendida como violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 1999, p. 7-8).

primeiramente construí-lo dentro de cada sujeito de maneira singular.

A educação potencialmente promove os meios necessários para compreender que se nasce livre em dignidade e direitos, e que se deve respeitar todos os grupos sociais no desenvolvimento de sua identidade cultural. Assim, a verdadeira educação deve estar a serviço da humanidade, respeitando as diversidades culturais e buscando respostas aos problemas que os aflige. Nesse sentido, educar para os direitos humanos significa passar de uma consciência meramente individual para uma consciência coletiva, assumindo um compromisso de tornar os direitos uma realidade para todos os cidadãos no cotidiano da família, da escola, do trabalho, dos meios de comunicação; enfim, em todas as esferas sociais (DUARTE, 2008).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar de assuntos relacionados ao preconceito e à sexualidade é, em si, muito desafiador para a instituição escolar, pois se tratam de temas que estão enraizados na sociedade e, muitas vezes, tolhem a sua problematização. A isso, acrescenta-se o desafio de se discutir esses temas com adolescentes e suas diferentes perspectivas. Tal etapa do desenvolvimento humano é marcada pela construção da identidade sexual do indivíduo e, por isso, é caracterizada por instabilidade, sendo vivenciada de maneira diferente por cada pessoa, o que reforça o seu caráter complexo.

Desta forma, observamos que a escola, enquanto aparelho social deve ser um espaço para reflexão e debate dos tabus e preconceitos que envolvem a homossexualidade, assim como de outras questões que promovam segregação. Para que sua atuação não seja mera reprodutora de valores sociais excludentes preestabelecidos, os resultados apontam que é imprescindível que haja uma melhor capacitação dos profissionais da seara da educação para lidar com a diversidade de alunos, de modo a não promover a reprodução de padrões heterossexistas. É fundamental que a política pedagógica escolar favoreça a construção de um

ambiente acolhedor, em que os educandos convivam melhor com as diferenças e possam se expressar livremente.

Nesse sentido, alertamos para o fato de que os discursos dos alunos apontam para uma realidade de preconceito e discriminação no espaço escolar, reproduzindo fatos que ocorrem nos mais diferentes lugares da sociedade. Ser algo comum não significa, no entanto, que seja correto e/ou que possa ser naturalizado. O silenciamento de ações homofóbicas e segregadoras, apreendido na observação sistemática, não pode continuar a acontecer. É preciso que a potencialidade formativa da escola possibilite a existência de discursos problematizantes, que questionem e transformem realidades injustas e que vão de encontro à boa saúde física e mental do sujeito. Cabe a esse espaço, refletir sobre acontecimentos de dentro e de fora de seus muros, discutindo e elaborando análises críticas e reflexivas.

O discurso escolar deve ultrapassar o limite do espaço físico da instituição e seguir até a família e a sociedade, ampliando os seus olhares para a diversidade sexual e humana. É necessário que se busquem estratégias de diminuição do preconceito e da omissão de direitos fundamentais, independente da orientação sexual do sujeito.

No que se refere à adolescência, destaca-se que o “não silenciamento” de assuntos como a homossexualidade possibilita que essa fase do desenvolvimento seja perpassada por menos dificuldades relativas aos conflitos e crises de identidade (caracterizantes desse período). Isso porque, por ser uma etapa de mudanças dos aspectos biológico, psicológico, social e jurídico, traz muitos aspectos novos para o indivíduo, que, muitas vezes, não está preparado. Para abranger a amplitude desses aspectos, é indispensável que a escola tenha uma atenção integral ao adolescente, buscando a promoção de sua saúde e estabelecendo relações dialógicas que permitam a reflexão sobre as mudanças comportamentais próprias dessa etapa e a compreensão sobre as diferentes formas de expressar a sexualidade.

Ressaltamos, ainda, que não compete aos

profissionais de saúde e/ou educadores solucionar o “problema” da homossexualidade, como lhe é comumente apresentado. Pois não se analisa a orientação sexual como um problema em si. Os objetivos de cuidado devem se centrar, por outro lado, em aspectos que ampliem a compreensão do sujeito sobre o que lhe acontece, ajudando-o a encontrar mecanismos de proteção contra o preconceito ainda existente e a pensar em estratégias de mudança no modo como a sociedade o percebe.

Ademais, a vivência da sexualidade faz parte da identidade da pessoa e deve ser compreendida em sua totalidade. Homossexuais e bissexuais têm as mesmas possibilidades e capacidades que heterossexuais para amar, estabelecer relações afetivas e criar filhos – o que equivale a dizer que

essas práticas não podem ser questionadas em razão de sua homoafetividade ou da sua identidade de gênero. As identidades sexuais e de gênero produzem-se em meio a arranjos dinâmicos de relações sociais e significados culturais.

Educar para a valorização da diversidade sexual e das relações igualitárias de gênero não é, portanto, tarefa apenas daqueles/as que fazem parte do cotidiano da escola, mas responsabilidade de toda a sociedade e do Estado. A escola influencia e sofre influência dos modos de pensar e de se relacionar, devendo contribuir para suas transformações. No espaço escolar vemos as possibilidades de particular contribuição para alteração desse processo, por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

AMORIM, R. F. de; CAMPOS, A. L. As uniões homoafetivas como entidades familiares e a efetivação dos princípios constitucionais brasileiros. In: MARIANO, C. M.; LIMA, M. M. B.(Orgs). **O Supremo Tribunal Federal e os Casos Difíceis**. Florianópolis: Conceito Editorial, 2012.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2002.

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventude e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004, 428p.

BORRILLO, D. A homofobia. In: **Homofobia e educação**. LIONCIO, T. e DINIS, D. (orgs.). Brasília: editora UnB, 2009.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretária de Vigilância em Saúde. Saúde e prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília. Série A. **Normas e manuais técnicos**, 2006, 160p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Subchefia para assuntos jurídicos**. Decreto nº. 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Brasília: Casa Civil, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF; 2001.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRARA, S. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: **Gênero e diversidade na escola** - formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. 259 p.

DUARTE, T. N. C. de (org.) **Manual de direitos humanos**. Belo Horizonte: 2. Ed. Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2008. 80p.

FALCONET, G.; LEFAUCHER, N. **A Fabricação dos Machos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.

FÉLIX, L. S. **Homossexualidade e família**: novas estruturas. Artmed. Porto Alegre. 2009. 136.p.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC; 1978.

GOMES, R. **A saúde do homem em foco**. Saúde e cidadania. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

HEILBORN, M. L.; RODHEN, F. Controle sobre a sexualidade e as relações de gênero através de jogos e brincadeiras Em: **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009, 259p.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). **Diversidade sexual na na educação**. Brasília: MEC, Unesco, 2009, pp. 85-93.

OLWEUS, D. Bullying em la escuela: datos e intervención. **III Reunión Internacional Sobre Biología Y Sociología de La Violencia**. Centro Reina Sofia para el Estudio de la Violência. 2004.

POCAHY, F. (org.). **Políticas de enfrentamento ao heterossexismo: corpo e prazer**. Porto Alegre: NUANCES, 2010, 176p.

TOGNETTA, L. R. P. "Violência na escola x violência da escola". **Anais do III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas** – CIAVE. Curitiba: Champagnat, 2008.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 8ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2011.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Proposições**, v.23, n.2, p.127-143, 2012.

WARNER, M. Fear of a queer planet. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

# DoCentes ENTREVISTA

---

**Com o Professor Luiz Leno Silva de Farias**  
**With the teacher Luiz Leno Silva de Farias**  
**Con la profesor Luiz Leno Silva de Farias**



## RESUMO

A revista Docentes, nesta edição, tem como tema a Diversidade e Inclusão na educação, inaugurando a seção Docentes Entrevista, que tem como objetivo entrevistar educadores com relevante contribuição na construção de uma educação igualitária e equitativa, segundo preceitos elevados do constitucionalismo. Como abertura, o entrevistado será o Professor Luiz Leno Silva de Farias, natural de Realengo, Rio de Janeiro e radicado no Ceará. Formado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Negro de ascendência africana, é Ogan Otun Alagbê, que em sua religião de matriz africana, desempenhando a função de protetor na sua Casa, ajudando os Orisàs no seu zelo. Atuante em sua comunidade, tem desempenhado várias funções, objetivando preservar e difundir a história e cultura africana e afro-brasileira. Membro da Associação Afro-brasileira de Cultura Alagbá, coordenador do Ponto de Cultura Afro Música, coordenador do Ponto de Valor Alagbá, mestre de Batuque de Maracatu Cearense e membro do coletivo cultural de matriz africana Ibilé. Arte Educador em percussão há 24 anos, com vários trabalhos prestados à comunidade educacional. Muito cedo, despertou sua consciência sobre as questões que envolvem o seu coletivo, tornando-se membro atuante do movimento social desde 1994. Na atualidade, na esfera nacional, é coordenador nacional de comunicação cultural da Associação Nacional Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu (ACBANTU) Portanto, o professor é um representante autêntico do movimento negro de terreiro, detentor de uma larga experiência na Área de Educação com trabalhos relacionados à diversidade étnico-racial.

## Abstract

The DoCentes magazine, in this issue, has as its theme Diversity and Inclusion in education, inaugurating the section DoCentes Interview, which aims to interview educators with a relevant contribution in the construction of an equal and equitable education, according to high precepts of constitutionalism. As an opening, the interviewee will be Professor Luiz Leno Silva de Farias, born in Realengo, Rio de Janeiro and living in Ceará. Graduated in History from the State University of Vale do Acaraú (UVA). Black of African descent, he is Ogan Otun Alagbê, who in his religion of African matrix, playing the role of protector in his House, helping the Orisàs in his zeal. Acting in his community, he has performed several functions, aiming at preserving and diffusing African and Afro-Brazilian history and culture. Member of the Afro-Brazilian Association of Culture Alagbá, coordinator of the Afro Music Culture Point, coordinator of Alagbá Value Point, master of Batuque de Maracatu Cearense and member of the Ibilé African cultural collective. Arte Educator in percussion for 24 years, with several jobs provided to the educational community. Very early on, he raised his awareness of the issues surrounding his collective, becoming an active member of the social movement since 1994. Currently, at the national level, he is national coordinator of cultural communication of the National Cultural Association of Preservation of Bantu Heritage (ACBANTU) Therefore, the teacher is an authentic representative of the black movement of terreiro, holder of a wide experience in the Area of Education with works related to ethnic-racial diversity.

## Resumen

La revista DoCEntes, en esta edición, tiene como tema la Diversidad e Inclusión en la educación, inaugurando la sección DoCentes Entrevista, que tiene como objetivo entrevistar a educadores con relevante contribución en la construcción de una educación igualitaria y equitativa, según preceptos elevados del constitucionalismo. Como apertura, el entrevistado será el Profesor Luiz Leno Silva de Farias, natural de Realengo, Río de Janeiro y radicado en Ceará. Formado en Historia por la Universidad Estatal Vale do Acaraú (UVA). El negro de ascendencia africana, es Ogan Otun Alagbê, que en su religión de matriz africana, desempeñando la función de protector en su Casa, ayudando a los Orisàs en su celo. Actuando en su comunidad, ha desempeñado varias funciones, con el objetivo de preservar y difuminar la historia y cultura africana y afro-brasileña. De la Asociación Africana de Cultura Alagbá, coordinador del Punto de Cultura Afro Música, coordinador del Punto de Valor Alagbá, maestro de Batuque de Maracatu Cearense y miembro del colectivo cultural de matriz africana Ibilé. Arte Educador en percusión hace 24 años, con varios trabajos prestados a la comunidad educativa. En la actualidad, en la esfera nacional, es coordinador nacional de comunicación cultural de la Asociación Nacional Cultural de Preservación del Patrimonio Bantu (ACBANTU), en la actualidad, en la esfera nacional, es coordinador nacional de comunicación cultural de la Asociación Nacional Cultural de Preservación del Patrimonio Bantu (ACBANTU) Por lo tanto, el profesor es un representante auténtico del movimiento negro de terreiro, poseedor de una larga experiencia en el Área de Educación con trabajos relacionados a la diversidad étnico-racial.

**DoCEntes:** Quem é Luiz Leno Silva de Farias?

**Luiz Leno Silva de Farias:** Chamo-me Luiz Leno Silva de Farias. Esse é o nome de branco. Vou falar dessa formação branca e acadêmica. Sou formado em História, licenciatura plena, com especialização em cultura afro-indígena. Trabalho com arte educação. Eu trabalho com o meu conhecimento, que absorvi dentro das comunidades tradicionais de matriz africana, do que o povo chama de terreiro. Sou de povos e comunidades tradicionais de terreiro, fazendo parte de um coletivo que se chama, na verdade, coletivo cultural de matriz africana em Ibilé. Fui representante do estado do Ceará no Conselho Nacional de Cultura de expressões culturais afro-brasileiras. Sou membro do Conselho Estadual de Igualdade Racial, coordenador Estadual da Associação Cultural e Preservação do Patrimônio – Bantu, que é uma

entidade nacional que tem assento no Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT).

Eu sou de terreiro, chamo-me Ogan Otun Alabê e estou na quinta geração de terreiro da minha família, sendo filho de uma senhora que se chama Zimar. Mãe Zimar é mestra da cultura do estado do Ceará. É de Catimbó de terreiro e lá, ela está como cultura tradicional, saúde. Esse conhecimento dela, empírico, que é o conhecimento que ela recebeu dos ancestrais, desde o nosso tataravô, chamado Gastão. Então, tem a mamãe, tem eu, têm meus filhos, têm alguns tios, tem a família. Enfim, nossa família está nessa trajetória há um longo tempo.

Dentro dessa concepção da cosmologia de matriz africana, a sua mãe lhe concede a vida e o emir o sopro divino. Deus dá e ela lhe gera a partir da fecundação gerada dentro da força de Exu- do movimento de

Exu- de uma esfera e a concepção do útero materno que é Oxu. Então, sua mãe se torna um viveiro, vivifica a água da vida. Ela produz a água da vida e a gente não pode receber dela mais do que isso, que é a vida. Ela é a nossa incubadora, a nossa ancestral, nossa Agbá. E aí temos que procurar dentro dos nossos caminhos, chamado Odum, uma liderança, uma pessoa que vai cuidar da sua senhoria, da sua cabeça e do seu ancestral místico e mítico. Então, consegui uma casa que chama Ilê Axé Omin. Fica no Nordeste, Amaralina na Rua Alto da Alegria, nome sugestivo: Alto da Alegria no Coqueiral em Salvador-Bahia.

Minha mãe de santo se chama Edenis Amorim. Ela é filha espiritual de dona Menininha, Então meu axé cantua e eu com meus irmãos demos um presente para nossa mãe, porque ela sempre quis ver todos filhos de macumbeiro,



como diz o povo pejorativamente. Mas ela queria todos formados. Meu irmão mais velho é formado em Educação Física, com especialização em artes marciais, porque queria falar sobre capoeira. A minha irmã é advogada e eu conto história e, dentro dessa perspectiva, em 1994, eu aprendi a tocar percussão. Dentro do terreiro, eu toco desde os 13 anos. Hoje, estou com 48 anos e o terreiro me proporcionou muita coisa, além do conhecimento pessoal; as relações sociais e as condições de extrapolar limites. Um grupo de Ogans, em 1994, reuniu-se para construir um afoxé e este se chamava Orin Orun, cantando para o céu é muito mais que, apenas, um afoxé, pois se pensou na perspectiva de repassar conhecimento. Qual é o melhor lugar para se fazer isso? Uma escola, ao lado do candomblé, que fica na Rua da Conceição, no Planalto Cidade Nova, Novo Maracanaú, cujo nome do Candomblé é Ibe Axé Abá Olá e, ao lado, tinha uma escola de ensino do estadual.

Nós tínhamos muitos tambores. Então, pensamos assim: precisamos ensinar o povo a tocar. Por que como é que a gente vai montar um bloco sem o povo saber tocar? Qual o melhor lugar para fazer isso? Pegando a molecada da escola. Essa escola absorvia, nessa época, o pessoal do Pantanal. Isto foi bem próximo daquela chacina ocorrida no Pantanal. O Pantanal, posteriormente, mudou de nome para Planalto Ayrton Senna, era extremamente perigoso. A gente tinha um total de 40 alunos fazendo percussão conosco. A escola nos absorveu de braços abertos. Foi

muito massa e por que parou? Por conta da chacina, o pessoal ficou com medo e passou um bom tempo nesse processo. Com o decorrer dos anos, entrei nessa área de trabalhar com percussão e, em 2003, recebi um convite para trabalhar na equipe de rua da Prefeitura de Fortaleza, que fazia um trabalho na casa da Criança. Esse trabalho foi de arte educação junto a equipe com as crianças que estavam em situação de rua, começando a trabalhar percussão e, posteriormente, fiz o curso do conservatório Alberto Nepomuceno. Os cursos eram ligados a prefeitura. Conheci dois grandes Maestros, Rogerio e Márcio, esse último já vinha trabalhando com Arte Educação. Trabalhei com dez cidades, no interior do estado do Ceará, em núcleos de arte ou escolas com arte educação. Por ser de terreiro e ser também uma pessoa de militância, consegui agregar diálogo com outras forças. A princípio, eu tinha uma relação muito próxima com o movimento negro que, no decorrer da luta, desvinculou-se do movimento de terreiro. Hoje, o movimento de terreiro é específico, enquanto o movimento negro é outro. Todos eles com bandeiras que têm similitudes, mas cada um com caminhos diferentes. No entanto, abre-se o diálogo com o fórum da Educação. E, posteriormente, com o Museu do Ceará, foi feita uma publicação, o que proporcionou chegarmos à Secretaria de Educação, iniciando um trabalho específico com a Lei 10.639. Conseguimos agregar vários professores que eram do terreiro e já tinham um trabalho iniciado nas escolas e apresentamos à Secretaria de Educação. Começamos a fazer

uma formação para mais de dois mil professores. Continuamos, então, essa luta.

Há cinco anos formamos um núcleo em formato de coletivo, porque ninguém é dono de nada e o negócio é bom quando é para todo mundo. Esse coletivo chamou-se de Coletivo Cultural de Matriz Africana Ibilé que também tem muitos professores. Então, acreditamos que a educação a partir de vieses dentro dos movimentos sociais, principalmente no que concerne à perspectiva de pedagogia dentro do terreiro, as nossas propostas é o que induz ao diálogo e fomenta a educação como um todo.

**DoCEntes:** Nesse sentido o que é identidade?

**Luiz Leno Silva de Farias:** Existem duas perspectivas: uma como você se reconhece no meio que lhe cerca, isso falando dentro de um viés de matriz africana e a escola, então, absorve; como eu me reconheço no meio onde eu estou localizado. Vamos fazer um questionamento: Quem pergunta sou eu. Qual a cor da escola cearense? Que escola é essa? Qual é a cor dessa Educação? Tem um professor, na Escola Estado do Amazonas, que se chama Linocleo Martins. Ele foi uma das pessoas que ajudou a provocar a Secretaria de Educação sobre ações referentes à lei 10.639. Homem negro de terreiro, professor de língua portuguesa e inglesa, pedagogo, foi ele quem fez o questionário e conseguiu chegar à direção da escola através do processo eleitoral que acontece lá dentro. Ele ficou como diretor e

coordenador. Foi ele, então, quem colocou o questionário para todos os alunos. Qual a sua cor? E aí não para surpresa dele, mas sim dos outros profissionais de educação que lá estavam, inclusive da direção da escola, quanto a respostas do aluno de que a escola não é branca. A escola é multicolor. E aí se começou a questionar de como “eu me percebo naquele ambiente”: um ambiente social. A partir daí, surgiu um momento de diálogo com os alunos, tal como o de se perceber a cor dessa escola e o diálogo que ela tem que ter com essa percepção sócio-cultural. Isso é o que fomenta uma identidade. Nos colocamos dentro das comunidades tradicionais que hoje transcende a questão da melanina. A minha identidade é uma identidade ancestral, uma identidade preestabelecida e suposta de uma descendência africana em que os meus ancestrais são vivificados, através de relações sociais, culturais, dialéticas e estéticas. A percepção de identidade é um reconhecimento, um autorreconhecimento, um acolhimento por parte daquela comunidade tradicional de matriz africana e mais do que nunca, o conhecimento de que essa ancestralidade fomentou a identidade do povo brasileiro.

**DoCEntes:** Qual é a relevância da construção da identidade na educação e no ensino?

**Luiz Leno Silva de Farias:** Como é que eu vou pegar uma criança, um jovem, um adulto dizer para ele que é necessário que esteja dentro de quatro paredes, num período extremamente longo, inclusive na

vida de quem precisa trabalhar para se manter. Eu estou falando de tenra idade. Você sabe que no nosso país, infelizmente, crianças e jovens têm que ajudar na renda e eu não torno “aquilo” atrativo. A rua é atrativa, a rua como um todo é atrativa, a escola não é. Como faço para fazer com que essa escola se torne atrativa? Eu preciso dialogar, preciso saber quais são as construções culturais e identitárias do meu público-alvo, como também preciso saber o que é e qual o costume alimentar do público daquela região. Cada escola é um micromundo numa macro percepção de Estado. Por exemplo, o nosso candomblé está sendo construído com a minha esposa Rivelane à frente, que está botando candomblé na Boa Vista do Serpa, em Aquiraz. Você sabe qual é a única ação social concreta do estado lá? Uma escola. A escola serve para festa. A escola serve para reunião. A escola serve. Portanto, ela não serve só para educar. Eu não sei se estou conseguindo me impor. Lá no interior, na região rural do Aquiraz, se come macaxeira. O menino come teiú, galinha de quintal. Então, ele tem uma cultura alimentar diferenciada do menino que mora em Fortaleza que gosta de recheado. Então, esse micromundo tem que ser avaliado. Você me pergunta sobre a questão da identidade na percepção da educação; como é que eu vou construir uma proposta pedagógica, se eu não consigo entender o mundo que me cerca, o entorno da minha escola? A minha escola, ela não pode ser apenas um espaço físico fechado entre quatro paredes. A minha escola tem que ser tão

atrativa quanto à rua e quando eu falo rua, falo como um todo. Acho que se percebe que é metafórico. Então, veja só a perspectiva de construção de identidade dentro da escola passa, perpassa, costura a partir da relação sociocultural econômica do objeto, do cliente daquele produto, o cliente do produto escola. Educação faz parte da comunidade. Por isso, não posso falar de identidade dentro de construções de uma proposta pedagógica, se eu não entender as relações sociais, culturais, econômicas e ancestrais, por exemplo, dentro de uma comunidade como essa, tem terreiro, tem comunidade indígena, tem negro, agricultor familiar, tem evangélico, tem cristão popular, tem ateu, tem gente à toa, tem tudo.

**DoCEntes:** A escola sendo um organismo macro de ação por parte do Estado, como você considera esses aspectos identitários na construção de um projeto político pedagógico?

**Luiz Leno Silva de Farias:** Deixa eu ver se consigo ser suscito como todo professor de História. Preciso primeiramente fazer uma construção circular. Tenho que ter um núcleo que são as bases educacionais, o que toda escola realmente tem que aplicar, mas isso tem que descentralizar, dialogar e construir uma teia, mais ou menos como se fosse uma mandala, porque se eu estou aqui com um professor de Biologia, esse professor tem que dialogar com um professor de História, com professor de Arte Educação dentro da escola, inclusive com a

merendeira. E essas conversas, esses diálogos têm que ser multiformes, tem que ser multicolor, tem que ser plural. Enquanto a educação no Brasil não pensar na pluralidade como um todo, inclusive no planejamento da sua proposta pedagógica como micro e como macro, não vamos construir uma educação adequada e atrativa para que aquela criança, aquele jovem, aquele adulto esteja ali inseridos. Do contrário, eles não se sentem acolhidos. Como é que o terreiro acolhe? O terreiro acolhe assim, você chega na nossa casa.

**DoCEntes:** Seria interessante, nesse momento, quando se fala de acolhimento, você falar sobre esse acolhimento numa perspectiva não simplesmente de boas-vindas, mas de inclusão social.

**Luiz Leno Silva de Farias:** Veja só, você chega no terreiro, a pessoa que abre a porta, ela joga água na rua. Sabe por que? Para esfriar o caminho que você traz. Às vezes, você vem muito quente da rua, sua perspectiva ancestral. Leno, quer dizer que todo porteiro da escola vai ter que jogar um balde d'água no meio da rua pra todo aluno que passar? Não. Eu digo isso porque quando você chega, na nossa porta, a nossa perspectiva é a seguinte: eu vou lhe receber bem. Primeira coisa é lhe esfriar, esfriar a relação, é deixar você calmo, então é muito estranho a gente chegar na escola e ela está trancada com cadeado e, geralmente, uma pessoa que não participa das reuniões dentro da administração da escola como um todo e o porteiro que não sabe que ele é um porta voz e a primeira

imagem é a que fica, quando o aluno entra naquela escola, então, ser colhido pelo porteiro é muito importante. Entenda, você chega no terreiro, você senta debaixo de uma árvore e a gente diz assim: o senhor quer um café ou quer uma água? O senhor está bem? Como é que você está? Ah, eu vim só conversar com a mãe de santo, bater um papo, vim só ficar sentado debaixo dessa árvore para olhar. A gente traz a água, traz o café e conversa. Você chega na escola, ela é a segunda casa da gente, chega na escola a gente vê os amigos, a gente vê os professores que vêm das suas casas, às vezes cheios de problemas, mas com um sorriso no rosto e que estão a fim de dar aula para molecada. Sabem que vão sair dali com a bateria descarregada, mas com o coração cheio de alegria, porque eles cumpriram o papel deles, que eles se propuseram a fazer. Pois ser professor no Brasil é só com muito amor. Tem que pagar salário. Tem que pagar salário e muito bem pago. Mas entenda, esse acolhimento também passa por isso. O cafezinho, o almoço é o rango para quebrar o gelo que para maioria dessas crianças, a comida é o alimento. Não tem a primeira refeição, aí vem um doido dizer que vai mandar a galera estudar pela internet, com videoaula, pobre é para morrer de fome. Isso porque a escola proporciona a primeira, a segunda e, talvez, a terceira alimentação do dia. Se for tempo integral o menino sai gordo. Mas vamos continuando, aí a pessoa, a mãe de santo, vem senta e conversa. A mãe de santo seria a forma como o professor chega na sala de aula: Oi meu filho, bom dia,

como você está? Essa relação de acolhimento é importante, ela entende das matrizes africanas. Mas você chega para discutir com ela sobre a sua relação social, o seu problema no seu trabalho, que você "está afim" de desabafar com alguém. Ela é psicóloga? Não, mas é uma pessoa que vai dialogar com você sobre outros assuntos e vai acolher e o professor cumpre essa função. Esse é um comparativo do terreiro que, às vezes, você como professor, você sabe disso. Muitos alunos chegam para você e falam: professor estou com problema pessoal, precisando conversar. Você é psicólogo? Não, você é um cara maduro, um cara que estudou, portanto, é referência daquela pessoa, quando aquela pessoa que lhe procura e você é referência, ele vê você sempre sorrindo, você tratando bem e confia.

**DoCEntes:** Tem, portanto, uma relação de confiança?

**Luiz Leno Silva de Farias:** Entender o papel da escola nesse processo. Agora quando a gente vê uma proposta curricular em que distancia o professor do que lhe é mais afetivo, no caso, que é o aluno, apenas para chegar e dar aula e sair correndo para outra sala, ele não produz nada mais do que uma máquina. Pois, se botar uma televisão ali, talvez cumpra o mesmo papel.

**DoCEntes:** Teria que ter, na escola, uma gestão das relações entre as pessoas?

**Luiz Leno Silva de Farias:** A educação é muito mais do que, apenas, a formação cidadã. É uma relação, uma formação de conhecimento. É uma relação de formação de cidadania dentro de uma perspectiva de acolhimento em um espaço que tem que ser atrativo e que comungue com a diversidade social, cultural e étnica que o cerca.

**DoCEntes:** Aproveitando esse momento que você trata da relação da escola, nesse processo de construção da identidade, vemos que o racismo faz parte da formação histórica desse país. Portanto, nesse sentido, no Brasil e no Ceará, tratar sobre racismo é falar do quê, afinal?

**Luiz Leno Silva de Farias:** É falar de dor, é falar de sofrimento, é falar de angústia. Eu queria que a pessoa que tivesse vendo, nesse momento, ou lendo esse artigo ou escutando essas palavras, eu não sei, talvez tenha um material para quem não enxerga, pra quem não consegue escutar, não enxerga com os olhos, não enxerga com os ouvidos e com as mãos. Vamos falar sobre racismo. É doloroso, pois a escola, muitas vezes, contribui para isso, quando a direção e o corpo docente da escola não estão preparados para tal, como o tal do bullying. Que nada, mas é que a chacota acontece dentro da escola. Eu entendo, você mora no Bom Jardim, ou melhor, você mora em Águas Belas perto do interior de Pindoretama e você estuda numa escola estadual, você é negro, você é de terreiro e todos os estigmas que foram construídos, a partir de uma proposta de que o negro não tinha cultura, não tinha alma, tinha que ser

subserviente. Ele era um subproduto que poderia ser utilizado de qualquer forma e de qualquer jeito, ou seja, um jumento tinha mais utilidade do que um negro e isso tudo está entranhado dentro de uma sociedade machista, homofóbica, xenofóbica, racista. Mas, nós temos nada mais visto e mais posto do que essa eleição de 2018, em que todas as doenças sociais, todos os preconceitos vieram à tona e a gente percebe isso no estado do Ceará, no Brasil como um todo. Entendo o sofrimento da criança negra que amanhece o dia e a mãe tem que pentear o cabelo dessa criança, tentando esticar o máximo possível para não ser chacoteada. O pai e a mãe dessa criança passam o dia todo dizendo que ela é linda e maravilhosa, mas quando ela chega na escola é tratada por neguinha e se essa pessoa é de terreiro e chega na escola, ela é chamada de macumbeira, os meus irmãos sofreram isso: Olha os filhos da macumbeira! É um processo doloroso, o racismo enfraquece e, então, eu falo dos vários racismos: o racismo com índio por ser tratado como uma pessoa animalesca, selvagem, sem cultura, preguiçosa e com cigano não é diferente, tipo lá vem um cigano, guarda as coisas, ele vai te roubar. O povo de terreiro, nessa perspectiva, não chega nem perto, que o negócio deles é “coisa do diabo” ou mesmo com a pessoa negra. Esse racismo, como o racismo institucionalizado, não só dentro da perspectiva de construção de formação do povo brasileiro, mas que perpassa a condição apenas pessoal e chega a se institucionalizar dentro da máquina

pública e chega, portanto, na escola e passa por algo comum.

**DoCEntes:** E como a escola reproduz esse preconceito?

**Luiz Leno Silva de Farias:** Por exemplo, o professor escuta aquilo e diz ao menino: Deixa disso menino, para com isso e “esse para com isso” é muito pouco, pois aquele momento de reflexão, de debate dentro da sala de aula, sobre as diferenças, todas elas desde a questão de gênero e eu não estou falando de kit gay porque isso não existe. Eu estou falando de gêneros em relação à percepção de situação social da escola pública. Veja só, você tem pessoas, no interior do Estado, com a situação social um pouco mais elevada. Como essas escolas técnicas que absorvem todo mundo e o ensino é maravilhoso, gente de classe média está botando o menino lá, porque sabe que é bom. Aí você pega esse menino de classe média e outro que é extremamente pobre, mas estão todos na mesma escola, então, essa discussão tem que vir à tona dentro da sala de aula. Essa dor é uma dor que você carrega para o resto da vida, pois ela vira doença, doença e você sabe o porquê? Porque essa doença é crônica e ela vai aumentando, se você não conseguir tratar e o único tratamento chama respeito. Esse respeito tem que estar dentro de casa, ele tem que estar na rua e, principalmente, na escola que é o lugar onde você passa muito tempo, tanto quanto o que você passa na sua casa. Talvez, você passe mais tempo da sua vida dentro da escola do que dentro de casa.

**DoCEntes:** E qual o desafio para desconstruir o racismo nas relações sociais brasileiras?

**Luiz Leno Silva de Farias:** Tem que dar formação ao profissional que se encontra dentro da escola. Não estou falando de sala de aula somente. Estou falando de escola como todo, do porteiro, da merendeira etc. Estou falando de formação, explicar pra eles o que é diferença.

**DoCEntes:** Como seria esse percurso envolvendo todos da escola?

**Luiz Leno Silva de Farias:** As relações étnico-raciais têm que ser entendidas e compreendidas em toda sua amplitude. Por que elas têm que existir? Por que elas são importantes e quais os fatores que vão gerar, se elas forem bem executadas? Você lembra do momento que eu falei sobre acolhimento? Entenda que se você tiver um porteiro preconceituoso, racista e se chegar uma menina loira dos olhos azuis, ele vai abrir o portão. Ele vai deixar entrar e não vai falar nada. Digamos que chegue um filho de um cigano que tem uma proposta de montar ranchos nas proximidades da escola e se desloquem com muita frequência. Então, essa criança está sempre mudando de escola, porque essa é a cultura dos ciganos, mas aí esse cigano chega com essa menina. Ela vem com trajes de cigana, porque essa é a realidade cultural dela. E aí, o cara diz que é isso aí? Que roupa é essa? Pode entrar aqui assim não! Já é o primeiro embate, do meu pertencimento, é a minha negação, ele vai me negar. Então, começa a

questão étnico- racial assim discutida por ter o deixado fora, excluído. Mas, nós temos alguns vieses de relação de fardamento, você não tem como entrar. Então, você vai à direção da escola e conversa com eles ou diretor vai ao grupo de ciganos. Essa é a relação deles, assim, nesse momento, não pode usar farda, pois eles estão no processo de funções litúrgicas dentro da cultura deles, vão vestir branco, então, que seja permitida. Esse diálogo que, na maioria das vezes, é esquecido, é o diálogo que tem que começar de quem recebe, no caso, o porteiro, até o momento da saída.

**DoCEntes:** A escola tem que ter um olhar mais aguçado para saber quem são essas pessoas?

**Luiz Leno Silva de Farias:** Você resumiu o que eu queria dizer. A comunidade escolar tem que entender a questão da diversidade, de identidade e de pertencimento e m que a escola, como micromundo, absorve, porque a escola não é nada mais do que os pequenos percentuais culturais que estão instalados no seu entorno. A escola recebe tudo e todos desde a informação musical que a criança leva para dentro, essa criança não vai se alimentar naquilo que está sendo proposto dentro da escola se for tabu, Pois, a relação de pertencimento étnico-racial e a relação de respeito são muito complicadas. Para o cara que ler essa entrevista, ouvir e escutar essa conversa, ele vai dizer assim: esse “cabra é doido”. Como é que a escola sem recurso, que a gente sabe que o recurso é escasso, sem

condições de trabalho e, às vezes, com falta de professores como é que eu vou construir essas relações

**DoCEntes:** Como inserir a educação das relações étnico-raciais nesse ensino?

**Luiz Leno Silva de Farias:** Vamos nós, lembra que eu disse a você que a escola não pode ser fechada entre quatro paredes. Há algumas políticas e eu não vou nem falar sobre elas, poderia até entrar aqui no Programa de Aquisição de Alimentos/ PAA, a questão alimentar. Vamos dizer aqui que essa escola esteja em Poranga, que é uma área rural e que tem muitos terreiros, inclusive profissionais da educação dentro tanto do terreiro, como dentro das escolas. E aí, você vai dizer que tem um trabalho com a lei 10.659 que, por sinal, é muito interessante em Poranga. E você se pergunta assim; como é que eu vou fazer? Primeiro, é fazer o diálogo com o seu entorno, eu tenho uma escola, tenho um agricultor familiar e aquela escola tem uma qualidade de alimento diferenciado. Vou discutir com o meu entorno. Você tem um percentual tal e você vai fazer sua venda. Vamos, então dialogar, você pode me mandar pelo menos quatro macaxeiras, para eu colocar no alimento, sei que os meninos gostam. Você produz isso e, assim, vamos dialogar, quando eu for fazer a minha programação alimentar, vou dialogar com quem está no meu entorno.

Existem escolas, você sabe tão bem quanto eu, você trabalhou nisso, você, o Jefrei e o Rosendo, pessoas

que bateram muita perna no interior desse estado do Ceará e escutaram muito. Lembro quando nós tivemos em Ipu para Conferência de Igualdade Racial, você viu o diferencial do alimento que foi produzido naquela cozinha. Então, aquela escola ela tem uma relação com o seu entorno, ela sabe do que se alimenta, ela constitui uma perspectiva de alimentar o todo.

**DoCentes:** Então isso não foge um pouco dos aspectos formais, por exemplo, de uma política ou de uma questão orçamentária. Não competiria à gestão escolar buscar aproximar sua prática à realidade dessas pessoas que são plurais dentro da escola?

**Luiz Leno Silva de Farias:** Veja só, se eu tenho uma escola e essa está numa área rural, provavelmente os pais dos alunos vão entender de agricultura familiar. Então, vamos dizer que nós partimos para o viés do alimento. Há outros vieses que podemos discutir. Esse do agricultor familiar, ele sabe fazer uma horta e não é possível que com tantas perspectivas de mandalas, de hortas horizontais, verticais, de cabeça pra baixo, de qualquer jeito, não se possa produzir alimento dentro daquela escola e passar conhecimento empírico para aqueles alunos que produzem alimentos. Então, a escola muito mais do que apenas um ambiente de formação tradicional de educação, ela tem que entender que o entorno dela produz, também, educação. Eu tenho um maracatu aqui do meu lado, por exemplo, no João Paulo II tem uma escola estadual, o bairro tem um o maracatu, você se pergunta, como é

que eu faço? Existe um trabalho de Arte Educação dentro da escola, entretanto, a informação que está no entorno, a escola absorveu. Tornou-se atrativa e o conhecimento empírico daquele entorno foi trazido para dentro da escola. Eu tenho verba? Não, mas tenho condições de diálogo e essas pessoas estão predispostas a ajudar na formação, para diminuir a questão da violência e da pobreza, como também diminuir a questão da ociosidade para tornar a escola atrativa. Digo que a escola tem que sair das quatro paredes e se abrir, como, também, digo que essa educação tem que transcender o conhecimento acadêmico. Ela tem que dialogar com os milhares de mestres da cultura, reconhecidos pelo estado do Ceará através da Secretaria de Cultura do Estado. Ela tem programas que dialoga com Secretaria de Educação. Essa educação, hoje, não transcende a carceragem? Transcende. Nós temos um programa junto à Secretaria de Justiça do Estado que vai ofertar educação nos presídios. Esses profissionais, hoje, eles discutem a lei 10.639. Você sabe por que? Porque 64% daquela população são de negros e pardos. Então, eles também têm que chegar lá e falar assim: Por que é que você está aqui? Qual é a relação que você desenvolveu aqui? Você tem que ter uma perspectiva diferenciada, tem que se autovalorizar, tem que se transformar. Vamos discutir as relações étnico-raciais e juntos, dentro de perspectivas diferenciadas de mundo e de cultura, construímos uma proposta que contemple e tire desse mundo, que ali está exposto, a

carceragem. Como é que eu vou transformar qualquer pessoa? Não existe outro caminho para transformar, só tenho um que é a educação.

**DoCentes:** Tratar das leis 10.639, de 2003 e 11.645, de 2008, é fazer referência a dois marcos da legislação educacional brasileira, uma vez que tais leis tornaram obrigatório o ensino de História e das Culturas afro-brasileira e indígena. Como é que você analisa a implementação dessas leis na organização curricular da escola?

**Luiz Leno Silva de Farias:** Com muita dificuldade. Primeiro, não adianta pontuar. Eu não posso, apenas, elaborar uma ação em novembro, eu não posso elaborar uma semana do índio, eu não posso discutir a questão racial em um dia, em uma semana ou em um mês. A efetividade da execução e da implementação dessa lei, somente vai acontecer quando cada professor, de todas as linguagens que estão pressupostas, estabelecidas dentro dos parâmetros curriculares da educação brasileira, entender que o diálogo é contínuo, transversal e que proporciona o engajamento de várias linguagens dentro da sua grade curricular. Aí sim, eu vou implementar essa lei. Como é que o “cara” de Matemática vai discutir a 10.639? Simples, isto quando ele for falar sobre ela, vai falar sobre a construção das pirâmides, sobre os paralelepípedos ou, então, qualquer coisa que tenha um viés que ele possa falar um pouquinho dessa África, dessa cultura, dessa matemática. O “cara” vai falar sobre



as formas de escrita, com certeza, ele vai abordar um pouco dessa África. Ela, nossa educação, é muito eurocêntrica. A nossa educação esquece da formação do povo brasileiro, a nossa educação esquece que nós somos construção de um amálgama.

**DoCEntes:** Então, assumiríamos um viés afro-africano e afro-indígena e esqueceríamos, portanto, o viés eurocêntrico. Como seria essa construção?

**Luiz Leno Silva de Farias:** Entenda, em vez de uma pedagogia pautada dentro de uma construção eurocêntrica, a gente não constrói a pedagogia pautada dentro da cultura brasileira? Dentro de uma construção de identidades, das várias identidades, dos vários povos, das várias tradições, das várias informações que construíram e constituem o DNA do povo brasileiro? O meu papel, como professor, é isso, quando eu me coloco. Gostaria de salientar que eu me colocando na terceira pessoa é porque eu me acredito nessa transformação e tenho responsabilidade para o com o meu papel, como professor. Isso, se eu me transformar diuturnamente, eu não posso ser o mesmo, você sabe o porquê? Porque a minha sala de aula, a minha escola, o entorno da minha escola se transforma a cada segundo. As informações das redes sociais, digitais são muito mais rápidas do que a minha fala. E essa minha fala tem que ser convincente, agregadora, conciliadora e deve contemplar todos e todas que estão naquele processo de formação dentro de sala de aula. Então, eu

tenho que ser dinâmico, tenho eu que ser construtor de pluralidade e o Estado tem um papel importantíssimo em relação a isso. Você sabe que o papel do Estado é garantir que eu professor consiga fazer isso. Portanto, ele precisa dar recurso, ele precisa dar formação. Formação continuada, pois eu não posso parar no tempo. O tempo não para como dizia o poeta. Eu não posso parar no tempo, como profissional. O Estado tem que investir na formação de profissionais e entender que a pluralidade e as várias formações constroem o meu papel e o meu saber. Esse saber é que vai gerar dentro de cada aluno, de cada pessoa, que frequenta o meu espaço público que é a escola, a diferença na construção de um país e respeitando as diferenças da construção identitária do povo brasileiro.

**DoCEntes:** Falamos de uma educação que se organiza a partir de um conhecimento, cuja identidade é eurocêntrica e na necessidade desse conhecimento, ela transcender essa identidade e se tornar um conhecimento plural. Você poderia falar aqui, dessa compreensão do que é esse conhecimento africano e afro-indígena?

**Luiz Leno Silva de Farias:** Existem várias formações. A academia já construiu vários discursos, inclusive material sobre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mas a melhor formação que eu participei até hoje e já participei de várias, como você sabe disso, foi a que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará

proporcionou. Nós passamos dois anos fazendo formações. Não lembro bem.

**DoCEntes:** Foram realizadas formações em 2013, 2014 e 2015, com um total de 2.200 profissionais.

**Luiz Leno Silva de Farias:** Então, nós passamos três anos fazendo formações e com uma plataforma que ainda está funcionando. É a tal da formação continuada.

**DoCEntes:** E ainda está lá à disposição dos professores.

**Luiz Leno Silva de Farias:** Então, a primeira coisa que Secretaria de Educação do Estado do Ceará fez, foi fomentar conhecimento. Vocês esbarrotaram as plataformas de conhecimento intelectual acadêmico. Tem texto lá que dá para você ler e fazer mais dez textos sobre o que você leu. O material é grande, mas a Secretaria de Educação do Estado Ceará não esqueceu do principal, que é o conhecimento empírico das comunidades tradicionais, indígenas, de terreiro e Quilombola. Tanto é que, hoje, a comunidade indígena tem uma proposta de educação e pedagogia própria. Os quilombolas estão construindo e a gente ainda está engatinhando, porque nosso diálogo é mais complicado. São vários povos, várias vertentes, vários diálogos. Mas de qualquer forma, a Secretaria de Educação não esqueceu esse conhecimento empírico e se você for entender como é que isso vai refletir na construção do profissional, na sala de aula, isso vai refletir da seguinte

forma: ele vai compreender a informação acadêmica constituída e instalada, lida e absorvida e vivificada dentro do diálogo daquele conhecimento empírico, daquele conhecimento ancestral, daquele conhecimento vivificado dentro das comunidades tradicionais. Daí, então, ele, o professor, pode dialogar com mais propriedade dentro da sala de aula e dar continuidade a essas formações, porque depois que ele passa por todo esse processo, ele se apaixonou.

**DoCentes:** Você sempre toca nessa parte da ancestralidade, como um componente da cosmovisão de muitas culturas, não só africanas, mas asiáticas e, também, nativas da América. O que seria essa ancestralidade? Qual o papel que ela tem e a função que desempenha nesse arcabouço de conhecimento?

**Luiz Leno Silva de Farias:** O ancestral do dono da terra é o Pajé. É quem preside as reuniões, ele passa conhecimento e é o mais velho. O ancestral dentro da minha etnia, que sou ébalaque e o alagbá, aquele que repassa conhecimento. O ancestral do branco é o Platão que repassa conhecimento que vai para dentro academia. E aí, a questão de ancestralidade tem vários vieses de entendimento. Por exemplo, o meu ancestral pode ser uma árvore dentro de uma comunidade quilombola que foi plantada quando eles chegaram, e que é deificado dentro uma perspectiva de existência. Ela pode ser uma pedra, um lajedo na beira de um rio, onde o índio se sentava para pescar é o que o Google Maps dentro do satélite dele fotografa, ele sentado nessa pedra,

pescando e, também, podem ser as relações ancestrais dos meus primeiros a serem criados no mundo, na África. Quando eu falo sobre isso, sobre essa perspectiva ancestral, eu falo sobre o autoconhecimento, que é primordial para a execução de qualquer ação. Eu só vou saber para onde eu vou, como vou caminhar, aonde eu vou chegar, se eu me lembrar de onde é que eu venho. Isso é básico. Eu vivifico os meus ancestrais todos os dias, quando eu boto pé no chão, eu saúdo o sol, saúdo a terra, saúdo o primeiro homem, a primeira mulher a ser criada dentro da minha tradição. O índio também o faz, quando bota o seu cocar, quando balança o seu ganzá e o seu Maraca e vocês que trazem a educação no viés eurocêntrico. O ancestral de vocês é vivificado todo dia, quando você bota o pé dentro da sala de aula e repassa aquele conhecimento, isso é ancestralidade. O grande desafio, hoje, para educação é entender e fazer valer as várias ancestralidades instaladas no Brasil, os vários diálogos, às várias percepções de mundo, às várias cosmovisões, os vários mundos, os cosmos inseridos dentro do Cosmo que é a escola.

**DoCentes:** Qual a significância desse conhecimento para construção das relações sociais, no Brasil e no Ceará, e seria com qual perspectiva, considerando essa linha de pensamento da qual você fala sobre a questão da educação em relação à pluralidade e diversidade cultural?

**Luiz Leno Silva de Faria:** Como é que eu vou chegar soberbo do meu conhecimento dentro de uma sala de aula, sabendo que todas aquelas pessoas que estão ali têm tanto conhecimento quanto eu. A soberba de qualquer profissional, de qualquer pessoa, de qualquer ser, é o que desvalia a qualidade do seu discurso, da sua presença, do seu ser. Então, eu como profissional de educação, não posso ser soberbo e ser dono da verdade. Não existe verdade absoluta, toda verdade absoluta corrompe absolutamente. Peguei metade de uma metade de outro, mas deu certo. Entenda, se eu como profissional de educação que tem uma formação diuturna, que todo dia a gente lê, todo dia a gente vai atrás de um livro, de um texto. Agora, com essas redes sociais têm biblioteca até dar uma dor, a gente baixa esses ipads, não sei o que lá, enfim os ipads da vida. A gente baixa para ler o livro, pronto tem informação, mas eu não posso esquecer que aquele menino também tem uma informação para me dar e que ele vai contribuir quando eu tiver falando sobre célula e esse menino começar a conversar comigo sobre a percepção dele do que é uma célula, em algum momento, a informação que vem dali vai construir o meu discurso para um outro momento. Por exemplo, daqui a dez anos, eu então vou dizer: Olha meu aluno, ele disse que célula era isso e a gente discutiu sobre isso e se eu acho que ele, nesse momento, está certo nisso, eu estou certo nisso, é a percepção disso que provoca outro conhecimento. Eu vou aprender novamente, então.

**DoCentes:** Mesmo entendendo que esse conhecimento dentro da escola, que é um saber formal e científico, isso não foge dessa formalidade e, tampouco, dessa cientificidade?

**Luiz Leno Silva de Farias:** Não, foge não, pelo contrário, melhora o discurso, provoca diálogo. Eu não posso estar dentro da sala de aula engessado, se eu botar aquele menino sentado, sem produzir fala, eu não posso colocar aquela pessoa que está na educação comigo construindo conhecimento. Essa pessoa que ali está não pode estar engessada. Tem que expor seus pensamentos e a partir desse pensamento, a gente dialogar e a partir desse diálogo construir juntos. Torno a trazer o discurso do começo dessa conversa, a escola tem que se tornar atrativa, a rua é mais atrativa do que a escola, na rua todo mundo tem fala.

**DoCentes:** Esse seria um avanço e, ao mesmo tempo, um desafio para educação das relações na prática docente, fazendo com que esse discurso fale mais sobre como tornar a escola atrativa?

**Luiz Leno Silva de Farias:** É a escola tem que se tornar a cada dia muito mais atrativa. E olha que a disputa dela não é fácil não. YouTube é atrativo, facebook é atrativo, o pai do conhecimento agora se chama Google e o professor, ele tem que estar, constantemente, rebolando para fazer com que aquela sala de aula, seja agora um espaço acolhedor, aconchegante, amoroso e a direção da escola tem que perceber que essas mudanças são necessárias.

**DoCentes:** O que seria um currículo para diversidade étnico-racial?

**Luiz Leno Silva de Farias:** Um currículo que contemple todas as diferenças. Aí, como é que você vai construir esse currículo, não sou eu quem vai dizer. Quem vai dizer é a própria escola, a primeira pergunta é para quem for proporcionar um currículo para uma escola. A segunda pergunta, é de que cor é a escola? Você não pode construir um currículo escolar, sem perguntar que cor é a minha escola.

**DoCentes:** Então, você concorda que o aspecto ético-racial é relevante numa proposta da Educação de qualquer escola?

**Luiz Leno Silva de Farias:** É relevante. Sempre foi relevante, mas nunca foi perceptível, porque nunca foi colocado em questão, essa perspectiva, mas que agora tem que ser vislumbrada, pois sem ela, a escola não vai caminhar. Entenda, eu não posso montar um currículo para cada escola sem entender ou conhecer todas as diferenças que estão dentro da escola.

**DoCentes:** Qual a mensagem que você deixaria aqui para os educadores do Ceará?

**Luiz Leno Silva de Farias:** Isso não é só para o professor, mas para nós povos tradicionais como todo. Professor, você quer entender o que é povo tradicional? Procure o decreto 6.040, de 2007. Nós povos tradicionais, assim como todos, temos uma missão: que é fazer com

que vocês não esmoreçam na perspectiva de construção de diversidade, de equidade dentro das escolas. É hora de vocês profissionais que estão na ponta, construindo o povo brasileiro que vai daqui a 20 anos, nos reconhecer. Nós não pedimos a vocês, nós não perturbamos vocês, nós não dissemos a vocês que nós existimos. Daqui a 20 anos, nós vamos mais existir, sabe por que? Porque se não houver um trabalho na escola do profissional de educação, dizendo que todos têm que respeitar a diversidade, a equidade e as diferenças, essa escola vai produzir pessoas que não vão respeitar sequer a calçada da rua do vizinho. Vão jogar lixo lá e quem dirá na comunidade indígena, no povo de terreiro, na comunidade quilombola e no povo cigano que estão inseridos no sertão do Ceará. Então, por favor não esmoreçam, vamos para à luta, não pare de lutar, porque essa luta não é só nossa, vocês são artífices e pessoas que estão conosco, nessa batalha, nessa luta diária pela boa construção da identidade do povo brasileiro. Muito obrigado pela oportunidade.