

SÉRIE REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO

VOLUME 6

# EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ORGANIZAÇÃO

Pâmella Passos

Lesliê Mulico



editora **IFPB**

EDUCAÇÃO E  
DIREITOS HUMANOS  
NA REDE FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA

ORGANIZAÇÃO

Pâmella Passos

Lesliê Mulico

**IFPB**

João Pessoa, 2019



## INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

### REITOR

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes

### PRÓ-REITORA DE ENSINO

Mary Roberta Meira Marinho

### PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

### PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria Cleidenêdia Moraes Oliveira

### PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Manoel Pereira de Macedo Neto

### PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Pablo Andrey Arruda de Araujo

### EDITORA IFPB

#### DIRETOR EXECUTIVO

Carlos Danilo Miranda Regis

#### PROJETO GRÁFICO

Charles Bamam Medeiros de Souza

#### DIAGRAMAÇÃO

Alexandre J. S. de Araújo

### IFRJ

#### CONSELHO EDITORIAL

Adriana Carvalho Lopes

Aline Dantas

Amanda Mendonça

Angela Carneiro

Glebson Vieira

Maria Walkíria Cabral

Roberto Borges

Sabrina Araújo de Almeida

Valdiney Lobo

#### REVISÃO DE DIAGRAMAÇÃO E FORMATAÇÃO

Lesliê Mulico

#### REVISÃO LINGÜÍSTICA

Luciana Barbosa Reis

#### FOTO DE CAPA

Clarice Lissovsky



#### Contato

Av. João da Mata, 256 - Jaguaribe. CEP: 58015-020, João Pessoa - PB.  
Fone: (83) 3612-9722 | E-mail: editora@ifpb.edu.br

Copyright © Pâmella Passos e Lesliê Mulico. Todos os direitos reservados. Proibida a venda.  
As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Departamento de Bibliotecas-DBIBLIO/IFPB/Reitoria

---

E24 Educação e Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica / Organizadores Pâmella Santos dos Passos, Lesliê Vieira Mulico. v. 6 – João Pessoa, PB : IFPB, 2019.

416f.: Il.

E-book (PDF)

ISBN: 978-85-5449-029-4

(Série Reflexões na Educação. v.6)

1. Educação profissional 2. Direitos Humanos 3. Instituto Federal de Educação da Paraíba- IFPB I. Políticas Públicas II. Políticas Educacionais.

CDU: 37:342.7

---

Ficha catalográfica elaborada pelo Departamento de Bibliotecas DBIBLIO/IFPB

# PREFÁCIO

Nívea Andrade<sup>1</sup> – UFF

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, nos ensinou que é preciso manter a esperança de quem é oprimido, “pois, sem esperança não pode haver luta” (FREIRE, 2014). Este livro, sendo um livro de esperança, é respiração e inspiração. Respiração para os tempos sombrios de ares sufocantes. A cada página virada, respiramos ideias que transgridem a ordem desigual e conservadora dos direitos de apenas poucos. Inspiração porque é um livro escrito por quem pensa e faz a luta por Direitos Humanos cotidianamente: professores que sofrem as opressões de uma política educacional de ataque às instituições públicas em benefício das escolas privadas. Professores que, na luta contra estas opressões, encontram aliança nas causas estudantis, promovendo juntos uma educação em Direitos Humanos.

Entendendo os Direitos Humanos em sua historicidade, este livro apresenta uma pluralidade de processos significatórios para as lutas de produção destes direitos, expressando inclusive as tensões e

---

1 Nívea Andrade é professora adjunta da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense. Membro do grupo de pesquisa Laboratório Ensino de História.

dissensos inerentes a estas lutas, suas significações e suas conquistas. Diante desta pluralidade, deixo cá a minha compreensão dos Direitos Humanos como acúmulos históricos, resultantes de intensas lutas de pessoas que nos deixaram como legado direitos civis, políticos e sociais, que vão muito além da legislação e jurisprudência. Trata-se de percepções sociais da vida humana, seu direito de existência e reprodução. Neste sentido, dizem respeito à produção da sobrevivência em suas dimensões políticas, econômicas e culturais. Tema complexo que se constitui no embate entre aqueles que defendem direitos individuais, relacionados a conquistas das revoluções burguesas e aqueles que defendem os direitos humanos como direitos que se constituem na coletividade, nas interações entre grupos sociais, só existindo como tal.

Defendendo esta dimensão coletiva, intrinsecamente social, os autores e autoras deste livro buscam pensar a construção e luta por Direitos Humanos no espaço/tempo escolar, especialmente na rede técnica federal de ensino, que carrega em suas histórias o projeto de levar a educação escolar de ensino técnico e tecnológico para lugares que em geral não têm oferta deste modelo de educação federalizada. Rompendo com o tecnicismo, os professores/autores deste livro expressam os compromissos destas escolas com a justiça social e com um projeto de sociedade democrática. Por este motivo, trazem para o centro do debate a corporeidade, a inclusão, o multiletramento, a questão étnico-racial,

entre tantas outras interfaces de uma defesa cotidiana dos direitos humanos.

No artigo “O lugar do corpo na escola: ensaio sobre o corpo no debate dialógico sobre direitos humanos”, Adriana Ribeiro de Macedo e Sérgio Luiz Pereira da Silva Macedo resgatam, nas fronteiras entre as ciências humanas e biológicas, o papel do corpo na educação, especialmente na produção de uma reflexão sobre Direitos Humanos, em uma perspectiva que envolve afeto e empatia. O corpo aqui é visto em seu aspecto social e biológico. O corpo que é tanto o portador dos direitos como o defensor dos direitos da humanidade.

O corpo também é pensado no artigo “A funcionalidade e os direitos humanos na educação de crianças e adolescentes com deficiência”. Neste texto, Luciana Castaneda, Íris Nascimento de Souza, Karen Nascimento de Souza e Rosemary Gomes, a partir da perspectiva biopsicossocial, buscam pensar a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), como um marco teórico necessário para a construção de uma educação inclusiva, garantindo que crianças e adolescentes com deficiências sejam reconhecido na escola como portadores de direitos para além de diagnósticos médicos.

Também tratando da inclusão, o artigo “O documento norteador das ações de inclusão do CEFET/RJ Campus Petrópolis: um relato de experiência do núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas (NAPNE)”, de Daphne Holzer Velihovetchi, Jonatan Rocha Gomes, Luciana de Souza Castro e Soraia Wanderosck Toledo,



discute o momento em que o CEFET, campus Petrópolis busca pensar a sua própria proposta de ação para a construção e defesa dos Direitos Humanos a partir de uma perspectiva de educação inclusiva. O centro de educação volta-se para si mesmo para pensar os seus percursos na defesa e construção destes direitos.

No texto “Formação de identidade e para o trabalho em língua estrangeira: direitos humanos e teorias em EPT aplicáveis aos Institutos Federais”, Heleno Álvares Bezerra Júnior e Michele Waltz Comarú apresentam a experiência da produção de um material didático para ensino de língua inglesa, o Identity, na interseção entre multiculturalismo, multiletramentos e direitos humanos. Temas como religião, gênero e racismo são pensados como temas das aulas de Língua estrangeira, compreendendo a língua em seu aspecto político e social.

Em “Aspectos normativos da política educacional do Instituto Federal de São Paulo e suas possibilidades de garantia do direito humano à educação básica previsto na constituição federal de 1988”, Marcelo Velloso Heeren e Rafaela Gandolfi Franzini buscam pensar a própria educação como direito, resgatando a história dos Institutos Federais e, especialmente, do Instituto Federal de São Paulo, que traz em seu estatuto o compromisso com a justiça social, a equidade e a democracia.

O texto “Estudantes indígenas e não indígenas: práticas de interação cultural em Amajari-RR”, Marcos Antônio de Oliveira e Lucas Correia Lima refletem sobre os desafios de pensar uma educação em direitos humanos na luta pelos direitos dos estudantes indígenas

frente a uma sociedade opressora e desigual. Os autores trazem as suas percepções dos direitos humanos e apresentam os movimentos realizados pelo Instituto Federal de Roraima, campus Amajari, na defesa de uma educação que rompa com o quadro discriminatório.

Em “Educação e direitos humanos em tempos de conservadorismo: transdisciplinaridade, transgressão e pensamento crítico em um projeto de extensão”, Pâmella Passos, Lesliê Mulico e Evelyn Morgan apresentam os desdobramentos de um projeto transdisciplinar que ultrapassou os muros da escola, no caso o Instituto Federal do Rio de Janeiro, para promover a educação em Direitos Humanos, compreendida como transgressão das estruturas de dominação existentes. Foram realizados: um mapeamento das ações sobre educação e direitos humanos nos campi do Instituto Federal do Rio de Janeiro, um ciclo de palestras, um seminário sobre o tema e a publicação de duas histórias em quadrinhos em português e inglês sobre educação, democracia e a questão racial.

Também transgredindo, mas, desta vez, transgredindo a suposta separação entre teoria e prática, Margareth Andrade Moraes nos apresenta o texto “O ensino de literatura para a educação em Direitos humanos: uma proposta de ação”, que narra a experiência de uma aula de literatura que tece coletivamente a leitura de um conto sobre relações étnico raciais. A literatura é pensada neste texto e nesta experiência como um provocador da reflexão sobre os direitos humanos.

No artigo “Ensino de filosofia e direitos humanos a partir do filme Hiato”, Thiago Barros narra a experiência de exibição e debate sobre o filme documentário Hiato, dirigido por Vladimir Seixas, possibilitando aos estudantes intensas reflexões sobre as desigualdades sociais. O provocador da reflexão nesta experiência é o audiovisual que afeta e produz questões sobre quem tem direito e quem não tem.

Levando o debate e as ações para a pós-graduação, João Carlos Escosteguy Filho, Stephanie Di Chiara Salgado, Anderson da Costa e Vinícius Carvalho Lima nos trazem o texto “O processo de construção de uma Pós-graduação em educação em Direitos Humanos dentro da rede”. Neste trabalho, os autores apresentam o projeto de um curso de pós-graduação lato sensu sobre Educação em Direitos Humanos, no Instituto Federal de Pinheiral com todas as suas implicações e desafios.

Trazendo experiências de Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio, na pós-graduação e nos projetos de Extensão, este livro nos convida a respirar ares esperançosos, porque conscientes tanto do imenso desafio que é Educar em Direitos Humanos diante da realidade atual do Brasil quanto da abrangência política que esta Educação em Direitos Humanos provoca em um projeto de sociedade democrática.

## **Referência**

FREIRE, P. Parte II. *In*: FREIRE, P.; FREIRE, N.; OLIVEIRA, W. **Pedagogia da Solidariedade** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

# OS AUTORES

## **ADRIANA RIBEIRO DE MACEDO**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, especialista em Biomecânica (EEFD/UFRJ), doutora em Engenharia Biomédica (COPPE/UFRJ). Estuda ciências sociais (Unirio). Desenvolve pesquisas buscando compreender os diferentes sentidos e sensações atribuídos a imagens emocionais e analisar as respostas fisiológicas associadas. Coordena projetos de extensão em tecnologias educacionais voltadas a temas sensíveis.

## **ANDERSON DA COSTA XAVIER**

Graduado, mestre e doutor em Letras pela UFRJ. No IFRJ, Campus Pinheiral, é professor de língua portuguesa e suas literaturas, desde 2014. É membro do Grupo Interdisciplinar de Estudo de Culturas e Linguagens (IECL). Pesquisa a literatura brasileira contemporânea, a produção literária marginal e sua relação com as políticas de valorização dos Direitos Humanos.

## **DAPHNE HOLZER VELIHOVETCHI**

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis – UCP (2018). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pelo Centro Universitário de Maringá (2016). Graduada em Pedagogia pela UCP

(2005). Professora da Prefeitura Municipal de Petrópolis e Técnica em Assuntos Educacionais do Cefet/RJ *campus* Petrópolis, onde atua na Seção de Articulação Pedagógica e como Coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas.

### **EVELYN MORGAN**

Professora de História no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), licenciada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em História Cultural pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Doutora em História e Bens Culturais pela Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV). Tem experiência de pesquisa em História Local, Ensino de História e Direitos Humanos.

### **HELENO ÁLVARES BEZERRA JÚNIOR**

Doutor em Literatura Comparada (UERJ, 2011). Mestre em Literaturas de Língua Inglesa (UERJ, 2006). Graduado em Português/Inglês (UERJ, 1997). Professor de Língua Inglesa em cursos Técnicos Integrados (IFRJ/Pinheiral), Professor de Educação e Direitos Humanos, Educação e Diversidade na Licenciatura em Computação (IFRJ/Pinheiral) Professor do programa de Mestrado ProfEPT (IFRJ/Mesquita) com ênfase em Representações Artísticas em Memória e Organização do Trabalho e Estudos sobre Diversidade em EPT.

### **ÍRIS NASCIMENTO DE SOUZA**

Bacharela em Fisioterapia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Realiza pesquisas acerca da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e do Direito da Pessoa com Deficiência no Brasil. Atualmente, é bolsista de Desenvolvimento Tecnológico e Industrial do projeto de pesquisa e inovação “CERBRASIL – Avanços, Desafios e Operacionalizações dos Centros Especializados em Reabilitação (CER)”, encomendado pelo Ministério da Saúde e Financiado pelo CNPq.

### **JOÃO CARLOS ESCOSTEGUY FILHO**

Graduado (Unirio, 2008), mestre (UFF, 2010) e doutor (UFF, 2016) em História. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Pinheiral, desde 2014, ministrando atualmente aulas nos cursos técnicos de nível médio e na Pós-Graduação. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos de Cultura e Linguagens (IECL). Tem experiência nas áreas de Brasil Império, Ensino de História, História da Historiografia e Educação em Direitos Humanos.

### **JONATAN ROCHA GOMES**

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo IF SUDESTE MG (2019). Especialista em Direito Administrativo pela Faculdade Internacional Signorelli (2015). Graduado em Administração pela UNIGRANRIO (2012). Administrador do Cefet/RJ *campus* Petrópolis,

onde atua nas áreas de infraestrutura, gestão de contratos e licitações e membro do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas.

### **KAREN NASCIMENTO DE SOUZA**

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, é bolsista de Iniciação Tecnológica e Industrial do projeto de pesquisa e inovação “CERBRASIL – Avanços, Desafios e Operacionalizações dos Centros Especializados em Reabilitação (CER)”, encomendado pelo Ministério da Saúde e Financiado pelo CNPq.

### **LESLIÊ MULICO**

Professor de Inglês no Centro de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), bacharel e licenciado em Inglês/Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Linguística pela UERJ e Doutor em Linguística Aplicada Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Escritor de materiais didáticos, tem experiência de pesquisa em Linguística Aplicada nas áreas de Letramento Crítico, Multiletramentos e Análise Crítica do Discurso.

### **LUCAS CORREA LIMA**

Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Especialista em Gestão Escolar e Graduado em Música na Universidade do Estado do Pará. Atualmente é professor do Instituto Federal de Roraima - Campus Amajari. Tem experiência na área de



Artes com ênfase em música, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino musical na educação básica, culturas musicais indígenas e formação de músicos de bandas.

### **LUCIANA CASTANEDA**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública - FIOCRUZ. Tem formação na área de Políticas de Saúde, Reabilitação, Epidemiologia e Avaliação de Tecnologias em Saúde. Líder da Rede Brasileira de Pesquisa em Funcionalidade. Atua em pesquisas que envolvem o modelo Biopsicossocial e o Direito da Pessoa com Deficiência no Brasil. Coordenadora do projeto nacional multicêntrico CERBRASIL - Avanços, Desafios e Operacionalização dos Centros Especializados em Reabilitação (CER) financiado pelo CNPq e encomendado pelo Ministério da Saúde.

### **LUCIANA DE SOUZA CASTRO**

Mestre em Sistemas de Gestão pela LATEC/UFF (2017). Especialista em Gestão Estratégica pela Universidade Candido Mendes (1998). Atualmente, Bibliotecária do Cefet/RJ *campus* Petrópolis e membro do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas. Experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia.

### **MARCELO VELLOSO HEEREN**

Professor EBTT do IFSP, Campus Catanduva. Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Mestre em Biodinâmica do Movimento e Doutorando (2016-2020) em Educação pela Unesp – Araraquara. Atuo em projetos e pesquisas relacionadas à área do exercício físico relacionado a saúde do adolescente e também em relação às políticas públicas educacionais vinculadas à Educação Básica e Profissional, bem ainda com destaque para a Educação como direito humano.

### **MARCOS ANTONIO DE OLIVEIRA**

Professor de ensino básico e tecnológico do IFRR-Campus Amajari na área de História. Sou formado em História com mestrado em História Cultural pela PUC-SP e doutorando em educação pela USP e pesquiso a presença de estudantes indígenas em instituições de ensino não indígenas.

### **MARGARETH ANDRADE MORAIS**

Graduada em Letras pela UFRJ (2008), possui mestrado (2012) e doutorado em Língua Portuguesa (2017) pela UFRJ. Pertence ao quadro efetivo do IFRJ desde 2011. Tem experiência com o arcabouço teórico da Linguística de Texto e Análise do Discurso, com ênfase nos temas: gêneros textuais, referenciação, ensino de leitura e articulação textual. Atualmente, desenvolve pesquisas relacionadas ao ensino de leitura, argumentação e formação docente.

### **MICHELE WALTZ COMARÚ**

Doutora em Ciências pela Fiocruz/RJ (2012) com período de sanduíche na Universidad Autónoma de Madrid (Espanha), Mestre em Química Biológica (2002) e graduada em Farmácia (2000) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora e pesquisadora na área de Ensino de Ciências do Instituto Federal do Espírito Santo desde 2012. Docente permanente dos Programas de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT-IFES) e coordenadora do Mestrado em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFRJ, Mesquita).

### **PÂMELLA PASSOS**

Professora de História no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), licenciada e Mestre em História pela UERJ. Doutora em História pela Universidade Feral Fluminense (UFF) com Estágio de Pós-doutorado em Antropologia Social Museu Nacional (UFRJ). Tem experiência de pesquisa e/ou extensão nas temáticas de: Discurso Anticomunista, Análise do Discurso, Cultura Popular, Favelas, Ensino de História e Direitos Humanos.

### **RAFAELA GANDOLFI FRANZINI**

Administradora do IFSP, Campus Catanduva. Bacharel e Especialista em Administração de Empresas, Mestranda (2018-2020) em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFSP (ProfEPT). Atuo na área administrativa da Instituição e também participo de

projetos de extensão relacionados aos temas: Economia Familiar e Economia Solidária. Na linha de pesquisa atua com temas relacionados a gestão democrática, ensino médio integrado, produto educacional.

### **ROSEMARY GOMES**

Graduada em Letras (Português/Grego) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-graduada em Gestão, Supervisão e Administração Escolar pela UERJ. Coordenadora do projeto CERBRASIL Saúde na Escola. Professora colaboradora do Curso de Extensão para Formação Docente - PUC-RIO. Professora colaboradora do projeto de extensão no IFRJ/ Realengo - Abuso Infanto juvenil: Multiplicar para combater. Fundadora do Coletivo Donxs de Si. Professora de Educação Básica na Prefeitura de Mesquita.

### **SÉRGIO LUIZ PEREIRA DA SILVA**

Sociólogo e fotógrafo, doutor em Ciências Humanas (UFSC), professor da Unirio, pesquisador da Faculdade de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Memória Social (PPGMS/ Unirio) na área de Sociologia com ênfase em Teoria Social Contemporânea, Globalização, Sociologia da Cultura, Identidade e Estudos Visuais.

### **SORAIA WANDEROSCK TOLEDO**

Mestre em Sistemas de Gestão pela LATEC/UFF (2016). Especialista em Educação Especial na Área de Deficiência Auditiva pela UNIRIO (2010). Arquiteta

Urbanista pela UFF (1999) e Licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia (1992). Certificada pelo PROLIBRAS em proficiência na tradução, interpretação e docência em Libras (2007, 2015). Docente da carreira EBTT no Cefet/RJ e membro do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas.

### **STEPHANIE DI CHIARA SALGADO**

Professora de Química efetiva do IFRJ. Graduada em Licenciatura em Química(UFF). Mestranda em Educação (UNIRIO). Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Ambiental desde eISur (GEASur/UNIRIO), do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar de Culturas e Linguagens (IECL/IFRJ) e do Coletivo [Re]Considere. Possui três capítulos de livro já publicados, buscando pensar a formação de professores de Ciências na perspectiva da Educação em Direitos Humanos e os entrelaçamentos entre Educação Ambiental Crítica, Ecologia Política Latino-Americana e o Giro Decolonial.

### **TIAGO BARROS**

Professor de Filosofia do IFRJ. Doutor, Mestre, Bacharel e Licenciado em Filosofia pela UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPQ Filosofia, Educação, Sociedade e Técnica (FEST). Organizou os livros Spinoza & Nietzsche: filósofos contra a tradição; Leituras de Zarathustra; Filosofia: uma panorama histórico-temático e os livros-catálogos: Para ouvir uma canção e Filosofia e Cultura Brasileira.

## **VINÍCIUS CARVALHO LIMA**

Professor efetivo de sociologia do IFRJ. Graduado e licenciado em Ciências Sociais (IFCS/UFRJ), especialista em Ensino de Sociologia (FE) e mestre em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ). Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia (IFCH/UNICAMP). Integra, como pesquisador, o Grupo de Pesquisa Interdisciplinar de Culturas e Linguagens (IECL/IFRJ) e o Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES-FE/UFRJ). Tem experiência em pesquisa nas áreas ensino de sociologia e sociologia urbana, atuando nas seguintes temáticas: ensino de sociologia, institucionalização da sociologia no Brasil, juventude, direitos humanos, periferia urbana e movimentos sociais.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - **24**

*CAPÍTULO 1* – ASPECTOS NORMATIVOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO E SUAS POSSIBILIDADES DE GARANTIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO BÁSICA PREVISTO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 - **28**

*CAPÍTULO 2* – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DENTRO DA REDE IF - **75**

*CAPÍTULO 3* – EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE CONSERVADORISMO:  
Transdisciplinaridade, Transgressão e Pensamento Crítico em um Projeto de Extensão - **111**

*CAPÍTULO 4* – O DOCUMENTO NORTEADOR DAS AÇÕES DE INCLUSÃO DO CEFET/RJ CAMPUS PETRÓPOLIS: Um Relato de Experiência do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) - **153**

*CAPÍTULO 5 – A FUNCIONALIDADE E OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA - 194*

*CAPÍTULO 6 – FORMAÇÃO DE IDENTIDADE E PARA O TRABALHO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: Direitos Humanos e Teorias em EPT Aplicáveis aos Institutos Federais - 223*

*CAPÍTULO 7 – O ENSINO DE LITERATURA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Uma Proposta de Ação - 268*

*CAPÍTULO 8 – ESTUDANTES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS: Práticas de Interação Cultural em Amajari, RR - 295*

*CAPÍTULO 9 – O LUGAR DO CORPO NA ESCOLA: Ensaio Sobre o Corpo no Debate Dialógico Sobre Direitos Humanos - 345*

*CAPÍTULO 10 – ENSINO DE FILOSOFIA E DIREITOS HUMANOS A PARTIR DO FILME HIATO - 388*



# APRESENTAÇÃO

## **Canção Óbvia<sup>2</sup>**

*(Paulo Freire)*

*Escolhi a sombra desta árvore para  
repousar do muito que farei,  
enquanto esperarei por ti.  
Quem espera na pura espera  
vive um tempo de espera vã.  
Por isto, enquanto te espero  
trabalharei os campos e  
conversarei com os homens.  
Suarei meu corpo, que o sol queimará,  
minhas mãos ficarão calejadas,  
meus pés aprenderão o mistério dos  
caminhos,  
meus ouvidos ouvirão mais,  
meus olhos verão o que antes não viam,  
enquanto esperarei por ti.  
Não te esperarei na pura espera  
porque o meu tempo de espera é um  
tempo de quefazer.  
Desconfiarei daqueles que virão dizer-*

---

2 Paulo Freire (Brasil 1921-1997). Canção Óbvia foi escrita em Genève, em março de 1971.

*me,  
em voz baixa e precavidos:  
É perigoso agir  
É perigoso falar  
É perigoso andar  
É perigoso, esperar, na forma em que  
esperas,  
porque esses recusam a alegria de tua  
chegada.  
Desconfiarei também daqueles que  
virão dizer-me,  
com palavras fáceis, que já chegaste,  
porque esses, ao anunciar-te  
ingenuamente,  
antes te denunciam.  
Estarei preparando a tua chegada  
como o jardineiro prepara o jardim  
para a rosa que se abrirá na primavera.*

Esse poema, escrito por Paulo Freire em 1971 durante seu exílio devido à ditadura brasileira, nos instiga a refletir sobre os dias atuais e sobre o tema deste livro “Educação e Direitos Humanos na rede federal de educação profissional e tecnológica”. Com o título de “Canção Óbvia” o texto nos mostra que na espera há criação, construção, trabalho, encontros: (re)existência.

Todos esses elementos serão encontrados neste livro que, a partir de relatos de experiências e reflexões teóricas, nos mostra um cotidiano da rede federal que atua na promoção da Educação em Direitos Humanos.

Composto por 10 capítulos, este livro reúne produções de cinco diferentes instituições de nossa rede, tão diversa e tão importante na interiorização de uma educação pública gratuita e de qualidade.

Os três primeiros capítulos da obra nos permitem olhar para os Institutos Federais (IFs) e, a partir de sua estrutura, conhecer experiências de efetivação dos Direitos Humanos, seja na própria existência de um IF, seja em suas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão. A inclusão de portadores de Necessidades Especiais no ambiente educacional sob a ótica dos Direitos Humanos é tematizada no quarto e quinto capítulos, levando o leitor a pensar no respeito à diferença e na garantia dos direitos do educando.

A linguagem e sua relação com os Direitos Humanos são abordadas nos capítulos seis e sete, nos quais os autores, a partir de exemplos de seus cotidianos docentes, demonstram uma formação profissional cidadã, crítica e garantidora de direitos. O diálogo com a cultura aparece de forma mais explícita nos três últimos capítulos, levantando a reflexão sobre que corpos circulam e se sentem pertencentes aos espaços da rede federal, bem como sobre de que forma essa discussão se insere no campo dos Direitos Humanos.

E assim, dialogando com o título do poema de Paulo Freire, em tempos em que precisamos dizer o óbvio, como “não se deve matar ninguém ainda que esta pessoa tenha cometido um crime”, este livro traz em cada um dos seus capítulos a possibilidade de ampliar

e aprofundar os conhecimentos acerca dos Direitos Humanos em sua relação com a educação.

Os Direitos Humanos aqui pensados não são universais ou estão garantidos, eles são fruto de uma luta diária feita por profissionais da educação que, assim como o poema, enquanto esperam a primavera, atravessam esse inverno sombrio e ausente de direitos em meio a tempestade de acusações e desqualificações. Mas nessa espera, calejamos nossas mãos com a escrita, eis o nosso trabalho de arar a terra.

Convidamos você a regar e distribuir as sementes destas páginas.

Pâmella Passos e Lesliê Mulico

## **Referência**

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

## Capítulo 1

# ASPECTOS NORMATIVOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO E SUAS POSSIBILIDADES DE GARANTIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO BÁSICA PREVISTO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Marcelo Velloso Heeren  
Rafaela Gandolfi Franzini

---

## Introdução

No Brasil, ao longo de toda sua história, a Educação se fez inerente a um contexto de subseqüentes avanços e retrocessos políticos e econômicos, na qual a Constituição Federal de 1988 se constitui em um marco político normativo de especial destaque no caminho para a democratização e garantia deste direito a toda a sociedade. Embora a Educação fosse constituída como um direito e obrigatória em determinadas Cartas Constitucionais, não ocupava um espaço de ação do Estado Nacional para garantir a toda sociedade a oportunidade de frequentar as instituições educacionais.

Nesse sentido, a aprovação da CF/88 se constitui, de fato, em um momento de inovação, ao evidenciar um Estado mais ativo na promoção dos direitos dos cidadãos assim como na garantia destes. E é sob a ótica do reconhecimento social que a Educação também passa a representar um direito constitucional de todos os cidadãos promovida e garantida por este novo Estado. Tal indicação pode ser evidenciada já no preâmbulo do referido documento:

Preâmbulo da Constituição Federal de 1988.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um **Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais,**

**a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça** (*grifo nosso*) como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988).

Nota-se não só no preâmbulo, mas também ao longo do documento constitucional, que a Educação se configura, ao mesmo tempo, em um meio e um fim para que as finalidades de um Estado democrático sejam observadas na realidade social de uma nação. Ora se posiciona como um meio para que os direitos individuais e coletivos sejam exercidos, bem como para que o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça possam proporcionar a construção de uma sociedade fraterna e fundada na harmonia social; ora se constitui em um fim a partir de seu reconhecimento como um direito social e da obrigatória garantia deste pelo Estado.

Podemos perceber que é conferido no texto constitucional uma importância e necessidade à Educação que até o momento da redemocratização do país ainda não tinha sido evidenciado, ao menos sob a realidade normativa. Essa postura positiva assumida constitucionalmente pelo Estado evidencia a necessidade

deste em prover os meios que assegurem o exercício pleno da Educação pela sociedade e “enunciam tarefas, diretrizes e fins a serem perseguidos pelo Estado e pela sociedade” (PIOVESAN, 2010, p. 378).

A educação como um direito social impõe ao Estado um fazer com uma maior positividade: “Os direitos sociais, como compreensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais”. (SILVA, 2005).

Diante desse contexto normativo, o Estado é incentivado a criar e organizar um conjunto estrutural que proporcione o estabelecimento de políticas públicas educacionais no sentido de garantir o exercício desse direito social a toda população. Desse modo, verifica-se que a problemática dos direitos humanos já enfrentou e passou pelas necessidades de fundamentação e normatização nos estados e que o desafio atual se configura na tutela dos mesmos (BOBBIO, 2004). Ou seja, o conjunto estrutural citado anteriormente é composto, para além da criação de normas nacionais, estaduais e/ou municipais, pela construção dos estabelecimentos educacionais, contratação de profissionais, definição de orientações pedagógicas e viabilização de programas e



projetos paralelos, mas que se configuram com extrema relevância para a realidade nacional, permitindo o acesso ao livro didático, alimentação, transporte escolar e acompanhamento da saúde do estudante. Abrindo um parêntese no texto, é significativo mencionar inicialmente que a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia busca justamente promover um encontro entre a discussão teórica e conceitual sobre o direito à educação com a organicidade prática e efetiva de uma política educacional, representando a “tutela” nos termos de Bobbio (2004).

Instituído com a aprovação da lei nº 11.892/08, os Institutos Federais de Educação se apresentam com uma proposta institucional de democratização da Educação, nas quais muitas das suas unidades foram instaladas em municípios do Brasil que historicamente não possuíam nenhuma instituição de referência no ensino básico e/ou superior. Essa preocupação em expandir o acesso a uma Educação de qualidade aos indivíduos que residem à margem dos grandes centros urbanos nos mostra a intencionalidade do Estado em considerar efetivamente o conceito do termo “fundamental” evidenciado no Título II da CF/88 “Dos Direitos e Garantias Fundamentais” complementado no artigo 17 pela expressão direitos fundamentais da pessoa, demonstrando um posicionamento político que informa a concepção de mundo e a ideologia da Constituição Federal de 1988 (SILVA, 2005, p. 178).

A expressão *direitos fundamentais do homem* é reservada para designar, *no nível do direito positivo*, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas. No qualificativo *fundamentais* acha-se a indicação que se trata de situações jurídicas sem as quais a pessoa humana não se realiza, não convive e, as vezes, nem mesmo sobrevive; *fundamentais do homem* no sentido de que todos, por igual, devem ser, não apenas formalmente reconhecidos, mas concreta e materialmente efetivados. Do *homem*, não como macho da espécie, mas no sentido de *pessoa humana*. *Direitos fundamentais do homem* significa *direitos fundamentais da pessoa humana* ou *direitos fundamentais*. (SILVA, 2005, p.178).

A definição de “direitos fundamentais” no corpo constitucional nos esclarece que o Estado reconhece esses elementos como essenciais à vida de toda a sociedade e destina a Seção I do capítulo III “Da Educação, Da Cultura e Dos Desporto” da CF/88 para tratar das normativas que, por sua vez, orientarão a implementação e efetivação deste direito nos estabelecimentos públicos educacionais em todos os estados da federação. Nesse aspecto vale enfatizar que a Educação, em se constituindo um direito fundamental da pessoa humana, traz “consigo os atributos da universalidade, da imprescritibilidade,

da irrenunciabilidade e da inalienabilidade” (GARCIA, 2006). Diante desses atributos, podemos indicar, ainda, que a educação como um direito social torna obrigatória e imediata as medidas estatais para elevar a condição humana dos cidadãos titulares desse direito (SILVA, 2005).

Novamente, o texto constitucional vem afirmar a necessidade de atuação do Estado em favorecer o desenvolvimento de políticas públicas que atentem para a garantia do direito à educação, reforçando, em seu artigo nº 205, que a educação é um direito de todos e deve ter seu objetivo orientado ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse momento é importante enfatizarmos o papel do poder público e da escola pública para o alcance dos objetivos e finalidades educacionais no país, considerando que 81,6% das matrículas da Educação Básica no Brasil são vinculadas às escolas públicas (BRASIL, 2017<sup>a</sup>). Nesse contexto, a criação dos Institutos Federais e a sua expansão em todos os estados da nação se apresenta como uma importante proposta educacional que está direta e hierarquicamente vinculada a uma Política de Educação Nacional que contribui para a progressiva universalização do ensino médio gratuito previsto no artigo 208 da CF/88, destinando obrigatoriamente o mínimo de 50% das vagas da instituição para o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, prioritariamente na modalidade integrada. Essa definição normativa presente na lei de criação dos Institutos Federais

fomenta de maneira inequívoca os objetivos estabelecidos constitucionalmente de preparar o estudante para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A Constituição Federal de 1988 ainda vem, em seu artigo n° 206, estabelecer os princípios que deverão nortear as ações, projetos e políticas educacionais dos entes federativos e instituições de ensino, deixando evidente a responsabilidade dos governos sobre o ensino público gratuito em estabelecimentos oficiais.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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 de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII- garantia de padrão de qualidade. VIII- piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação

escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

É imperioso considerarmos a necessidade de todos os sistemas e instituições públicas educacionais se organizarem com o perceptível objetivo de atender aos princípios expostos no artigo nº 206 da CF/88, condição necessária para a valorização da Educação como direito social, bem como meio para elevar a importância e relevância de cada cidadão na construção de um país socialmente referenciado. Diante dessa natureza prática que deve ser implementada nas instituições de educação, é necessário que tais princípios possam ser observados nas normativas escolares e no cotidiano educacional. Nos Institutos Federais não se faz diferente e, como veremos adiante no presente texto, a coalisão entre normas e ações institucionais representa condição única para que esses dizeres constitucionais sejam plenamente atendidos. Uma análise sobre a Rede Federal de Educação Profissional como um todo e em recortes específicos das suas diversas unidades nacionais é relevante para que informações inseridas nessa realidade se tornem evidentes ao público nacional, possibilitando a construção de elementos que comprovem a importância dessa instituição de ensino na realidade educacional brasileira.

Diante do desafio de promover condições normativas e estruturais suficientes para equalizar a histórica desigualdade de oportunidades educacionais na sociedade brasileira, alguns aspectos revelados

anteriormente, e evidenciados no artigo 206 da CF/88, devem ser observados com grande preocupação pelo Estado Nacional e pelas instituições que o representam, exemplificado neste espaço textual pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Para promover a garantia de cada cidadão ao exercício do direito à Educação, faz-se primordial a possibilidade de acesso e permanência de cada estudante na escola. Apesar de textualmente simples, a complexidade de observar a efetividade prática desse princípio do ensino nacional decorre em razão das enormes disparidades sociais, econômicas e estruturais existentes entre os entes federativos e internamente entre cada município brasileiro. Associado ao princípio da garantia da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, verificamos a clara responsabilização do estado na criação de mecanismos e estruturas políticas e educacionais que viabilizem a existência prática dessas condições. Adicionalmente, a valorização dos profissionais da educação escolar e a possibilidade de garantir a participação social no ambiente educacional por meio de uma gestão democrática também coadunam para que o direito social a uma educação de qualidade seja respeitado e promovido em sua máxima possibilidade na sociedade brasileira.

Diante do exposto, o objetivo do presente texto é refletir e discutir sobre como as normativas internas que compõem a política educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo estão previstas no sentido de garantir os princípios

educacionais de acesso e frequência do estudante à Educação Básica, valorização do profissional da educação, liberdade de cátedra ao docente e gestão democrática, viabilizando o exercício ao direito humano e social à Educação.

## **Caminho Metodológico**

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa em educação, com destaque para a utilização da pesquisa e análise documental que se complementam para viabilizar os objetivos do trabalho. A pesquisa documental trabalha com documentos e a sua apresentação/representação se mostra relevante para o presente trabalho, pois os documentos representam uma fonte estável e rica de informação o que possibilita o embasamento de evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, 2013). Já a análise documental, como uma técnica exploratória, trabalha com o tratamento analítico de textos que ainda não foram investigados pelo pesquisador, buscando identificar informações nos documentos a partir de questões de seu interesse, que podem ser previamente estabelecidas e/ou que surjam durante a análise (LUDKE e ANDRÉ, 2013).

Para atender aos objetivos do presente trabalho, foi realizado um levantamento dos documentos normativos nacionais e da Rede Federal de Educação que fazem referência a conteúdos previamente estabelecidos

e necessários para a garantia do direito à educação, para posterior realização de inferências e análises sob o conteúdo abordado acompanhado das normativas específicas do Instituto Federal de São Paulo. A pesquisa documental, de cunho legal/normativo, orientou-se pela necessidade de definir conteúdos que pudessem contribuir para um entendimento sobre a relação entre a política educacional para o Ensino Básico do IFSP e a garantia do direito constitucional à educação.

### **A Lei N° 11.892/08 e as Prerrogativas da Rede Federal de Educação no Desenvolvimento de suas Políticas Institucionais**

Para que possamos entender e compreender a estrutura organizacional dos Institutos Federais, é importante inicialmente apresentarmos o histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o seu desenvolvimento no país desde a sua criação. A Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve início no governo de Nilo Peçanha, com a assinatura do Decreto n° 7.566 em 23 de setembro de 1909 com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices em diferentes unidades da federação (BRASIL, 1909). Ao longo da história do Brasil a Escola de Aprendizes Artífices sofreu diversas mudanças de denominação. Ainda em 1937 passou a ser chamada de Liceu; em 1942 passou a ser chamada de Escolas Técnicas Industriais; em 1959 são transformadas em autarquias



e denominadas Escolas Técnicas Federais; em 1978 as escolas originam os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); em 2008 o governo federal institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892/08 (TAVARES, 2012).

Para contribuir com as reflexões acerca dos Institutos Federais, é louvável citarmos algumas particularidades do processo de tramitação da aprovação da Lei de criação dos Institutos Federais, bem como das intenções e justificativas para a sua criação. É importante considerarmos que em um contexto histórico, os fatos expressos por uma data simbólica não representam exatamente os acontecimentos que imprimem significados em uma dimensão temporal (FRIGOTTO, 2012). Dessa forma, a aprovação da Lei 11.892/08, que cria os Institutos Federais de Educação Profissional, não reflete somente o ano de 2008 ou as disputas e discussões travadas no âmbito da construção legal-normativa, mas representa um conjunto de lutas sociais desde a década de 1980 (FRIGOTTO, 2012), no sentido de redemocratizar a educação pública brasileira.

Todo esse período de disputas políticas entre grupos mais conservadores e progressistas da educação e seus entendimentos acerca da educação do trabalhador, culminaram em dois momentos bastante importantes no delineamento das políticas públicas de Educação Profissional. Em um primeiro momento, fortalecendo a dicotomia entre ensino propedêutico e profissional,

temos a aprovação do Decreto nº 2.208/97 que proibia a formação integrada e regulamentava formas aligeiradas e fragmentadas de formação profissional (BRASIL, 1997). Em contrapartida, temos em 2004 a aprovação do Decreto nº 5.154/04 que revoga o Decreto nº 2.208/97 e traz novamente ao cenário educacional a oportunidade de desenvolvimento de uma educação profissional integrada à educação propedêutica (BRASIL, 2004). A aprovação do Decreto nº 5.154/04 se configurou em um fato importante no sentido de preparar as estruturas normativas da educação nacional para a construção de uma nova instituição que seria aprovada em 2008.

Além da revogação do Decreto 2.208/97, era fundamental uma modificação nas relações estabelecidas entre a União, estados e municípios para o desenvolvimento da Educação Profissional indicada pelo Programa de Expansão da Educação Profissional. A lei nº 9.649/98 indicava em seu artigo nº 47 que a União só poderia investir e criar novas escolas técnicas em parceria com outros entes que custeassem sua construção, salários, manutenção e administração. A referida lei impedia a criação de novas escolas técnicas no âmbito federal, estimulando e favorecendo - via financiamento com recursos públicos - apenas a criação de novas escolas não públicas em parceria com estados e municípios (AGUIAR; PACHECO, 2017).

Nesse contexto amplo de diferentes concepções educacionais e a conseqüente adequação e implementação de normativas específicas para a Educação Profissional, temos então, a partir de 2004,

uma conjuntura político-normativa que permite a criação de uma instituição que valorize o Ensino Básico, possibilitando o desenvolvimento de um Ensino Médio que priorize a garantia do direito à educação do estudante. Em continuidade a essa adequação normativa, o Decreto nº 6.095/07 estabelece diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Buscando oferecer as condições adequadas para o atendimento estrutural da nova instituição de ensino profissional que estava por ser criada, o governo federal ainda aprova, em julho de 2008, a lei 11.740/08 que cria cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação destinados a instituições federais de educação profissional e tecnológica e de ensino superior (BRASIL, 2008). Podemos perceber que o acompanhamento das mudanças e criação de normativas são importantes para o desenvolvimento de uma política pública de Educação e que, no objeto específico de análise do presente estudo, se normatiza no dia 29 de dezembro de 2008 com a aprovação da Lei 11.892/08 que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A lei nº 11.892/08 vem, entre outros, tratar da natureza jurídica desta instituição bem como estabelecer objetivos, finalidades e uma estrutura político-administrativa mínima para a organização institucional no sentido de promover as ações necessárias em relação à

sua determinação legal. É importante visualizarmos que os Institutos Federais se constituem juridicamente como autarquia federal e, dessa forma, gozam de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica, financeira e disciplinar. As entidades autárquicas, sendo integrantes da administração direta na estrutura do estado, são dotadas de direitos e detentoras de deveres, condicionadas necessariamente ao atendimento dos objetivos e finalidades para os quais foram criadas, sendo estes previstos nas normativas da instituição (HEEREN; SILVA, 2019).

Respeitados os princípios educacionais previstos na CF/88 e entendendo a relação hierárquica existente entre os textos normativos da educação nacional, fica evidente que os objetivos e finalidades estabelecidos pela lei 11.892/08 ao conjunto dos Institutos Federais deverá atender em todo seu conteúdo aos princípios propostos na CF/88. Sendo assim, é necessário que as políticas de cada unidade dos Institutos Federais, independente do segmento da escola ao qual esteja relacionada, consiga deixar evidente a visualização da relação entre as normativas específicas da Rede Federal e específicas de cada instituição com as prerrogativas constitucionais previstas em seu artigo n° 206. Buscaremos neste momento destacar a realidade vivenciada no Instituto Federal de São Paulo em relação as suas possibilidades de atuação educacional e a garantia do direito humano e social da Educação Básica.

## **Organização Político Normativa da Educação Básica do IFSP**

O Instituto Federal de São Paulo é uma instituição centenária criada em 1909 e que, por este motivo, vivenciou as diversas modificações em relação às políticas e objetivos educacionais observados no Brasil desde então. Essa condição histórica da instituição remete ao IFSP um enorme desafio de reorganização das suas estruturas administrativas e educacionais com a finalidade de atender aos novos pressupostos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica criados em 2008 com a aprovação da lei 11.892/08 e imediata criação dos Institutos Federais. Com a aprovação da lei 11.892/08, o Ensino Médio do IFSP se constitui legalmente como uma articulação do ensino propedêutico ao ensino técnico na modalidade integrada, devendo este modelo de ensino corresponder no mínimo a 50% das vagas dos Institutos Federais.

A associação desta política pública com o eminente processo de expansão da Rede Federal fez com que a institucionalização do Ensino Médio Integrado no IFSP ocorresse de maneira lenta (em 2010 apenas quatro campi de um total de 21 ofereciam o Ensino Médio Integrado), exigindo da instituição uma melhor organização normativa e estrutural para responder aos anseios legais, elevando a oferta do Ensino Médio Integrado para 33 campi em 2018. Essa reestruturação física, didático-pedagógica e administrativa do IFSP, estabelecendo uma relação de reciprocidade e

coerência com as normativas institucionais, é uma condição necessária para que o conjunto de indivíduos pertencentes a esta realidade, sejam eles docentes, estudantes e servidores administrativos, possa atuar coletivamente para promover a efetivação dos objetivos e finalidades da Educação Nacional e da Rede Federal de Educação.

A Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo nº 206, como um princípio, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) também faz referência a este princípio e ainda prevê algumas obrigações ao poder público em seu artigo 4º, no qual o Estado tem o dever de garantir a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos e atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Este entendimento também é orientado pelo artigo 54, inciso VII do Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990a).

Diante desse contexto normativo de proteção à criança e ao adolescente e principalmente da garantia dos direitos fundamentais, a organização e construção da política institucional do IFSP, prevista em seu Estatuto, apresentam como princípio norteador o “compromisso com a justiça social, a equidade, a cidadania, a ética e a gestão democrática” (IFSP, 2014a). Corroborando com este entendimento, as atividades de ensino, pesquisa e extensão da instituição são permeadas por uma política de apoio aos estudantes pertencentes às diferentes

realidades sociais, econômicas, políticas e culturais do estado de São Paulo, buscando, por meio das ações de suporte financeiro, social e pedagógico, condições ímpares para que a garantia do direito humano à educação, bem como a democratização do ensino e uma educação de qualidade sejam contempladas.

Entre as diretrizes que orientam as atividades educacionais do IFSP existe a preocupação em criar condições ao estudante de acesso à instituição, além de possibilitar sua permanência e obtenção de êxito em seus estudos. O Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 (IFSP, 2019) aponta para a contínua atuação de acompanhamento do estudante por equipe multiprofissional para atuar diretamente em relação a temas sobre evasão e à retenção do estudante, bem como o incentivo à permanência, ao êxito e à conclusão/diplomação. Diante dos desafios educacionais amplos e sistêmicos que envolvem a ação institucional do IFSP concernente às suas prerrogativas legais, iremos, neste momento, abordar e apresentar normativas específicas, bem como políticas orientadoras que beneficiam o estudante no cotidiano escolar em resposta às diferentes demandas existentes.

## **O Acesso e Permanência ao Instituto Federal de São Paulo**

Diante da finalidade de promover igualdade de oportunidade educacional e contribuir para a

universalização do Ensino Médio no estado de São Paulo, o IFSP adotou a metodologia de inclusão via cotas raciais e sociais para o ingresso dos estudantes do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio Integrado. Esse sistema de ingresso nas instituições federais de ensino organizado pela definição de cotas regulamentada pela lei nº 13.409/16 e pelo decreto nº 9034/17, definiu em seu texto a existência de 2 grupos de indivíduos com características sociais e educacionais diferentes, que deverão concorrer às vagas na instituição de ensino com estudantes de mesmas condições.

Um grupo, denominado de cotas, conforme o artigo 4º da lei nº 13.409/16 (BRASIL, 2016) corresponde àqueles estudantes que cursaram 100% do ensino fundamental em escola pública e fazem jus a 50% das vagas oferecidas pela instituição para determinado curso, existindo ainda outros critérios de cotas como a renda per capita, cor, raça e se portador de deficiência para a divisão das vagas. O segundo grupo, denominado de ampla concorrência, é formado pelos estudantes que não apresentam o critério observado para a sua integração no grupo cotas, ou seja, estudantes que cursaram todo ou parte do ensino fundamental em escola particular.

Corroborando com a lei nº 13.409/16, a resolução IFSP nº 62/18, artigo 162, dispõe como programa de ação afirmativa a reserva de, no mínimo, 50% das vagas aos estudantes que tenham cursado o ensino fundamental integralmente na escola pública (IFSP, 2018a). A instituição oferta 40 vagas anuais para cada curso do



Ensino Médio Integrado em todos os Campi do Estado de São Paulo. O processo de seleção dos estudantes, conforme o item 6.1, do edital IFSP n° 716/2018, é “realizada por meio da Análise do Histórico Escolar dos candidatos, de acordo com a modalidade do curso pretendido e as notas obtidas durante a escolarização correspondente” (IFSP, 2018b). São utilizadas as notas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática referente ao 8° ano do ensino fundamental.

Esse formato de seleção dos estudantes buscou desconsiderar o tradicional modelo meritocrático de avaliação por prova, os chamados vestibulinhos, uma vez que este também se configura em um fator de “favorecimento” daqueles estudantes que sempre tiveram melhores possibilidades e oportunidades educacionais em oposição à grande parte dos estudantes brasileiros advindos de escolas públicas e de famílias de baixa renda. Nesse contexto, a partir da finalidade institucional de promover a justiça social, optou-se por estabelecer um formato de seleção que, mesmo não sendo totalmente igualitário devido às diferenças existentes entre as escolas e sistemas de ensino, busca minimizar a competição desigual entre os estudantes. Esse formato de seleção dos estudantes também apresenta bastante relevância quando refletimos sobre a atividade educacional do IFSP e sua obrigatoriedade em cumprimento aos dispostos constitucionais relacionados ao acesso democrático da sociedade em uma instituição pública de educação, pois, de fato, essa política estabelecida promove a integração de estudantes pertencentes à classe trabalhadora, que

historicamente foram privados de uma Educação de qualidade no país.

A partir do momento no qual o estudante da Educação Básica já está matriculado no IFSP, a instituição oferece um conjunto de ações que contemplam desde aspectos econômicos dos estudantes até demandas sociais, culturais e didático-pedagógicas que, de maneira integrada, podem favorecer e promover a permanência do estudante no Ensino Médio da instituição. O conjunto dessas ações demonstram a preocupação do IFSP em garantir a efetiva possibilidade do estudante em exercer o seu direito à Educação, garantindo assim as condições necessárias para a permanência do estudante na instituição, convalidando o princípio descrito na CF/88. Com o intuito de atender os estudantes em suas demandas sociais, o IFSP instituiu em novembro de 2014, por meio da resolução n° 135, a Política de Assistência Estudantil (PAE), que, conforme artigo 1° da resolução complementar n° 41/15, “é um conjunto de objetivos, diretrizes que norteia a elaboração e implantação de ações que promovam o acesso, a permanência e a construção do processo formativo, contribuindo na perspectiva da equidade, produção do conhecimento e melhoria do rendimento escolar” (IFSP, 2015a).

Essa política está direcionada para os estudantes dos diferentes níveis de Educação da instituição, possibilitando condições de permanência do estudante por meio do oferecimento de um auxílio para a alimentação do estudante no valor de R\$ 175,00

mensais, auxílio-saúde no valor de até R\$ 500,00 mensais, auxílio-transporte no valor entre R\$ 100,00 e R\$ 200,00 mensais, auxílio-moradia no valor de R\$ 400,00 mensais, creche e apoio didático-pedagógico. O critério para seleção e atendimento dos alunos que serão contemplados com algum auxílio da PAE é baseado em um Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) parametrizado pela instituição como norma para todos os campi (IFSP, 2015a), em consonância com a Política Nacional de Assistência ao Estudante.

A instituição também apresenta o programa de bolsas, regulamentado pela resolução IFSP n° 568 de 2012, e em conformidade com a LDB (1996), destinado aos estudantes regularmente matriculados em cursos ou programas da instituição, que auxilia financeiramente o estudante a partir da realização de algum projeto/ programa/atividade de pesquisa, ensino ou extensão. O artigo 2º definiu as modalidades de bolsa em três possibilidades: bolsa de ensino, bolsa de iniciação científica e tecnológica e bolsa de extensão, ambas com o valor de R\$ 400,00 por mês a ser pago durante 8 meses de cada ano. A formalização e o custeio dessas bolsas podem ser organizados pelas Pró-Reitoria de ensino, pesquisa e extensão ou pelo Diretor-Geral em cada campus. Quando a bolsa está vinculada ao campus, o montante dos valores a serem destinados aos estudantes deve estar discriminado no orçamento anual específico do campus, não sendo repassada verba adicional pela reitoria do IFSP para o custeio dessas bolsas. Em contrapartida, cada Pró-Reitoria destina

anualmente um montante previsto em seu planejamento para o custeio de bolsas vinculadas a projetos aprovados em editais específicos.

Complementarmente a PAE, os campi do IFSP, em atendimento ao Programa Nacional de Alimentação Estudantil (PNAE) (BRASIL, 2009), ofertam a alimentação aos estudantes do Ensino Médio, sendo esta composta por um lanche no intervalo de cada turno escolar e também por uma refeição para os campi que desenvolvem o ensino em tempo integral. Em decorrência dos valores repassados pelo PNAE não suprirem as demandas institucionais e enfatizando a preocupação do IFSP com o bem-estar e a permanência do estudante na instituição, os campi que oferecem a alimentação no almoço complementam a verba do PNAE com os recursos específicos do orçamento anual próprio do campus.

Para além das demandas sociais de caráter estritamente financeiro, sabemos que o apoio ao estudante em seu cotidiano educacional em relação aos aspectos pedagógicos, pessoais, bem como organizacionais das atividades de ensino, pesquisa e extensão, são de extrema relevância na medida em que a instituição se propõe a adequar suas ações escolares à garantia do direito à Educação Básica prevista na CF/88. Nesse contexto, o IFSP criou algumas estruturas institucionais que pudessem atuar complementarmente na identificação de demandas e atendimento a estes estudantes que possuam algum tipo de vulnerabilidade. Um exemplo bastante específico é o Núcleo de Apoio às

Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), que atua em todos os campi da instituição buscando a garantia do direito à educação para portadores de necessidades especiais por meio de um atendimento educacional especializado, sendo previsto ao estudante “a provisão dos apoios necessários para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem” (IFSP, 2018a).

Adicionalmente, o IFSP estruturou o setor da Coordenadoria Socio pedagógica (CSP) presente na estrutura organizacional de cada campus do IFSP com o objetivo de atuar junto aos estudantes e docentes da instituição, buscando garantir o acesso, a permanência e êxito de todos os estudantes dos diferentes níveis e de diferentes modalidades de ensino (IFSP, 2014b). Normatizada pela resolução nº 138 de 4 de novembro de 2014, o CSP possui um caráter bastante abrangente de ação institucional, consolidando positivamente sua composição multiprofissional, formada por Assistente Social, Pedagogo, Psicólogo e Técnico em Assuntos Educacionais.

A inserção desta coordenação no dia a dia do campus se faz em atividades diretamente relacionadas aos estudantes, bem como em reuniões administrativas e educacionais, atividades com a comunidade escolar e também em projetos previstos de formação e capacitação continuada dos servidores com o propósito de atuar de maneira interdisciplinar, “orientando, acompanhando, intervindo e propondo ações que visem promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a

permanência dos estudantes no IFSP, nas modalidades de ensino presencial e a distância” (IFSP, 2014b, p. 1).

Em conjunto com as coordenadorias de curso, docentes e a Diretoria Adjunta Educacional, a CSP também irá atuar no acompanhamento da frequência dos estudantes no curso, efetivando uma prerrogativa de cada campus evidenciada na Organização Didática da Educação Básica do IFSP, que definiu no artigo n° 106 da resolução n°62/2018 a seguinte responsabilização: “deverão ser previstas estratégias de acompanhamento da frequência e do desempenho acadêmico dos estudantes de todos os cursos do IFSP, com o objetivo de desenvolver ações de intervenção que lhes garantam o direito à aprendizagem, a permanência e a conclusão dos estudos” (IFSP, 2018a). O acompanhamento da frequência do estudante às aulas é feito pelo professor da disciplina, bem como pelo coordenador do curso e, caso identificado algum estudante com “problemas” (número de faltas elevado ou constante em um período de tempo sem justificativa), será encaminhado para a coordenadoria sociopedagógica definir as providências cabíveis, que agrupam desde conversas e ações específicas com o estudante até a notificação, convocação dos pais ou responsáveis para uma reunião e encaminhamento para serviços públicos básicos e Conselho Tutelar.

Outro aspecto que auxilia o estudante durante o processo de ensino-aprendizagem é a oferta de recuperação aos estudantes com baixo rendimento, prevista na Lei de Diretrizes e Bases e definida na seção I da Organização Didática do IFSP em duas modalidades:

recuperação contínua e recuperação paralela. A recuperação contínua é realizada durante todo o período letivo, inserida no trabalho pedagógico de sala de aula decorrente de uma avaliação diagnóstica realizada pelo docente da disciplina. Dessa forma, as intervenções são imediatas e atendem às demandas dos estudantes nos quais o docente percebeu uma defasagem relacionada a determinado conteúdo. Já a recuperação paralela é oferecida a partir do momento no qual se identificou dificuldades do estudante no decorrer do ano letivo, e o docente em colaboração com o coordenador do curso e também a coordenação sociopedagógica entendem que é necessário um acompanhamento mais individual e específico para o estudante ou grupo de estudantes.

Percebemos no cotidiano da instituição que todas essas prerrogativas que o IFSP estabeleceu no sentido de criar condições mais democráticas de acesso à educação, bem como as ações que oportunizam aos estudantes boas possibilidades de permanência na escola, contribuem sobremaneira para que o percurso escolar seja finalizado para além da conclusão temporal do curso da Educação Básica, mas que o direito social à Educação previsto no texto constitucional seja obtido com êxito em seu processo de ensino aprendizagem. Ademais, é importante considerarmos que uma política pública de educação deve, para alcançar os princípios educacionais presentes na constituição e contribuir para a universalização do exercício ao direito da Educação, enfrentar um conjunto de desafios que estão também, mas não somente, caracterizados por demandas específicas e

diretas da realidade do estudante brasileiro. Uma análise multifacetada da Educação Nacional demonstra que outros aspectos concernentes ao ambiente educacional, como a valorização da formação e atuação docente e a efetiva implementação de uma gestão democrática, estão diretos ou indiretamente relacionados à obtenção de resultados previstos na CF/88. Nesse contexto, é relevante refletirmos sobre como o IFSP articula suas políticas de valorização docente e de implementação de uma gestão democrática, buscando viabilizar institucionalmente o exercício do direito à educação pelos estudantes do Ensino Básico.

### **Valorização dos Profissionais da Educação Escolar**

A valorização dos profissionais que atuam na educação nacional está prevista tanto na CF/88 quanto na LDB (1996), definindo esta valorização como um princípio a ser seguido no ensino nacional e estipulando ações a serem promovidas pelos diferentes sistemas de ensino, conforme artigo 67 da LDB:

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;



- II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
  - III- Piso salarial profissional;
  - IV- Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
  - V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
  - VI- Condições adequadas de trabalho.
- (BRASIL, 1996).

Adotando o conteúdo normativo apresentado acima como orientador das reflexões acerca da atividade docente no IFSP, verificamos que existe uma real preocupação desta instituição em qualificar sua atividade educacional a partir de um entendimento no qual os recursos humanos se configuram como elemento principal de uma política educacional. Inicialmente é importante destacarmos que todo cargo, docente ou técnico-administrativo, da Rede Federal possui um plano de carreira regulamentado pela lei nº 11.740/08 (BRASIL, 2008b), que conforme o Estatuto dos Servidores Públicos Federais, definido pela lei nº 8.112/90 (BRASIL, 1990b), deverá ser ocupado por servidor admitido por concurso público de provas e títulos.

Além disso, todos os docentes do IFSP possuem uma carreira regulamentada na lei nº 12.772/12 (BRASIL, 2012), que estabelece um plano de carreira definido em níveis e classes que preveem a evolução

da carreira docente de forma horizontal e vertical em relação ao tempo de serviço, avaliação de desempenho, bem como com a possibilidade de aceleração em razão da titulação apresentada. Adicionalmente, o plano de carreira também apresenta a possibilidade de o docente obter uma retribuição financeira pela sua titulação (RT), que apresenta valores sequencialmente maiores para especialização, mestrado e doutorado. Outro dispositivo legal que valoriza a carreira docente no IFSP é a possibilidade do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), previsto no artigo 18 da lei 12.722/12 e regulamentado pela resolução n° 80/14 (IFSP, 2014c), que propõe uma equivalência de titulação, com perspectiva de modificação de RT no salário, em decorrência da atuação docente em atividades peculiares da instituição.

Já em relação às condições de trabalho docente, o IFSP apresenta uma estrutura normativa de orientação do trabalho docente que possibilita a sua atuação nos diferentes segmentos educacionais relacionados aos objetivos e finalidades da instituição. Regulamentada pela resolução n° 109/15 (IFSP, 2015b), as atividades docentes estão divididas em atividades de ensino, atividades de pesquisa, atividades de extensão, atividades de administração e representação e atividades de formação continuada. A resolução definiu, em seu artigo 8°, que a carga horária docente será composta por regência de aula (no máximo 12 horas semanais), organização do ensino, atividades de apoio ao ensino e a complementação de atividades. As atividades de apoio

ao ensino perfazem uma carga horária igual à atividade de regência, nesse sentido, um professor que tenha 12 horas semanais de regência de aula terá igualmente 12 horas de atividades de apoio ao ensino.

É importante enfatizar que a carga horária de atividades destinada ao apoio ao ensino permite que o docente desenvolva ações de atendimento e acompanhamento dos estudantes e que estejam relacionadas ao que está previsto na Organização Didática da instituição, como a recuperação paralela e recuperação contínua. Após a definição da carga horária de regência e apoio ao ensino, o docente deverá distribuir as demais horas necessárias para completar 40 horas em atividades complementares. Essas atividades deverão compor os projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como atividades de administração, representação e de formação continuada.

## **Política de Formação e Qualificação do IFSP**

A Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de pessoal voltada à Capacitação e Qualificação dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação e Professores do Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico é regulamentada pela portaria nº 2110/13 (IFSP, 2013) que aprova o Programa de Capacitação e Qualificação do IFSP. Esse documento está em conformidade com Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica

e fundacional estabelecida pelo decreto nº 5707/06 (BRASIL, 2006). Respeitadas essas diretrizes, o IFSP entende que as ações que objetivam a implementação dessa política são reconhecidas como um processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, capacidades e habilidades dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais mediante o desenvolvimento de programas de capacitação ou qualificação.

O Programa de Capacitação pode compreender processos realizados nacionalmente e internacionalmente, sendo considerados, entre outros, eventos, congressos, simpósios, estágios, cursos, cooperação técnica, palestras, workshops, treinamento em serviço etc. Já o programa de qualificação compreende a participação do servidor em cursos de Educação Formal, que abrange todos os níveis da educação (IFSP, 2013), sendo permitido ao docente utilizar uma parcela das horas da carga horária semanal de trabalho na instituição para a realização do curso (IFSP, 2015b). A mesma resolução ainda regulamenta o direito do docente matriculado em curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em afastar-se por completo de suas atividades profissionais na instituição, perfazendo ainda o recebimento de seus vencimentos integrais, pelo período de até 2 anos para o mestrado e 4 anos para o doutorado.

Diante da necessidade de qualificação profissional do docente no Brasil, fato este já indicado como um problema na educação, sendo previstas políticas específicas para este tema no Plano nacional de

Educação, o IFSP construiu normativas que viabilizam condições adequadas para que o docente possa construir uma formação continuada a partir de ações de capacitação e qualificação ao longo da sua atuação na instituição, promovendo, desta maneira, condições pedagógicas relevantes para o desenvolvimento do estudante inerentes ao tripé institucional que prioriza as ações de ensino, da pesquisa e da extensão.

## **Gestão Democrática do Ensino Público**

É importante reconhecermos que o desenvolvimento de uma gestão democrática exige a participação de todos os atores escolares nos momentos decisórios, ou seja, tanto a comunidade interna quanto a externa. Assim como devem ser criados ambientes participativos para que esses atores consigam efetivamente participar dessa gestão, se constituindo em uma condição básica da gestão democrática (LÜCK, 2000).

De forma a acompanhar o princípio da gestão democrática, também reafirmada na lei de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008), o IFSP revela seu compromisso ético com uma educação democrática (IFSP, 2014a), atendendo desta forma as normativas legais, mas, acima de tudo, viabilizando a efetivação de uma política pública educacional que tem a perspectiva de ajudar a consolidar uma sociedade participativa, justa e socialmente equilibrada, condicionando a democracia a uma forma de governo que vem sendo

construída desde o processo de redemocratização do Brasil e aprovação da CF/88.

A gestão democrática no IFSP pode ser observada, inicialmente, na organização e planejamento dos campi e definição dos eixos tecnológicos e cursos a serem criados nos diferentes municípios do estado de São Paulo. Para prover ampla participação da sociedade civil, poder público local e também de representantes das áreas produtivas da região na definição de cada unidade de ensino do IFSP, utilizou-se a metodologia de audiências públicas, definida no artigo 1º da portaria 1.091/15 como “um evento participativo de caráter presencial e consultivo, com a finalidade de apresentar, discutir, divulgar e definir os eixos tecnológicos e os cursos a serem implantados nos campi do IFSP” (IFSP, 2015c), permitindo a participação de diversos segmentos da sociedade, de modo que as demandas locais e regionais possam ser atendidas conforme as finalidades normativas da instituição.

Possibilitando, de fato, o desenvolvimento de um projeto educacional que priorize a gestão participativa no IFSP, a instituição apresenta, em sua estrutura político-administrativa, diferentes mecanismos que preveem a participação da comunidade tais como: conselhos centralizados e descentralizados de caráter consultivo e deliberativo e também na escolha, através do processo eleitoral, do Reitor da Instituição, do Diretor de Campus e dos representantes nos diferentes conselhos da instituição. Pertencente à estrutura administrativa centralizada, sendo o órgão máximo decisório no IFSP,

o Conselho Superior é constituído por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, tendo estes três segmentos pesos iguais e paritários; e também representantes dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes (IFSP, 2014a). Além disso, o Conselho de Campus, outro órgão colegiado de caráter consultivo e deliberativo, mas que atua especificamente no âmbito de cada campus, também possui em sua constituição representantes dos segmentos docente, discente, da sociedade civil e dos servidores técnicos administrativos (IFSP, 2015d).

Adicionalmente, o cotidiano da instituição se faz condicionado à atuação discente diante das suas organizações representativas tais como o grêmio estudantil, diretório acadêmico, comissões de atividades específicas de cada campus ou da reitoria, bem como a participação nos conselhos de ensino, pesquisa e extensão central e de cada campus. Além dos espaços de participação discente garantidos pela representatividade da classe dentro de tais órgãos, a participação do estudante também é amparada legalmente pelo artigo nº 198 do Regimento Geral do IFSP quando diz que o estudante “terá justificada a falta, a perda de atividades e as avaliações de ensino, quando comprovado o comparecimento às reuniões das entidades em que tem função de representação”.

Deste modo, o modelo de gestão participativa observada no IFSP contribui para promover uma participação social decisória em todos os momentos de

atuação da instituição, desde ações administrativas e educacionais até ações vinculadas à pesquisa, extensão e decisões políticas.

## **Considerações Finais**

A educação, entendida atualmente como um direito social e humano, vive um momento no qual não se busca mais a sua legalidade normativa na sociedade, mas, de outra forma, a luta neste momento é para garantir os meios para viabilizar sua efetividade no cotidiano das pessoas no país. O IFSP, bem como outros Institutos Federais, se confirma enquanto um elemento de uma política pública educacional que demonstra um posicionamento positivo do Estado Nacional em atender aos princípios constitucionais que denotam a Educação não somente como um direito, mas também como um meio para se alcançar uma sociedade socialmente referenciada. Alguns aspectos inerentes à política institucional, tais como: as condições de acesso e permanência do estudante; a valorização da gestão democrática bem como o incentivo ao pluralismo de ideias; a valorização dos profissionais da educação, expressam de maneira coerente como as normativas internas da instituição buscam a garantia, em sua máxima possibilidade, dos princípios do ensino vinculados na CF/88.



## Referências

AGUIAR, L. E. V.; PACHECO, E. M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como Política Pública. *In: DOS ANJOS, M. B.; RÖÇAS, G. **As Políticas Públicas e o Papel Social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia***. Natal: IFRN, 2017.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília DF, 1998. Disponível em: <http://www>.

planalto.gov.br/ccivil\_03/LEIS/L9649cons.htm. Acesso em: 03 set. 2019.

**BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm). Acesso em: 03 set. 2019.

**BRASIL. Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008.** Cria cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação destinados a instituições federais de educação profissional e tecnológica e de ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11740-16-julho-2008-578204-publicacaooriginal-101085-pl.html>. Acesso em: 03 set. 2019.

**BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2016:** notas estatísticas. Brasília-DF, INEP, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5707 de 29 de janeiro de 2006.** Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e regulamenta dispositivos na Lei nº 8112 de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm). Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017.** Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm). Acesso em: 01 ago. 2019.

**BRASIL. Lei nº 13.005/14 de 25 de junho de 2014.**

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014d. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 01 ago. 2019.

**BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.**

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 01 ago. 2019.

**BRASIL. Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008.**

Cria cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação destinados a instituições federais de educação profissional e tecnológica e de ensino superior. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11740-16-julho-2008-578204-publicacaooriginal-101085-pl.html>. Acesso em: 01 ago. 2019.

**BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.**

Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar (PNAE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, DF, 2009. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm). Acesso em: 01 ago. 2019.

**BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.**

Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2012.772-2012?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.772-2012?OpenDocument). Acesso em: 01 ago. 2019.

**BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.**

Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 01 ago. 2019.

**BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.**

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 01 ago. 2019.

**BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.**

Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF, 1990b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm). Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 ago. 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.** 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GARCIA, E. O. Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade. **Revista Forense.** Rio de Janeiro, v. 383, p. 83-112, 2006.

HEEREN, M. V.; SILVA, M. L. da. O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais.** v. 13, n. 10, março de 2019.

IFSP. **Resolução nº 62 de 07 de agosto de 2018.** Modifica a resolução nº 859/2013 e aprova a Organização Didática da Educação Básica do IFSP. São Paulo, SP, 2018a. Disponível em: [http://vtp.ifsp.edu.br/images/CDI/IFSP\\_-\\_Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_62-2018\\_-\\_Aprova\\_Organiza%C3%A7%C3%A3o\\_Did%C3%A1tica\\_da\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_B%C3%A1sica\\_no\\_IFSP.pdf](http://vtp.ifsp.edu.br/images/CDI/IFSP_-_Resolu%C3%A7%C3%A3o_62-2018_-_Aprova_Organiza%C3%A7%C3%A3o_Did%C3%A1tica_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_B%C3%A1sica_no_IFSP.pdf). Acesso em: 01 ago. 2019.

**IFSP. Edital n.º 716, de 21 de setembro de 2018.**

Procedimentos que regulamentam o Processo Seletivo para ingresso, no primeiro semestre de 2019, nos cursos técnicos de nível médio, integrados, concomitantes ou subsequentes ao Ensino Médio, dos Câmpus do IFSP. São Paulo, SP, 2018b. Disponível em: [https://www.ifsp.edu.br/images/pre/Proc.Seletivo/1semestre2019/Edital-716\\_2018---Processo-Seletivo-01\\_2019.pdf](https://www.ifsp.edu.br/images/pre/Proc.Seletivo/1semestre2019/Edital-716_2018---Processo-Seletivo-01_2019.pdf). Acesso em: 01 ago. 2019.

**IFSP. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de São Paulo.**

São Paulo, SP, 2019. Disponível em: [https://ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023\\_Aprovado-CONSUP-12.03.2019.pdf](https://ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019.pdf). Acesso em: 05 ago. 2019.

**IFSP. Portaria n.º 1.091 de 17 de março de 2015.**

Aprova o regulamento que normativa o funcionamento das Audiências Públicas do IFSP. São Paulo, SP, 2015c. Disponível em: [http://www2.ifsp.edu.br/participa/P1091\\_regulamentoAudienciaPublicaIFSP.pdf](http://www2.ifsp.edu.br/participa/P1091_regulamentoAudienciaPublicaIFSP.pdf). Acesso em: 01 ago. 2019.

**IFSP. Resolução n.º 45 de 15 de junho de 2015.** Aprova o regimento dos Conselhos de Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de São Paulo. São Paulo, SP, 2015d. Disponível em: <https://slt.ifsp.edu.br/portal/images/concam/resoluo%2045-de-15-de-junho-de-2015.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

IFSP. **Portaria n° 2.110 de 10 de maio de 2013.** Aprova o Programa de Capacitação e Qualificação do IFSP. São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/660-pos-graduacao.html?download=18251%3Aportaria-no-21102013-programa-de-capacitacao-e-qualificacao->. Acesso em: 01 ago. 2019.

IFSP. **Resolução n° 41 de 02 de junho de 2015.** Conceitua, define e orienta as finalidades e ações da política de Assistência Estudantil do IFSP. São Paulo, SP, 2015a. Disponível em: [https://cbt.ifsp.edu.br/images/Documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_41\\_2015\\_Assist%C3%Aancia\\_Estudantil.pdf](https://cbt.ifsp.edu.br/images/Documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_41_2015_Assist%C3%Aancia_Estudantil.pdf). Acesso em: 01 ago. 2019.

IFSP. **Resolução n° 109 de 04 de novembro de 2015.** Aprova ad referendum alterações no regulamento de atribuições de atividades docentes do IFSP. São Paulo, SP, 2015b. Disponível em: [https://itp.ifsp.edu.br/files/DAE/Resol\\_109\\_Aprova\\_adreferendum\\_alteraes\\_regulamento\\_112.pdf](https://itp.ifsp.edu.br/files/DAE/Resol_109_Aprova_adreferendum_alteraes_regulamento_112.pdf). Acesso em: 01 ago. 2019.

IFSP. **Resolução n° 135 de 4 de novembro de 2014.** Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil do IFSP. São Paulo, SP, 2014. Disponível em: [https://cbt.ifsp.edu.br/images/Documentos/Resol\\_135\\_Aprova\\_Politica\\_de\\_Assistencia\\_Estudantil.pdf](https://cbt.ifsp.edu.br/images/Documentos/Resol_135_Aprova_Politica_de_Assistencia_Estudantil.pdf). Acesso em: 01 ago. 2019.



**IFSP. Resolução n° 138 de 4 de novembro de 2014.**

Aprova o regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica. São Paulo, SP, 2014b. Disponível em: [https://ptb.ifsp.edu.br/images/sociopedagogico/Resol\\_138\\_Aprova%20Regulamento%20Sociopedaggico.pdf](https://ptb.ifsp.edu.br/images/sociopedagogico/Resol_138_Aprova%20Regulamento%20Sociopedaggico.pdf). Acesso em: 01 ago. 2019.

**IFSP. Resolução n° 163 de 28 de novembro de 2017.**

Aprova diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada ao Ensino Médio do IFSP. São Paulo, SP, 2017. Disponível em: [https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2018/Resol\\_37\\_2018\\_Aprova--a--construo-de-curruculos--de-referencia-para-o-IFSP\\_08\\_05\\_2018.pdf](https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2018/Resol_37_2018_Aprova--a--construo-de-curruculos--de-referencia-para-o-IFSP_08_05_2018.pdf). Acesso em: 01 ago. 2019.

**IFSP. Resolução n° 568 de 5 de abril de 2012.**

Cria o Programa de Bolsas destinado aos discentes regularmente matriculados em cursos ou programas do IFSP. São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <http://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/wp-content/uploads/2016/07/Resolu%C3%A7ao-568-Programa-de-Bolsas-discentes.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

**IFSP. Resolução n° 8 de 4 de fevereiro de 2014.** Altera o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, SP, 2014a.

**IFSP. Resolução n° 80 de 7 de julho de 2014.** Aprova o regulamento para a concessão do Reconhecimento de

Saberes e Competências aos docentes pertencentes à Carreira EBTT do IFSP. São Paulo, SP, 2014c. Disponível em: [https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2014/Resol\\_80\\_instituto-federal-sp.pdf](https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2014/Resol_80_instituto-federal-sp.pdf). Acesso em: 01 ago. 2019.

IFSP. **Resolução n.7 de 4 de fevereiro de 2014**. Altera o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo, SP, 2014d. Disponível em: [https://prp.ifsp.edu.br/images/arquivos/pesquisa/Legisla%C3%A7%C3%A3o/resolucao\\_n7\\_2014\\_altera\\_do\\_regimento\\_geral\\_regimento\\_geral.pdf](https://prp.ifsp.edu.br/images/arquivos/pesquisa/Legisla%C3%A7%C3%A3o/resolucao_n7_2014_altera_do_regimento_geral_regimento_geral.pdf). Acesso em: 17 jul. 2019.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LUDKE, M; ANDRÉ M. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. Editora EPU. 2ª Ed. Rio de Janeiro, 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Tema de direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 24. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

TAVARES, M.G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas da

**Educação Profissional no Brasil. IX Seminário de  
Pesquisa da Região Sul, 2012.**

## Capítulo 2

# O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DENTRO DA REDE IF

João Carlos Escosteguy Filho

Stephanie Di Chiara Salgado

Anderson da Costa Xavier

Vinicius Carvalho Lima

---

### **Introdução**

Com seus dez anos de existência recém-completados (2008-2018), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) deparam-se com os desafios para a consolidação de suas identidades institucional,

comunitária, profissional e discente. Estes já podem ser vistos como um marco significativo no histórico de propostas para o ensino de qualidade no Brasil. Uma excelência em construção que pode ser atestada sob os mais variados aspectos e cuja defesa incondicional acreditamos que deveria mobilizar todos os setores verdadeiramente preocupados com as ameaças que certa razia destrutiva vem despejando sobre a educação pública no país.

Este texto pretende contribuir para a discussão sobre as potencialidades que a rede de IFs pode oferecer para o debate mais amplo sobre educação no Brasil, a partir da exposição sobre o processo de construção de uma pós-graduação em Educação em Direitos Humanos no campus Pinheiral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Processo que tomou forma efetivamente ao longo do ano de 2018, resultando em aprovação pelo Conselho Superior do IFRJ em 18 de junho de 2019, mas cujas raízes já se vinham desenhando desde 2015, com a constituição do Grupo Interdisciplinar de Estudos de Culturas e Linguagens (IECL), a partir da proximidade intelectual, pedagógica, militante e, também, de amizade que um grupo de docentes teceu pela práxis que orientava nosso caminhar pelos meandros do cotidiano escolar.

Das aulas, projetos de pesquisa e extensão e reflexões-ações constituintes do grupo nasceu a ideia de proposição de um curso de pós-graduação lato sensu voltado para o cerne da questão que nos animava: a Educação em Direitos Humanos (EDH), a partir da dupla

percepção de sua importância: tanto para a própria concepção constitutiva do projeto dos IFs quanto para um necessário avançar nos debates públicos que exigem uma postura firme na defesa de um mínimo marco comum para a dignidade humana, cada vez mais enterrada no avanço de forças liberal-conservadoras-reacionárias que parecem fazer do ataque a qualquer concepção de Direitos Humanos o alimento que sustenta sua corrida rumo a um país cada vez mais marcado pelo fascismo.

Com a intenção de contribuir para essa discussão a partir de um olhar de dentro dos IFs, intencionamos, com este texto, apresentar nossa experiência para, quem sabe, costurar laços que permitam trocas substanciais com outros *campi* de modo a pensar formas cada vez mais coletivas e interdisciplinares de atuação frente aos perigos à espreita. Trata-se de um texto marcado por um misto de reflexão acadêmica, postura militante e diálogo afetivo, cada página carregando, portanto, as marcas dessa mistura que consideramos essencial para a resistência que o tempo histórico vivido exige de cada uma e cada um de nós.

Para tanto, este texto está dividido em três partes. Nas duas primeiras, apresentaremos a proposta teórico-conceitual de nossa pós-graduação em EDH a partir de dois ângulos distintos, mas complementares: as relações entre a necessidade de uma pós em EDH no atual contexto político e a importância de estimular mais estudos, pesquisas e práticas na área da EDH como parte constituinte da própria proposta dos IFs. Ao

final, apresentaremos alguns elementos do caminho que resultou em nossa proposta específica de pós em EDH, a partir de algumas considerações sobre o produto final.

## **Os Direitos Humanos no Brasil**

“Ao contrário do que se passa no exterior, o discurso dos direitos humanos conta agora no Brasil com mais adeptos e mais força”, escreveu José Lindgren Alves (2003, p. XXIV) ao final do prefácio para a nova edição de sua obra mais conhecida sobre a ascensão dos Direitos Humanos a “tema global”. Por “tema global” entende o autor a emergência dos Direitos Humanos como uma questão concernente ao conjunto da humanidade, no âmbito, por exemplo, do Meio Ambiente, a partir especialmente dos anos 1990. Passados dezesseis anos da afirmação presente na conclusão do prefácio, a afirmação de Alves soa exageradamente otimista para aquele momento e desprovida de concretude em nosso presente.

Afinal, se considerarmos a temática dos DHs parte indissociável da constituição de uma sociedade verdadeiramente democrática, nossa trajetória histórica de longa duração, incluindo as décadas pós-ditadura, não se mostra suficientemente alvissareira para animar os espíritos. O caminho dos debates públicos dos últimos anos, que resultou na eleição, em 2018, de um governo declaradamente contrário à concepção universalista

dos DHs, com plataforma que restringe seu exercício à categoria dos “humanos direitos”, já vinha consolidando um franco desprezo à retórica dos DHs como eixo de construção de uma sociedade mais justa<sup>1</sup>.

Tomando-se o Rio de Janeiro como metonímia para o país, percebemos que essa polarização, acelerada desde as jornadas de junho de 2013, que culminaram no golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 com o impeachment de Dilma Rousseff<sup>2</sup>, produziu como seu mais significativo resultado a vitória eleitoral, nas eleições de 2018, de um conjunto de candidatos que se aproximam nos modos pelos quais abordam a questão dos DHs. Ressalte-se, nesse sentido, apenas para ficarmos em alguns exemplos, a vitória presidencial de Jair Bolsonaro, candidatura que teve o Rio de Janeiro como sua base e que levou, na mesma “onda”

---

1 Tal corrosão de uma retórica em defesa dos DHs pode ser verificada notadamente nas discussões públicas travadas pela mídia hegemônica e nas redes sociais, onde, não raro, temos vislumbrado críticas ou mesmo repúdio à temática dos DHs, seja restringindo suas principais diretrizes a um grupo específico da sociedade (como na fórmula “direitos humanos para humanos direitos”), seja relativizando alguns de seus principais componentes (como a minimização das críticas à tortura, especialmente durante a ditadura militar).

2 As interpretações sobre as Jornadas de 2013 e suas relações com os eventos posteriores ainda são objeto de discussão de distintos matizes, desde aqueles trabalhos que enxergam desde o início um potencial ultraconservador até aqueles que entendem a fratura aberta naquele ano como abertura de possibilidades para um novo tempo histórico progressista, embora tenha sido atropelado pela onda repressiva e pelos movimentos de direita subsequentes. Para um panorama dessas discussões, ver Gohn (2017); Mattos (2016); Dermier (2017).



eleitoral, às vitórias de Flávio Bolsonaro ao Senado, de Wilson Witzel ao governo do estado, e às primeiras colocações de Helio Lopes (que fez campanha utilizando o sobrenome “Bolsonaro”, embora não tenha parentesco com o atual presidente) ao legislativo federal, e de Rodrigo Amorim<sup>3</sup> à Alerj. Todos têm em comum, além do partido, a proximidade de uma perspectiva que considera necessário superar o que nomeiam “visão de esquerda” sobre os DHs.

Nesse sentido, 2018 pode ser pensado como resultado do recrudescimento de posicionamentos que rechaçavam os DHs ou temas a eles correlatos, como a questão da democracia<sup>4</sup>. Discussões legislativas cujos teores tangenciavam ou mergulhavam nas temáticas históricas dos Direitos Humanos alcançaram cotidianamente as páginas da imprensa: questões da redução da maioria penal; os embates em torno da legislação anti-homofobia e o surgimento das defesas do “estatuto da família”; as discussões relativas às reformas trabalhista e da previdência, entre outros.

---

3 Rodrigo Amorim, aliás, ganhou fama em vídeo no qual aparece quebrando uma placa feita em homenagem à vereadora assassinada Marielle Franco, o que é mais uma demonstração de que a temática dos DHs constitui elemento central na discussão política atual no Brasil – Marielle Franco, afinal, em sua curta, porém intensa carreira política, notabilizou-se pela bandeira da defesa dos DHs como eixo de ação.

4 Seguindo a linha aberta por Demier (2017), podemos considerar o período 2014-2018 como essencial para a compreensão das mudanças recentes no que tange à discussão da democracia no Brasil, mas também em relação ao discurso referente aos DHs, considerando-se que este discurso é parte constituinte de qualquer concepção democrática de sociedade.

O aprofundamento de tal crise política consolidou a construção do que Felipe Demier intitula “democracia blindada” no Brasil: uma nova combinação de coerção e consenso que resulta em uma democracia com “estruturas de funcionamento hermeticamente fechadas às pressões populares, preservando seus núcleos institucionais decisórios como espaços exclusivos dos interesses da classe dominante” (2017, p.33). Essas “novas democracias”, das quais o Brasil, ainda segundo o autor, começou a fazer parte nos últimos anos, tornaram-se refratárias inclusive a políticas de caráter reformista, direcionadas à minimização dos danos do capital ao trabalho, oferecendo, no lugar, uma nova configuração marcadamente contrarreformista e de aumento seletivo da repressão estatal voltada para setores indômitos.

O fechamento de regime antidemocrático pelo qual passamos se dá num país que, não obstante certos avanços, ainda podemos considerar um exemplo de inoperância quanto ao exercício dos Direitos Humanos<sup>5</sup>.

---

5 Segundo dados da Anistia Internacional, constantes em seu relatório referente ao biênio 2014-2015, no Brasil, prosseguiram as denúncias de graves violações dos direitos humanos, como os homicídios cometidos pela polícia e a tortura ou outros maus-tratos de pessoas detidas. Jovens negros moradores de favelas, trabalhadores rurais e povos indígenas corriam maior risco de sofrer violações de direitos humanos. Os protestos que tomaram o país, sobretudo na época da Copa do Mundo, geralmente foram reprimidos com uso excessivo e desnecessário da força pelas forças de segurança. Detenções arbitrárias e tentativas de criminalizar manifestantes pacíficos foram denunciadas em várias partes do país. Apesar da aprovação de uma lei que permite o casamento entre pessoas do mesmo sexo, lésbicas, gays, bissexuais,

A situação atual e histórica dos Direitos Humanos no Brasil é preocupante. Não seria exagero afirmar que desde a própria formação do país como Estado-nação independente, no século XIX, as tensas relações entre autoritarismo e direitos constituem-se como de difícil resolução<sup>6</sup>.

A entrada no século XX atualizaria sucessivamente essa divisão original de nossa formação, contrastando reiteradamente o “mundo da ordem”, daqueles considerados “bons cidadãos”, “cidadãos de bem”, “trabalhadores brasileiros” ou outras denominações, àquele “outro” genericamente classificado a partir da lógica da “bandidagem” ou da “vagabundagem”,

---

transgêneros e intersexuais (LGBTI) ainda eram discriminados e atacados. O Brasil continuou a desempenhar um papel importante no palco internacional em questões como privacidade, internet e discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero. Alguns avanços foram feitos no sentido de enfrentar a impunidade pelas graves violações de direitos humanos cometidas na época da ditadura (1964- 1985). (ANISTIA INTERNACIONAL, 2015, p. 72).

6 Defendendo a separação de Portugal a partir de um discurso de liberdade e adotando concepções de mundo liberais para suas instituições, ao mesmo tempo em que justificava a permanência da escravidão como necessária à manutenção do país, os grupos dirigentes do Império construíram um mundo senhorial-escravista que acabou por afastar a maior parte da população dos plenos direitos de cidadania (SALLES, 1996; PARRÓN, 2009). A construção desse mundo senhorial-escravista pressupôs, no movimento histórico de sua consolidação, a divisão do Império em “mundos” distintos, cada um devendo ocupar um lugar próprio naquela sociedade e devendo manter-se separado dos demais: num lado, a “boa sociedade” componente do “mundo do governo”, identificada à “civilização” e à “ordem”; no outro, o conjunto de homens e mulheres revoltosos, livres os escravos, identificados com o “mundo da desordem” e compondo o universo daqueles considerados “bárbaros” (MATTOS, 2004).

tornando-se permanentemente parte de algo que, no limite, não seria merecedor de um olhar compreensivo ou alvo de discursos que se referissem à temática dos Direitos Humanos. A Ditadura Militar, a partir de 1964, daria o acabamento até hoje em evidência: a construção do “inimigo interno” que justificaria as maiores atrocidades em nome da “ordem” – construção esta, inclusive, com apoio de organizações da sociedade civil, como a imprensa.<sup>7</sup>

Mesmo décadas após seu encerramento, ainda não superamos as heranças autoritárias do período ditatorial, reiteradas cotidianamente por novas práticas sociais. Entrelaçados à crise política, outros processos têm tomado volume cada vez mais substancial no país. Na dimensão do cotidiano vivido por milhões de seres humanos, as formas de atuação do Estado em comunidades “pacificadas”, favelas, periferias, dentre outros, continua a constituir um ponto permanente de tensão entre direitos e ação policial, tensão esta acelerada, no Rio de Janeiro, pelas contínuas atuações do exército em áreas periféricas, culminando com a intervenção militar decretada no começo de 2018.

A contínua militarização da vida, ao mesmo tempo em que provoca críticas de setores que buscam nas contínuas efemérides recentes a necessidade de reforço do discurso democrático (a recente celebração dos 30 anos da saída da ditadura, os cinquenta anos

---

<sup>7</sup> Para momentos dessa contínua reiteração, ler Carvalho(1987); Gomes (2005); Carvalho& Nascimento, (2014).

“celebrados” de Edson Luís e do AI-5, entre outros), também produzem seu oposto, isto é, o regozijo daqueles setores que buscam a todo momento restaurar o passado ditatorial (1964-1985) a partir de certo revisionismo que, a propósito de apresentar “o outro lado da história”, não raro relativiza o peso das torturas, justifica o autoritarismo e o crescimento da arbitrariedade, minimiza a violência contra os opositores do regime e despreza estudos acadêmicos sobre a temática que contrariem suas perspectivas, taxando-os de “visão esquerdista do passado”.

Falamos do crescimento, especialmente em certos espaços de discussão política com amplificação provocada pelas redes sociais, de certos discursos que oscilam entre a justificação e o elogio do golpe de 64 e do regime que se lhe seguiu, reconstituindo-se a memória dos próprios militares e dos elementos da sociedade civil que lhe deram suporte, não raro sob o manto do “perigo anticomunista”<sup>8</sup>.

---

8 Tais discursos podem ser observados, ainda de modo fragmentado, nas manifestações de 2013 a 2016 que pediram intervenção militar; na atuação de parlamentares que, inclusive no plenário, homenageiam os arautos do regime de exceção; no crescimento do número de participantes em grupos virtuais que fazem apologia da ditadura; em editorial da Folha, no já distante ano de 2009, que chamou o período militar brasileiro de “dita branda” (sobre a questão, ver MELO, 2014); ou, em 2019, já sob governo de Jair Bolsonaro, que se debruçaram sobre orientações da presidência para se “comemorar”, ou “rememorar”, o 31 de março de 64 nos quartéis (e cabe lembrar o ministro da Educação, já demitido, que sugeriu “reescrever” livros didáticos para “contar a verdade” sobre o período). Tudo colabora e fortalece a necessidade de se pensar e repensar constantemente a questão dos DHs no tempo presente a partir de uma perspectiva histórica de longa

Considerando-se, especialmente, a conexão de nossa trajetória histórica às perspectivas de futuro que ora se apresentam, uma questão essencial precisa ser abordada: em que medida a ascensão de candidaturas negacionistas e críticas dos DHs é resultado direto de uma fragilidade da Educação em Direitos Humanos (EDH) no país?

Sigamos nessa direção. Como signatário dos tratados internacionais a respeito dos DHs, o Brasil vem incorporando as diretrizes de tais tratados à sua política interna, inclusive no que tange à questão das relações entre Educação e Direitos Humanos. As várias versões do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), respectivamente de 1996 (PNDH I), 2002 (PNDH II) e 2009 (PNDH III), assim como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2003, seguem nessa direção, inclusive com uma transposição partidária entre os governos do PSDB e do PT, o que mostra sua relevância para além de planos de governo (VIVALDO, 2009).

Contudo, nos últimos anos, as críticas aos Planos têm se acentuado. O PNDH III, em especial, por haver avançado nas pautas de direito à memória e de reflexão sobre o período ditatorial, principalmente pela promoção das Comissões da Verdade, sofreu severas críticas por parte de setores conservadores da imprensa, sendo, inclusive, chamado de “Plano Nacional-Socialista dos Direitos Humanos” (AZEVEDO, 2012, p.40).

Tais fios de autoritarismo contrário aos Direitos Humanos têm encontrado ainda espaços de atuação na vida escolar. Nessa dimensão, dentro do mesmo contexto, o fortalecimento de movimentos como o “Escola sem Partido” (ESP), que prega o fim do que considera “ideologia do professor” em sala de aula, devendo este buscar a “neutralidade”, numa acepção próxima àquelas dominantes nas ciências humanas no século XIX, ameaça discussões que atravessam a questão dos Direitos Humanos, como as temáticas de gênero, feminismo, homossexualidade, conflitos de classe, entre outros<sup>9</sup>.

Evidentemente, tal concepção restrita de educação ameaça a própria conceituação de educação em si, já que, além de atingir o conteúdo a ser trabalhado nas escolas, ainda restringe o espaço escolar como mero

---

9 O movimento ESP, inclusive, a partir de ação na Justiça, suspendeu a exigência de que os posicionamentos veiculados nas redações do Enem 2017 não ferissem a perspectiva dos Direitos Humanos, regra que permitiria zerar redações com tal infração. Segundo o ESP, a concepção de DHs apresenta uma vagueza que impede a análise objetiva da redação, já que seria impossível, ao corretor, distinguir a mera liberdade de expressão da violação de tais direitos. Isso apesar, claro, de décadas de tratados, legislações, estudos e acordos já haverem delineado conteúdos consensuais a respeito dos Direitos Humanos. Além disso, alguns dos maiores propagadores políticos do Escola sem Partido são exatamente partidários da onda conservadora que ascendeu eleitoralmente em 2018, o que amplia ainda mais o intercâmbio entre posicionamentos autoritários: de um lado, a relação entre o crescimento do discurso antidireitos humanos; de outro, a divulgação de posicionamentos revisionistas autoritários sobre nosso passado recente; por fim, a difusão de certas concepções de educação que possam, pela via do ESP, impedir ou minimizar discussões críticas do contexto em que vivemos.

lócus de transmissão de pacotes prontos e definidos de instrução – a velha concepção bancária de educação criticada por Paulo Freire (2017), outro alvo contumaz do ESP.

Gert Biesta, ao construir uma filosofia da educação inspirada nos valores de uma educação democrática, aponta como o papel de qualificação (ou seja, a formação mais voltada para os aprendizados de conteúdos específicos) constitui apenas uma das dimensões do espaço escolar, convivendo, ainda, com os atributos de socialização (isto é, inserção discente no mundo social) e de subjetivação (que, para o autor, inspirado em Hanna Arendt, constitui processo de “surgir para o mundo” a partir de “novos inícios”). Considerando as três dimensões do processo educacional – qualificação, socialização e subjetivação – Biesta busca superar a “linguagem da aprendizagem”, que, segundo ele, vem substituindo a “linguagem da educação”, limitando seu potencial extraordinário ao confundi-la com mera instrumentalização para a vida social ou mercadológica (BIESTA, 2013; BIESTA, 2010).

É neste ponto que o entroncamento entre Direitos Humanos e Educação encontra sua síntese na dimensão da “Educação em Direitos Humanos”. A expressão, na qual a preposição “em” tem papel de destaque, não visa apenas à união dos termos “Direitos Humanos” e “Educação”. Não se trata simplesmente de destacar temas relacionados à questão dos Direitos Humanos. Tampouco se trata de focar na Educação *como* um Direito Humano. A concepção de Educação **em** Direitos



Humanos pressupõe uma relação mais intensa, simbiótica, que se expandiu no contexto dos processos latino-americanos de redemocratização, como no Brasil da virada dos anos 1970 para 1980.

Nessa relação se destacam, segundo Candau (2008), três elementos constituintes: educar para formar sujeitos de direito, educar para o favorecimento dos processos de “empoderamento” de sujeitos e populações marginalizadas e educar para o “nunca mais”. Trata-se, dessa maneira, de uma perspectiva integrada entre os universos da Educação e dos Direitos Humanos, visando à prática pedagógica como caminho inseparável da construção de sujeitos de direito, por meio não apenas das discussões, mas pelas próprias metodologias trabalhadas; como caminho para o desenvolvimento dos processos de “empoderamento”, visando-se ao combate ao autoritarismo e às diversas formas de opressão e repressão dentro e fora do universo escolar; e à educação para o “nunca mais”, de maneira a evitar-se, pelo trabalho da História e da Memória, a reprodução de tragédias que, dilacerando qualquer noção de Direitos Humanos, desembocam na violência destrutiva como fundamento das sociedades excludentes, viabilizando políticas de memória contra as tragédias do autoritarismo e da violência em especial no âmbito do “Sul”<sup>10</sup> (SACAVINO, 2009).

---

10 Por “sul” a autora está adotando a perspectiva do sul global, ou seja, um sul geopolítico e não apenas geográfico, que faz referência às periferias do sistema-mundo capitalista.

Foi nesse sentido que pensamos o delineamento do curso proposto para desenvolvimento no campus Pinheiral do IFRJ, com início a partir de 2020: articular todas essas questões de maneira integrada, visando à contribuição para o ensino, pesquisa e extensão, bem como para o desenvolvimento de estudos, práticas e concepções voltadas para a promoção dos Direitos Humanos por meio da atuação pedagógica, tanto em espaços formais quanto não formais. A EDH, afinal, destaca-se não apenas pela educação escolar *stricto sensu*, mas também pela educação não formal – questão inclusive já direcionadas no PNEDH. A educação não formal, dessa maneira, pode ser vista como, dentre outras, a promoção do conhecimento sobre Direitos Humanos, um instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, uma maneira de articulação entre saberes formais e informais e uma articulação de formas educativas diferenciadas (VIVALDO, 2009, p.68-69).

Para além das discussões mais gerais no que tange à Educação, consideramos que a EDH se articula perfeitamente com a própria concepção formadora dos Institutos Federais, dialogando intensamente com seus aspectos conceituais e com suas finalidades. Desse modo, ao propor a criação de uma pós *lato sensu* em EDH, acreditamos estar dando mais um passo rumo ao cumprimento pleno não apenas de nosso papel como educadores, mas de nossa atuação como docentes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

## **Trabalho como Princípio Educativo em Diálogo Com a EDH**

Diante das particularidades e ataques mencionados acima, faz-se pertinente lembrar o objetivo plural da educação, descrito tanto nas diretrizes e orientações pedagógicas nacionais quanto nos documentos institucionais referentes à rede de ensino técnico de nível médio e, especificamente, o IFRJ. Uma questão nos orienta nesse objetivo: como articular as questões concernentes à EDH às proposições oriundas da própria lógica de criação dos IFs?

Podemos iniciar pelo que acreditamos ser o centro da discussão conceitual que deu origem aos IFs: a articulação inseparável entre trabalho e educação como atributos ontológicos do ser humano, ainda que a escola contemporânea e sua configuração, fruto da divisão de classes inerente ao processo produtivo, produzam uma divisão entre esses dois elementos formativos, especialmente no que diz respeito à promoção, via escola, do contato interclassista através de uma escolarização igualitária. A educação, portanto, se divide e se diferencia entre as classes, apesar do protagonismo do Estado em forjar a ideia da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória (SAVIANI, 2007).

Historicamente, o conceito de trabalho assume vários significados, aparecendo na documentação sobre os IFs e nos autores que lhes deram embasamento conceitual

com múltiplos sentidos. Em comum, podemos destacar a percepção de que existe um sentido ontológico no entendimento da palavra “trabalho”, sendo esse sentido o ponto mais básico para a compreensão do trabalho como princípio educativo, em especial na formação técnica de nível médio.

No sentido ontológico do termo, “trabalho” é entendido como dimensão da existência humana. Como processo pelo qual, via transformação da natureza e das relações sociais, o ser humano cria, constrói, produz e frui, acabando por transformar-se a si mesmo no processo. Ou seja, o “trabalho” diz respeito a essas múltiplas dimensões da constituição do ser humano, sendo elemento que dá sentido à própria existência humana.

Dedicando nossa atenção ao trabalho em seu sentido ontológico e como princípio educativo, destacamos dois termos que nos orientam à compreensão de que o pleno exercício da existência humana apenas pode se realizar pelo desenvolvimento de seu potencial criativo, produtor e de fruição que dão sentido à própria existência da escola e do processo organizativo a que chamamos “educação”: os conceitos de omnilateralidade e politecnia. Ambos dialogam diretamente com o conceito ontológico do trabalho a partir de momentos históricos distintos.

Omnilateralidade<sup>11</sup> diz respeito à compreensão da incompletude do ser humano, simultaneamente

---

11 Do latim “omni”, “tudo”, em sentido oposto à “unilateralidade” de uma existência parcial. Tem a ver com um sentido de “universalidade”.

ao entendimento de que esse ser humano busca sua completude. Uma percepção filosófica da existência humana que é marcada por uma tendência ao pleno reino da liberdade, ao mesmo tempo em que é historicamente travada por conta de lógicas desiguais, injustas e violentas de organização social. Trata-se de um conceito de complexa definição. Para Justino Júnior<sup>12</sup> “O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser”.

É a percepção do ser humano como permanentemente em construção, voltado para uma existência plena, mas constantemente restringido pelas relações sociais em que está inserido. Associa-se ao trabalho como princípio educativo, compreendendo a dimensão ontológica de trabalho discutida acima. Trabalho, nesse sentido mais geral, não se refere a uma modalidade específica de emprego ou ocupação. Pelo contrário: é entendido em uma dimensão filosófica que o associa à plena realização das potencialidades humanas, com vistas ao alcance da formação omnilateral. Para Frigotto (2012, p.58-59), o trabalho, nesse sentido mais amplo, “não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana”. E, mais à frente, completa: “O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro ou sobretudo, uma técnica didática ou

---

12 <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>

metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político” (FRIGOTTO, 2012, p. 60).

Como princípio ético-político, a omnilateralidade se associa ao trabalho como princípio educativo numa dimensão do dever-ser. Como utopia a direcionar nossos esforços educativos, e não como prática que se possa implementar de imediato, tendo em vista que a omnilateralidade só poderia existir de fato em uma sociedade livre das estruturas desiguais de classe, raça, gênero, dentre outros. É aí que entra o segundo termo apontado anteriormente, o de politecnia<sup>13</sup>. Se a formação omnilateral é uma dimensão propositiva de caráter utópico, a formação politécnica é a possibilidade concreta de realização, no presente, dessa intencionalidade. Em outras palavras: a omnilateralidade é uma projeção futura irrealizável no presente, a politecnia é uma construção presente plenamente realizável.

Para Dermeval Saviani (2003, p. 136), “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Ou seja, é uma proposta educacional que, partindo da concepção de trabalho como princípio educativo, se volta para o entendimento da superação da divisão entre trabalho manual e intelectual, entre formação

---

13 Há discordâncias, entre autores que trabalham com a educação técnica e tecnológica, sobre a pertinência do uso do conceito de politecnia. Contudo, como nos baseamos na legislação e nos textos que deram a ela sustentação conceitual, seguiremos o majoritário entendimento das vantagens do uso do conceito. Sobre a discordância, cf. NOSELLA, 2016, p. 25-50.

para o mecanicismo e para o intelectualismo, ou, mais historicamente falando, a superação da “escola dual”, que preparava parcelas minoritárias da população para o ensino superior (a partir de caminhos como o “científico” e “clássico”, ou por uma pedagogia fortemente baseada em conteúdos abstratos) e parcelas mais amplas da sociedade para o mercado de trabalho técnico. Essa divisão, reproduzindo divisões de classe, direcionou historicamente parcelas mais ricas da população para a função de dirigentes (cumprindo a universidade papel de muralha a formar para o topo) e parcelas mais pobres para a função de subalternos (a partir de formações limitadas que se restringiam à reprodução mecânica de trabalhos manuais).

Ora, a compreensão de que o trabalho, no sentido amplo, é parte constituinte da existência humana nos leva a perceber que não existe separação ontológica entre trabalho manual e intelectual. Pelo contrário: a compreensão filosófica de “ser humano” como ser reflexivo e transformador leva à compreensão de que qualquer ação sobre a natureza ou sobre outros seres humanos exige reflexão, assim como qualquer reflexão só se realiza plenamente se acompanhada de uma ação que a concretize. A ação-reflexão-ação, assim, ou práxis, é o fundamento filosófico da existência humana.

Se não há separação filosófica entre ação e reflexão, então toda impressão de divisão entre as partes só pode ter existência histórica, a partir de relações sociais que, brutalizando os seres humanos, os levam ou à ausência aparente de reflexão sobre a ação, ou à minimização da

valorização da ação em relação à reflexão. A formação politécnica visa à superação dessa condição a partir de uma escola unitária que articule, ou integre, esses dois aspectos do ser humano. Para tanto, a construção das bases da educação politécnica exige um rigoroso processo de compreensão da realidade.

Saviani (2003, p. 140) introduz ainda um segundo sentido para o termo “trabalho”, que é o seu sentido histórico. Se, no sentido ontológico, “trabalho” diz respeito à própria existência humana, num sentido filosófico, agora podemos perceber que esse conceito múltiplo tem uma segunda existência, que podemos chamar histórica, e que pode ser entendida a partir das transformações no mundo da produção que caracterizam cada época, tanto no sentido das novas tecnologias quanto no sentido das relações sociais.

No sentido histórico, “trabalho” diz respeito à plena compreensão dos processos científicos, culturais e tecnológicos que definem nossa época e que nos permitem pensá-la e sobre ela refletir de maneira ampla e crítica. O “mundo do trabalho”, assim entendido, vai além do “mercado de trabalho”: este é uma parte daquele. Mas a compreensão do “mundo do trabalho” exige uma postura ativa sobre o mundo, de modo à constituição do educando como dirigente, e não como subordinado à lógica do mundo.

Daí a valorização da politecnicidade como caminho: uma ampla formação que permita a cada educando tanto uma compreensão reflexiva sobre o mundo natural e social que lhe cerca quanto uma formação capaz de lhe dar



mecanismos de ação para inserção plena nesse mundo. Nem a formação fragmentada que se limita a conceitos abstratos sobre a realidade, nem a formação restrita que busca criar meros “apertadores de botões”. Uma formação politécnica é, por definição, uma formação para a práxis (reflexão- ação-reflexão).

O papel da escola, na Educação Básica, notadamente aquele voltado ao ensino técnico integrado ao nível médio, deve ser o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. A noção de politecnicidade nos aponta para um caminho possível de pensarmos a relevância dos direitos humanos no ensino técnico integrado ao nível médio na medida em que estes promovem mecanismos de reflexividade crítica acerca da escola, das relações estabelecidas entre os humanos em sociedade e do mercado de trabalho (sobretudo das carreiras técnicas), acabam contribuindo para o debate sobre as contradições existentes na vida social, superando as polarizações acima descritas.

Nesse sentido, cabe à EDH, em contato com as disciplinas dos currículos acadêmicos, desvelar a presença implícita ou explícita do trabalho e suas contradições em todas as etapas do processo de aprendizagem escolar. A sociedade contemporânea, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por contradições: como se trata de uma sociedade alicerçada na apropriação privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos é acionada em benefício de uma pequena

parcela proprietária em detrimento da grande maioria trabalhadora<sup>14</sup>.

Acreditamos que EDH tenha papel crucial para o entendimento dessas contradições da sociedade contemporânea, avançando na direção de sua superação e do combate às desigualdades. Nesse sentido, auxilia a formação de estudantes e futuros trabalhadores que estejam em condições de desenvolver diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão de seu caráter e sua essência no mundo que os cerca. (FRIGOTTO, 1995)

Uma de suas motivações é a formação do discente para que este desenvolva sensibilidades teóricas e práticas acerca do conhecimento, compreendendo as ciências e a sociedade como produções socio-históricas e, portanto, passíveis de sofrerem intervenções e mudanças<sup>15</sup>. Frigotto (1995) aponta que o ideário pedagógico vai reafirmar, neste contexto, as noções de

---

14 Apesar de vivermos num mundo de mercantilização dos bens e serviços, os trabalhadores não podem ser expropriados das ferramentas produtoras de conhecimento e isso inclui a Educação Básica. Na medida em que o sistema capitalista propõe que os trabalhadores têm que dominar o mínimo de conhecimento necessário para serem eficientes, eles não devem ultrapassar um limite que está na base de um tipo de formação técnica: a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas, aquelas que concebem e aquelas que executam.

15 A necessidade de pensar a sociedade e suas contradições, sobretudo no que diz respeito ao mundo do trabalho, encontra-se hoje como ponto-chave no nosso país, uma vez que a lógica neoliberal, não por acaso, estimula a confusão entre coletividade (tudo aquilo que é produzido pelo ser humano) e individualismos (competência, mérito, esforço), com uma prevalência destes últimos.

polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo – trabalhador que maximiza a produtividade, enquanto seus direitos são mínimos. Esse panorama é especialmente preocupante, pois, se os currículos são organizados de forma a privilegiar conhecimentos técnicos operacionais em detrimento de formação crítica e cidadã, valores pautados pelo individualismo e pela competitividade são enaltecidos ao invés da democracia, do respeito à diferença, da equidade e da justiça social.

Trazer a EDH nessa conjuntura, portanto, é reafirmar seu papel fundamental na construção de novas propostas pedagógicas para a educação, especialmente para o ensino técnico integrado ao nível médio, a partir de regras definidas coletivamente, e não mais pensadas de forma estanque, que acabam por fragmentar os campos de conhecimento, fragilizando determinadas campos em face de outros. Acreditamos que a EDH pode complexificar os currículos de nossos cursos de maneira a habilitar os educandos para a apreensão dos problemas sociais em busca de suas resoluções.

Uma educação voltada para o “nunca mais”, nessas condições, necessariamente precisa visar à busca pela superação das condições históricas que se reafirmam cotidianamente gerando processos de brutalização, violência e barbárie, como exposto nas páginas anteriores. A ampla percepção do trabalho como princípio educativo, em conexão com as demandas da EDH, exige de cada uma e cada um a permanente assunção de uma postura ético-política, na qual não se pode separar educação de

atuação militante em prol da democratização da vida a partir de uma cidadania substantiva. Inverter a lógica de rapina que busca reduzir a educação à instrução exige tanto a defesa do trabalho para além de sua redução à lógica de mercado, tema presente na fundação dos IFs, quanto a defesa incondicional da atuação política como parte do “ser mais” (FREIRE, 1997; FREIRE, 2017) que todo processo educativo verdadeiramente emancipador – como indiscutivelmente deve ser uma EDH – tem como projeção de sua realização.

Ao propormos novas narrativas e entendimentos sobre o ensino e o cotidiano escolar não desejamos cair no lugar da comparação ou do lamento, mas narrar a prática para pensá-la (e transformá-la). Esta é uma aposta que acreditamos estar representada através da EDH.

## **A Formação da Pós-Graduação e o Campus Pinheiral do IFRJ**

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a temática dos Direitos Humanos recebe uma atenção diferenciada no âmbito da educação nacional, pois passou a ser debatida como tema transversal. Além disso, houve também o apontamento da necessidade de produção de material didático que fomentasse tal discussão. Assim como a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, acenavam para a urgência da reflexão sobre a dignidade do ser

humano, a igualdade de direitos, o combate a qualquer manifestação discriminatória, bem como ressaltavam a valorização da solidariedade e do respeito.

A consulta aos marcos legais para a constituição da pós-graduação em Educação em Direitos Humanos passou pelo Plano Nacional de Educação (2014-2018) que, dentre outras metas, intentava formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da Educação Básica, fazendo-os, a partir da concepção de formação continuada, construir um arcabouço teórico para ajudá-los nos desafios diários apresentados pela/na prática docente.

A lei de criação dos Institutos Federais, 11.892/2008, evidencia que estas instituições devem “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino”. Isso é feito através da oferta de “cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica”.

Para além dos marcos legais observados, a existência de uma pós-graduação em Educação em Direitos Humanos no Campus Pinheiral do Instituto Federal do Rio de Janeiro configura uma vitória simbólica da

civilidade sobre a barbárie. É imprescindível lembrar que este Campus fica localizado na antiga Fazenda do Pinheiro, do Comendador José Breves, que construiu parte de sua fortuna a partir do tráfico de negros escravizados e da exploração da mão-de-obra escrava.

Da escravidão à ditadura militar, a Região Sul Fluminense tem um histórico marcado por manifestações que ferem os direitos humanos. Nesta região militarizada, onde fica a Academia Militar de Agulhas Negras, há diversos símbolos desta “página infeliz de nossa história”, como a instalação do 1º Batalhão de Infantaria Blindada, BIB, local em que foram presos e torturados padres, estudantes, militantes da Ação Católica, sindicalistas e integrantes de partidos de esquerda. Isso posto, um curso em Educação em Direitos Humanos é uma maneira eficaz e eficiente, no presente, de acertarmos as contas com o passado, para que, a partir do “educar para nunca mais”, tais atrocidades não se repitam no futuro.

A origem do curso de Pós-graduação em Educação em Direitos Humanos está no tripé ensino, pesquisa e extensão. A partir do planejamento pedagógico realizado de modo interdisciplinar e de projetos de pesquisa e extensão realizados, no Campus Pinheiral, desde 2015, professores de Filosofia, História, Química, Educação Física, Disciplinas Pedagógicas, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, Literatura e Sociologia elencaram a relação de suas disciplinas com a temática dos Direitos Humanos. Cabe ressaltar que este planejamento e a construção destes projetos resultaram na formação e

consolidação do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar de Estudo de Culturas e Linguagens (IECL)

No ano de 2016, na semana de tecnologia do Campus Pinheiral, o IECL ofertou um curso de formação continuada intitulado “Cultura e Direitos Humanos” que foi frequentado por professores do Instituto Federal do Rio de Janeiro, das redes Estadual e da Municipal da região. Tendo em vista a procura pelo curso e seu sucesso, bem como a ausência de pós-graduações voltadas para a capacitação de professores no Sul Fluminense, os docentes que compõem o IECL e outros docentes do Campus decidiram construir uma pós-graduação com este viés e ofertá-la em Pinheiral.

O início das leituras coletivas dos textos norteadores da pós-graduação em Educação em Direitos Humanos se deu no segundo semestre de 2017, após reuniões em que foram definidos a área do conhecimento e o perfil do curso a ser construído. A necessária existência do curso ficou patente na pesquisa de demanda realizada no primeiro trimestre de 2018 e na emocionante, essencial e determinante I Jornada Marielle Franco, em abril de 2018.

Não obstante a temática extremamente urgente em tempos sombrios e de ataques à democracia, porém, não tivemos um caminho livre de percalços. Não estamos imunes a quem, no interior da própria instituição e do próprio campus, considera inúteis tanto a discussão sobre DHs quanto a existência de um curso que, a olhos superficiais, foge ao padrão de “formação técnica” (diríamos “tecnicista”). Houve quem, na trajetória

interna à aprovação, defendesse que, perante uma proposta de curso em EDH pautada numa concepção crítica de educação e de uma percepção da EDH de caráter mais emancipatório, sugerisse que precisávamos incluir o “outro lado” (cujo teor não ficou claro: qual seria o “outro lado” dos Direitos Humanos?). A escola, parte da sociedade, não escapa de seus conflitos e de suas contradições, evidentemente. O que destaca a necessidade de união e solidez para a proposta ter alcançado em tão pouco tempo a vitória que conseguiu.

Mas não foram apenas percalços. Ao longo do caminho das instâncias superiores para aprovação por unanimidade, foram inúmeros os elogios à proposta, os quais se deram pelo seu caráter político-pedagógico, seu viés multidisciplinar e sua pluralidade conceitual presente nas três linhas de pesquisa do curso. Todo o processo de construção do projeto pedagógico do curso da Pós-graduação em Educação em Direitos Humanos foi realizado de modo coletivo e dialógico. Utilizamos o mesmo procedimento na elaboração das três linhas de pesquisa e seus respectivos projetos.

A linha de pesquisa 1 intitulada “Educação, cultura e direitos humanos” intenta discutir a dicotomia memória/esquecimento, os instrumentos educacionais e as opressões sobre o corpo, de modo a repensar como estes elementos corroboram os processos de exclusão e inclusão na sociedade brasileira.

“Estado, política e direitos humanos”, nossa segunda linha, tem por objetivo pensar sobre os conceitos “Cidadania”, “Democracia”, “Estado” e “Política”. A



partir do referencial bibliográfico, serão feitas análises para entendermos como estes conceitos são forjados historicamente e como as relações entre Estado e sociedade sofreram mudanças significativas, devido ao fomento da cultura de participação política, à formação de novos atores, mediadores e protagonistas na disputa dos espaços sociais.

A terceira linha de pesquisa “Pedagogias, letramentos, práticas emancipatórias e decoloniais” pretende ressignificar, à luz da tradição crítica da pedagogia e do currículo, a discussão sobre os Direitos Humanos a partir da observação e reflexão acerca de práticas em sala de aula. Os conceitos de letramento e decolonialidade formam o eixo central desta linha de pesquisa, dessa forma territorializamos a temática da Educação em Direitos Humanos no espaço latino-americano.

Diante da história da região Sul Fluminense, do obscurantismo que tomou conta do país nos últimos 3 anos, da desvalorização do ensino, da pesquisa e da extensão, a oferta de um curso de pós-graduação em Educação em Direitos Humanos se conforma como um instrumento de resistência e evidencia a excelência do trabalho realizado no Instituto Federal do Rio de Janeiro, especificamente no Campus Pinheiral.

## **Considerações Finais**

Chegamos ao final com muito por construir. A mistura de expectativas quanto ao curso proposto e aos

cenários que se avizinham para o país nos deixa com o peso de uma responsabilidade sobre a própria ação. E é inspirando-nos em Paulo Freire, tão vilipendiado pela barbárie que se avoluma, que tencionamos tornar cada ato e reflexão partes inseparáveis de uma práxis coerente que permita uma existência na qual educação e militância manifestem-se pelo que são: elementos indissociáveis do mesmo processo de formação.

Com o peso de uma responsabilidade, mas abrindo-nos a dividi-la com os que nos leem, pois à assunção de uma responsabilidade perante a educação deve necessariamente costurar-se uma responsabilidade perante união de todas e todos educadores progressistas que acreditem no caminho da superação dos horrores cotidianos em prol da transformação ampla e revolucionária do mundo em que vivemos.

Que cada sala de aula possa tornar-se trincheira de uma resistência intelectual, militante, cerebral e apaixonada, na qual o pessimismo da análise possa combinar-se ao otimismo permanente da ação, para retomar outro autor que o obscurantismo não se furta a tentar tragar para as trevas de sua limitação: Antonio Gramsci.

Considerando a grandiosidade que os Institutos Federais possibilitam para uma esperança renovada nas possibilidades de uma educação pública gratuita e de qualidade para o país, sustentamos nossa tarefa com a certeza de estarmos do lado certo da História. Nessa constatação não vai nada de vaidade ou arrogância, mas, sim, vai muito da convicção de que, com luta, é possível

superar o “cortejo triunfal” no qual “os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão”, como Walter Benjamin descreveu a barbárie em sua sétima tese sobre o conceito de História.

Na luta, afinal, é que a gente se encontra. Como cantou a Mangueira, a respeito de outros carnavais.

## **Agradecimentos**

Inúmeros são os agradecimentos merecidos para espaço tão curto. Ao IFRJ, ao CNPq e à Faperj, que, ao longo dos últimos anos, permitiu, via bolsas, o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão cujos frutos foram indispensáveis para chegarmos até aqui. Ao campus Pinheiral e ao IFRJ pelo apoio nas votações do projeto. Aos companheiros e companheiras do IECL e aos participantes do corpo docente da Pós-Graduação em EDH: Érica Bispo, Daniele Nunes, Lesliê Mulico, Lionel Rodrigues, Rafael Castro, Sabrina Almeida, Thomas Fejolo, Raquel Giffoni e Michelângelo Torres. Tão importante quanto saber contra quem lutar é saber ao lado de quem lutar. Por fim, a todas e todos nossos bolsistas e alunos que, ao longo dos últimos anos, nos vêm inspirando e ensinando. Sem vocês, qualquer construção, ainda que não fosse impossível, seria absolutamente sem sentido.

## Referências

ALVES, J. A. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Informe 2014/2015: o estado dos direitos humanos no mundo**. 2015. Disponível em <https://anistia.org.br/direitos-humanos/informes-anuais/o-estado-dos-direitos-humanos-mundo-20142015/>. Acesso em: 19 mai. 2018.

AZEVEDO, R. **O país dos petralhas II: o inimigo agora é o mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

BIESTA, G. **Good education in an age of measurement**. Paradigm Publishers, 2010.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Último acesso em 19/05/2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/

SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 19 mai. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Planos Nacionais de Direitos Humanos (PNDH, PNDH II e PNDH III)**. Decreto Nº 7.037, 2009.

VERA, M. C.; PAULO, I.; ANDRADE, M.; LUCINDA, M. C.; AMORIM, V. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. Coleção Docência em Formação. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

CARVALHO, J. M. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a república que não foi. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

CARVALHO, T.; NASCIMENTO, F. S. O inimigo interno e a ordem política da nação: representações da ditadura civil militar na Revista Veja (1968-1969). *In: Temporalidades*. Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 158-174, jan/abril de 2014.

DEMIER, F. **Depois do Golpe: a dialética da democracia blindada no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017, p. 65-81.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOHN, M. G. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 31-81.

GOMES, A. C. **A invenção do trabalhismo**. 3 edição. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005

MATTOS, I. R. **O Tempo Saquarema**: a formação do Estado Imperial. São Paulo: HUCITEC, 2004

MATTOS, M. B. De junho de 2013 a junho de 2015: elementos para uma análise da (crítica) conjuntura brasileira. In: DEMIER, F.; HOEVELER, R. **A onda conservadora**: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, p. 93-106, 2016.

MELO, D. **A miséria da historiografia**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

PARRÓN, T. **A política da escravidão no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SACAVINO, S. B. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis, RJ: DP et alii: De Petrus; Rio de Janeiro: NOVAMERICA, 2009.

SALLES, R. **Nostalgia Imperial**: a formação da identidade nacional no Brasil do Segundo Reinado. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996

SAVIANI, D.. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34 jan./abr., 2007.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *In: Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1): 131-152, 2003.

VIVALDO, F. V. **Educação em Direitos Humanos**: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira. Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo: USP, 2009.

NOSELLA, P. **Ensino Médio**: à luz do pensamento de Gramsci. Campinas, SP: editora Alínea, 2016.

## Capítulo 3

# EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE CONSERVADORISMO: Transdisciplinaridade, Transgressão e Pensamento Crítico em um Projeto de Extensão<sup>1</sup>

Pâmella Passos

Lesliê Mulico

Evelyn Morgan

---

---

1 Durante o processo de edição deste livro, este projeto foi agraciado com o Prêmio Paulo Freire (2019) da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) na categoria Experiência Pedagógica no Ensino Superior.



## **Despertar Centelhas de Esperança: Educadores em Tempos de Conservadorismo**

Em seu texto denominado “Sobre o conceito de História”, Walter Benjamin afirma “*O dom de despertar as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer*” (BENJAMIN, 1994, p.224). Ao dialogar com Benjamin consideramos que a tarefa de despertar as centelhas da esperança não é um privilégio exclusivo do historiador, mas uma importante tarefa do educador, em especial aquele comprometido com uma educação crítica e transformadora (FREIRE, 2009). Nesse sentido, nós, na qualidade de educadores, duas professoras de História e um professor de Inglês, imbuídos do desejo de despertar tais centelhas de esperança, propomos neste capítulo analisar o projeto de extensão “*Educação e Direitos Humanos: o IFRJ em tempos de conservadorismo*” desenvolvido entre os meses de agosto de 2018 a março de 2019.

Composto por múltiplas ações, o projeto previa: 1) realizar um ciclo de palestras sobre Direitos Humanos e Educação com três encontros de temáticas distintas, proporcionando assim um espaço de aprendizado voltado para professores e estudantes de licenciatura; 2) mapear ações em Direitos Humanos realizadas ou em realização no IFRJ; e 3) produzir um seminário de encerramento do projeto para dar visibilidade ao mapeamento realizado, servindo também como espaço

de diálogo entre os projetos de Direitos Humanos na instituição. Além dessas ações previstas e que foram realizadas, soma-se a produção de duas histórias em quadrinhos publicadas em português e inglês. Para execução dessas atividades, o projeto contou com uma equipe composta por educadores de diversas áreas, tais como: História, Inglês, Produção Cultural, Antropologia Social, Linguística Aplicada, Direitos Humanos e Biotecnologia. Isso nos permite afirmar que o projeto se constituiu transdisciplinar desde a formação de sua equipe.

A transdisciplinaridade, para nós, é impulsionada pela transgressão e pelo pensamento crítico. Transgressão tanto no sentido da “hibridização como resistência e cruzamento dos limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe” (PENNYCOOK, 2006, p. 75), como também um modo de ultrapassar, violar e infringir as barreiras e limites impostos pelas leis, preceitos e convenções, que serve como “um vetor extremamente sensível para avaliar o escopo, a direção e a bússola de qualquer teoria social” (JENKS, 2003, p. 2). E pensamento crítico tanto no sentido de uma leitura de mundo para além da superfície dos discursos hegemônicos que circulam na sociedade, como também na busca por um questionamento constante de todas as categorizações sociais (PENNYCOOK, 2004). A partir desses sentidos, entendemos que a transdisciplinaridade emerge como decorrência de uma postura transgressiva e crítica que atravessou a maioria das ações presentes

ao longo deste projeto, desde as ações de divulgação até os encontros presenciais propostos.

Assim, é a partir desse tripé transdisciplinaridade-transgressão-pensamento crítico que pretendemos analisar, ao longo deste artigo, as seguintes ações do projeto “Educação e Direitos Humanos: o IFRJ em tempos de conservadorismo”: 1) o mapeamento de ações em direitos humanos no IFRJ; 2) o cartaz do seminário de encerramento; 3) o resultado da divulgação desse cartaz na rede social *Facebook*; 4) uma das histórias em quadrinhos elaboradas durante o projeto. Com isso, pretendemos refletir como as ações do projeto puderam contribuir para alavancar uma educação democrática, visibilizando diferentes linguagens de promoção dos direitos humanos que transgridem o discurso hegemônico, favorecendo, assim, o pensamento crítico.

## **Por Que Falar de Direitos Humanos e Educação Hoje?**

Compreendemos que o momento de crescente conservadorismo em que vivemos, com ascensão de políticos de extrema direita abertamente a favor de ditaduras e contra os direitos humanos, é um tempo de intenso perigo. Nesta conjuntura, os temas ligados aos direitos humanos viraram argumento para um discurso de ódio veiculado por políticos e proliferado nas redes sociais.

Boaventura de Souza Santos (1997) aponta que há historicamente uma tensão entre sociedade civil e Estado na luta por direitos. A primeira geração de reivindicação de direitos humanos é observada na luta da sociedade civil contra o Estado, como exemplo desse enfrentamento podemos citar a luta dos negros por direitos civis nos Estados Unidos ou a resistência contra a ditadura no Brasil. A demanda por direitos cívicos e políticos identificava o Estado como principal violador desses direitos. Após a conquista de leis e garantias básicas, há uma segunda e uma terceira geração que lutavam por direitos sociais, direitos econômicos, direitos pela qualidade de vida, direito à cultura e educação. O Estado deixa de ser enfrentado como violador de direitos e, ao ser identificado como o agente garantidor desses direitos, há uma reivindicação da sociedade para que ele cumpra seu dever. (SANTOS, 1997. p. 12).

A ascensão do conservadorismo, como foi observada na eleição de 2018, está na contramão dos argumentos de Santos. Uma parte da sociedade demandava por um Estado castrador, transgressor de direitos básicos. Ao votar e apoiar projetos que legitimam a censura, o endurecimento da violência policial ou o viés religioso de políticas educacionais há a defesa de um Estado que não é cobrado para ser garantidor, mas, sim, violador de Direitos, em especial os Direitos Humanos. É nesse contexto que a Educação em Direitos Humanos assume papel especial.

A relação entre direitos humanos e educação é indissociável. Na Declaração Universal de Direitos

Humanos, que completou 70 anos em 2018, a educação assume um lugar fundamental para assegurar as premissas explícitas no documento conforme podemos observar no preâmbulo da versão disponível no site da Nações Unidas:

No dia 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos cujo texto, na íntegra, pode ser lido a seguir. Logo após, a Assembleia Geral solicitou a todos os Países - Membros que publicassem o texto da Declaração “para que ele fosse divulgado, mostrado, lido e explicado, **principalmente nas escolas e em outras instituições educacionais**, sem distinção nenhuma baseada na situação política ou econômica dos Países ou Estados” (grifo nosso). (ONU, 1948).

A centralidade das escolas e outras instituições educacionais na divulgação do documento, indica o caminho que seus elaboradores identificaram para efetivação dos direitos que ali estavam explicitados. Uma cultura de direitos humanos precisa ser assegurada e estimulada nos ambientes escolares. O Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos (PNUDH), lançado em 2017, é um movimento importante na

defesa dos direitos humanos para promover atividades educativas e incentivar pesquisas com essas temáticas no âmbito da educação superior, no entanto, em maio de 2019, o governo atual apontou para uma possível descontinuidade do programa<sup>2</sup>. No cenário brasileiro no qual estamos imersos, a educação é atacada pelo conservadorismo. A escola enquanto um local de referência para a formação dos indivíduos tem sido alvo de projetos como “escola sem partido”, que, mesmo não tendo sido aprovado como lei, na prática, criminaliza a ação do professor, que se sente constantemente pressionado pela a gestão escolar para atender a demanda dos pais por uma suposta neutralidade/imparcialidade, além da censura de alguns temas como, por exemplo, a discussão de gênero. (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016)

Atualmente, assistimos membros que ocupam cargos públicos incentivarem estudantes a denunciar professores por “assédio ideológico” e gravarem suas aulas para intimidação. O ódio aos professores fez a censura chegar à escola com a desculpa de combater as ideologias (PENNA, 2016).

No entanto, como indica o professor e pesquisador Henri Acselrad, tal ação é fruto de um anti-intelectualismo que tem como alvo principal as ciências humanas, área do conhecimento que abriga inúmeras pesquisas que

---

2 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/mec-abandona-pacto-de-direitos-humanos-que-envolve-333-instituicoes-de-ensino-superior.shtml>. Acesso em: 8 set. 2019.

questionam a reprodução da sociedade tal como ela é, com suas desigualdades sociais, de gênero e de raça. Nesse sentido, o debate intelectual que busca a superação destas desigualdades é rechaçado e perseguido pelo conservadorismo brasileiro, rotulado por esses grupos conservadores de “ideológico” (ACSELRAD, 2018).

O projeto que aqui analisamos teve seu início em 2018, ano no qual o Brasil vivenciou uma forte onda conservadora que levou representantes desse discurso, defensores da pena de morte, odiosos dos direitos humanos e do debate de gênero, a ocupar cargos eletivos no legislativo e no executivo de todo o país. Nesse contexto, os três encontros do ciclo de palestras do projeto, bem como seu seminário de encerramento, foram marcados por uma atmosfera de controle do trabalho docente, suscitando a necessidade de criar táticas e espaços acolhedores para esta discussão.

Nívea Andrade, ao analisar o conceito de tática de Certeau, descreve como, para além do controle, “há sempre uma manobra, uma astúcia que permite sobreviver nos cotidianos, e neles criar outras formas de usos, de consumos e ideias, diferentes das que são impostas” (ANDRADE, 2011. p. 32). As ações do projeto de extensão tornaram-se táticas cotidianas para ampliar a conversa. Táticas transdisciplinares que estabeleciam uma conexão entre a teoria das palestras e experiência de vida dos educadores que participavam. Táticas transgressivas que ampliavam o diálogo para além da sala de aula institucionalizada. Táticas críticas em que a conversa constitui-se como lugar central para uma

educação democrática que busca “encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimento de maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes” (hooks, 2017. p. 203).

Nesse sentido, voltamos a Benjamin, para quem *“articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”* (BENJAMIN, 1994, p.224).

## **O Mapeamento das Ações de Direitos Humanos no IFRJ**

Nunca é demais lembrar que este projeto de extensão se insere, historicamente, em um universo de outros projetos em direitos humanos que ocorreram e ocorrem no IFRJ. Buscando dar visibilidade a ações em direitos humanos que têm um histórico na instituição, nosso primeiro passo foi mapear tais ações com intuito de criar uma memória institucional, bem como uma rede de contatos de servidores que atuam nesta temática.

Ao longo do período em que disponibilizamos o formulário eletrônico para a comunidade registrar seus projetos (05/11/2018 a 05/12/2018), muitos servidores nos procuraram perguntando se determinada ação que realizou poderia ser identificada como sendo de “Direitos Humanos”. Isso nos chamou a atenção, pois sugere que abrangência dessa temática ainda suscita dúvidas entre os profissionais da educação e dentro do próprio



instituto. Infelizmente, devido ao curto espaço deste artigo não podemos aprofundar a discussão sobre este não reconhecimento de algumas ações como sendo de direitos humanos, no entanto, como nos apontam SILVA e PALMA (2018) em seu dossiê sobre “Direitos humanos: perspectivas, mediações e práticas comunicativas”, há por vezes uma noção universal e abstrata do que são os direitos humanos. Por concordar com os pesquisadores, acreditamos que houve, ou há, ações de direitos humanos dentro do IFRJ que não entraram neste levantamento porque sequer foram reconhecidas como relacionadas à temática.

Apesar disso, foram registradas 31 ações realizadas ou em andamento em 8 dos 15 *campi* do IFRJ, a maioria delas foi realizada por docentes do instituto e se distribui de acordo com a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – registros de ações em DH por campus

Campus	Ações DH registradas
Rio de Janeiro	9
Pinheiral	7
Arraial do Cabo	5
Nilópolis	5
Duque de Caxias	2
Niterói	1
Realengo	1
Reitoria	1

Fonte: MAPEAMENTO DH IFRJ, 2018.

Cabe destacar que nós, autores deste capítulo, fizemos parte da equipe do mapeamento divulgando-o em nossas unidades, a saber: Rio de Janeiro, Pinheiral e Arraial do Cabo, fator este que possibilitou uma divulgação maior da pesquisa, e, talvez, resultando em uma quantidade maior de registros. Ressaltamos isso, pois, em nossa vivência no IFRJ, observamos inúmeras ações em direitos humanos que não foram registradas, seja por não se reconhecer como tal, fator que apontamos anteriormente, ou por não ter participado do mapeamento por algum motivo especial. Nesse sentido, acreditamos que seria de grande valia uma pesquisa institucional e sistêmica que pudesse fazer esse mapeamento de forma mais orgânica.

Analisando os formulários do mapeamento, identificamos que as ações ocorreram desde 2010, sendo observado um ápice de 16 ações em 2018. Acreditamos que um maior número de ações em 2018 pode ter-se dado não apenas pela necessidade de respostas a uma conjuntura conservadora, mas também pela facilidade de lembrar de ações mais recentes. Além disso, a maioria dessas ações se entendem como de natureza “extensionista”, o que demonstra um impulso e vocação para extrapolar os limites geográficos da escola, algo que identificamos como “transgressivo”.

Ir além dos muros da escola, compreender que o processo educativo se dá a todo momento na e com a sociedade, sendo a instituição escolar apenas um dos espaços possíveis para formalização de saberes, é transgressivo frente a concepções mais dogmáticas

que ignoram saberes não escolares. Para além disso, entendemos que, como docentes, ampliamos o modelo de ensino da sala de aula tradicional do Ensino regular com turmas, ementas e currículos pré-definidos ao propormos atividades de extensão. A extensão permite múltiplos encontros em tempos de desencontros, e isso é uma forma de transgredir o individualismo hegemônico nos dias atuais.

Nesse sentido, as ações analisadas, por se dedicarem a assumir temáticas relacionadas à promoção humana na esfera profissional, cultural, social e política, mostram-se não somente transgressivas como também “críticas”, na medida em que, existindo, promovem resistências às políticas hegemônicas e discursos que as legitimam (FREIRE, 2008). E ao se constituírem como propostas de enfrentamento ao senso comum para além das fronteiras disciplinares revelam tanto seu viés crítico quanto “transdisciplinar”, hibridizando ações e saberes em torno de temáticas discursivamente depreciadas por parte da sociedade, como racismo, violência, gênero, desigualdades sociais, diversidade, transfobia, dentre outras.

Na leitura que fizemos das descrições das ações no IFRJ, procuramos identificar como esses projetos se constituem como transgressivos, críticos e transdisciplinares. Dizendo de outro modo, e retomando os conceitos descritos na abertura deste artigo, pretendemos analisar em que medida o projeto promoveu resistências ao pensamento hegemônico por meio de ações hibridizadas que desafiam os limites impostos

pelas leis, preceitos e convenções sociais (conceito de transgressão), oportunizando aprofundamentos de leituras superficiais em torno da tríade educação e direitos humanos (conceito de criticidade), e impulsionando a ação de múltiplos saberes em torno dessa temática (conceito de transdisciplinaridade). Apesar de conseguirmos retoricamente circunscrever cada conceito, reconhecemos que não são estanques e, portanto, se sobrepõem, como veremos nas análises das narrativas a seguir.

A primeira narrativa que abordaremos descreve uma ação de extensão no campus Niterói em desenvolvimento na ocasião do questionário:

O Campus Niterói do IFRJ vem atuando fortemente com as populações marginalizadas, em especial, com as pessoas em situação de rua. A atuação ocorre em parceria com Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua de Niterói (Centro Pop), a partir de intervenções demandadas pela assistente social, Kátia Marcelino, e pela coordenadora do Centro Pop, Jaçanã Lima Bouças. As demandas apresentadas após as reuniões de integração entre o IFRJ e o Centro Pop resultaram na criação de capacitação profissional direcionada aos funcionários desse centro de referência, a fim ajudá-los na orientação aos usuários do equipamento

e garantir o efeito multiplicador da atividade. A pedido do próprio Centro Pop, as ações extensionistas foram iniciadas através de cursos de capacitação nas seguintes áreas: 1) Oficina prática de LIBRAS; 2) Redação Técnica; 3) Preparação para o Trabalho e Processos de Seleção Profissional; 4) Direitos e deveres das pessoas em situação de rua; 5) Direito do Trabalho. Cada membro da equipe de colaboradores deste projeto possui formação específica nas áreas acima citadas. Em caso de novas demandas, outros colaboradores poderão integrar o grupo, a fim de permitir que todo esse conjunto de ações objetive a promoção dos Direitos Humanos e o combate à extrema pobreza. (MAPEAMENTO DH IFRJ, 2018).

As classificações que fizemos nos enunciados dessa descrição nos permitem observar que o caráter transdisciplinar da ação, assumidamente extensionista, está no intercâmbio interinstitucional que viabiliza a criação de cursos de capacitação profissional. Transdisciplinar, pois esse encontro de saberes resultou, segundo a descrição, na oferta de um curso de formação de agentes para atender “pessoas em situação de rua”. Nesse sentido, a ação mostra-se disposta à troca, à ajuda e à cooperação, algo que Celani (1998, p. 125) aponta como exigência de uma “atitude transdisciplinar”, além de afirmar sua responsabilidade em prol da mudança

social, em que seus agentes deixam de ser meros receptores e tornam-se produtores de conhecimento (MOITA LOPES, 1998). Imaginamos que essa troca também deverá ocorrer quando o conhecimento dos agentes entrar em contato com o conhecimento dos sem-teto, resultando na produção de saberes para além daqueles adquiridos no curso. No entanto, essa informação não aparece na narrativa apresentada.

Por extrapolar os muros institucionais do IFRJ, trata-se também de uma ação transgressiva. Mas não somente por isso. Transgredir é não somente atravessar as fronteiras geográficas, como também cruzar os limites das políticas tradicionais, dos modos de pensar, das convenções, constituindo-se, pois, um vetor de resistência (PENNYCOOK, 2006). Nesse sentido, o público-alvo dessa ação demanda que os agentes possuam conhecimentos de naturezas linguísticas (LIBRAS, Redação Técnica), legislativas (Direito do Trabalho) e profissionais (Preparação para o Trabalho, Redação Técnica), para que possam atuar efetivamente na realidade complexa da população de rua. Assim, olhar o sem-teto como aquele que possui direito ao trabalho (Artigo XXIII, parágrafo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, p. 13. ONU, 1948) pode ser visto como forma de penetrar “no território proibido”, “pensar o que não deveria ser pensado” e fazer o que não deveria ser feito (PENNYCOOK, 2006, p. 74), tendo em vista o atual contexto político conservador brasileiro a que nos referimos no início deste capítulo, que parece rejeitar a

ideia de que o morador de rua é um ser humano com direito à cidadania.

Por focar uma população cujos direitos humanos vêm sendo historicamente violados, essa ação também pode ser compreendida como crítica. Ao invés de corroborar com uma ideia tácita, senso comum, de que o sujeito sem-teto encontra-se nessa condição social porque “optou por não trabalhar e vencer na vida”, a ação narrada configura-se como contra-hegemônica por se contrapor a uma lógica meritocrática que exclui, em favor de outra que objetiva incluir o sem-teto na sociedade por meio do trabalho.

Outra narrativa de ação é o projeto “Cine Direitos Humanos: arte e sociedade em debate” realizado no campus Pinheiral (2018), em que o idealizador o descreve da seguinte forma:

O projeto Cine Direitos Humanos: Arte e Sociedade em Debate, visa criar espaço de discussão acerca dos direitos humanos através da exibição de filmes. Acreditamos que uso pedagógico do cinema é instrumento para tornar a visão -por vezes limitada sobre a temática -em construção de conhecimento crítico e reflexivo. Dessa forma, pretendemos promover sessões públicas e gratuitas de cinema seguidas de debates, para estimular a percepção das consequências do desrespeito aos direitos humanos. (MAPEAMENTO DH IFRJ, 2018).

O viés crítico do projeto se destaca não somente por propor discussões acerca da relação entre os direitos humanos e a sociedade a partir de filmes, mas também, e principalmente, por objetivar uma construção reflexiva do conhecimento, propiciando oportunidades para que o sujeito seja capaz de superar uma visão estereotipada de direitos humanos no contato com situações de violação. Encaramos, aqui, o estereótipo como discursos cristalizados de conotação essencialista e superficial sobre determinado assunto, e que circulam amplamente na sociedade por meio de manifestações da linguagem em interações orais, textos escritos e redes sociais. Como os direitos humanos vêm sendo alvo de discursos como esse, a ação de assistir a um filme para debatê-lo acaba envolvendo os participantes nas disputas narrativas em torno do tema, convidando-o a desconfiar das informações que a ele chegam prontas para consumo. Isso não seria possível se, em sua concepção, não houvesse um impulso do proponente do projeto em romper com as leituras de mundo superficiais, e, por isso, entendemos que projetos como esse, que, aliás, também ocorreram nos *campi* Rio de Janeiro e Nilópolis em 2018, sejam bons exemplos de ações críticas.

Por fim, destacamos outras duas ações. A primeira foi idealizada por um servidor técnico-administrativo do campus Reitoria em 2018, destinada a “profissionais e estudantes das áreas de Fotografia, Jornalismo, Comunicação, Artes Visuais, História, Sociologia, Serviço Social, Terceiro Setor entre outros”:



Curso de extensão na modalidade EaD oferecido pelo DTEIN/PROEN: Fotografia Engajada – A Fotografia a Serviço dos Direitos Humanos. Este curso fornece informações sobre de que forma a Fotografia tem historicamente atuado na defesa dos direitos humanos a nível global, através da discussão sobre o trabalho de fotógrafos humanistas, desde o século XIX aos dias atuais, e suas parcerias com instituições, empresas e Governos com o intuito de transformar realidades sociais. O curso discute como esses fotógrafos foram muito além das imagens e as fizeram instrumento de soluções, avanços, reconciliações e redescobertas. O principal objetivo do curso é estimular os participantes a assumirem uma atitude diferenciada em qualquer profissão em que já atuem ou venham a atuar, ou seja, estimulá-los a fazer a diferença, a aplicar os conhecimentos adquiridos não só na carreira mas na vida. Através da discussão sobre o trabalho de fotógrafos humanistas, ajudar a formar engenheiros humanistas, médicos humanistas, professores humanistas, comunicadores humanistas... [...]. (MAPEAMENTO DH IFRJ, 2018).

E a outra, em 2015, foi realizada no campus Rio de Janeiro e destinada ao “público interno e externo do IFRJ, destacando-se estudantes de graduação e pós-graduação no campo das Ciências Humanas, pesquisadores e populações sistematicamente violadas em seus direitos”:

O seminário foi um desdobramento de inúmeras ações realizadas no Campus Rio de Janeiro, desde a assinatura do Convênio de Cooperação Técnica com o Instituto de Defensores dos Direitos Humanos (DDH). A exemplo podemos citar: Oficina de Direitos Humanos realizada na Semana da Química de 2012, Seminário sobre os 5 anos da Pacificação realizado na UERJ em 2013 e Curso Popular em Direitos Humanos realizado no Campus Rio de Janeiro do IFRJ em 2014. O Seminário foi aberto ao público e com inscrição gratuita, com isso ampliamos o universo de discussão, enfrentando questões prementes no contexto carioca. Conferência, mesa redonda, oficinas e atividades culturais alternaram-se garantindo a dinâmica teórico prática do evento que durou 03 dias, culminando numa oficina no Complexo do Alemão organizada pelo Instituto Raízes em Movimento. (MAPEAMENTO DH IFRJ, 2018).

O caráter transgressivo que se destaca nessas ações é o impulso para o cruzamento das fronteiras do IFRJ, na medida em que alcança públicos não pertencentes ao quadro interno do instituto, seja por meio da modalidade de ensino à distância (EaD), seja na modalidade presencial, abrindo as portas da instituição para a participação de agentes externos, acordos com instituições defensoras de direitos humanos, ou propondo eventos de formação em outros espaços acadêmicos (UERJ) e onde os direitos são costumeiramente violados (Complexo do Alemão). Transgredir e assumir postura crítica aparecem imbricados nessas ações, já que assumir “uma atitude diferenciada em qualquer profissão” significa extrapolar convenções. Na mesma direção, ampliar “o universo de discussão, enfrentando questões prementes no contexto carioca” significa ir além dos limites temáticos impostos pelo modelo educacional hegemônico.

A análise do mapeamento que aqui apresentamos nos permite observar que, assim como as demais ações de Direitos Humanos no IFRJ, nosso projeto, “*Educação e Direitos Humanos: o IFRJ em tempos de conservadorismo*”, também foi pautado por práticas transgressivas, críticas e transdisciplinares, conforme detalharemos a seguir.

Transgressivas, na medida em que foi direcionado a um público externo de licenciandos, professores e educadores de diversas instituições, configurando-se como vetor de resistência e cruzamento de fronteiras geográficas e temáticas, especialmente tendo em vista que a primeira palestra do projeto ocorreu dois dias

após a eleição presidencial que elegeu um candidato de extrema direita abertamente contra os direitos humanos.

Críticas, pois os temas de formação propostos, tantos dos encontros quanto no seminário de encerramento, promovem embates ao pensamento hegemônico de criminalização dos Direitos Humanos – que, inclusive, venceu nas urnas em 2018 –, e aprofundam discursos que flutuam na superficialidade do senso comum. Como exemplo podemos citar a primeira palestra intitulada “Escravidão, Racismo e Direitos Humanos: uma luta sem fim”, que ao abordar nosso histórico escravista possibilitou uma profunda e emotiva reflexão sobre o preconceito racial tão presente em nossa nação, bem como o lugar da educação no combate a essa realidade. Ou ainda, a segunda palestra “Educação, Democracia e Direitos Humanos: o papel da escola em tempos de conservadorismo”, que propiciou um importante momento de discussão e elaboração de estratégias para contrapor-se à proposta de retirada de liberdade de cátedra dos professores que levam adiante uma proposta de educação crítica.

E transdisciplinares, por promover, desde a sua concepção e equipe de colaboradores, encontros entre diversos profissionais: educadores, advogados, linguistas, historiadores, antropólogos, sociólogos, políticos e artistas, com o objetivo de hibridizar saberes para romper, também, com as fronteiras disciplinares delimitadas por um modo cartesiano de pensar educação.

Dessa forma, as ações do projeto puderam contribuir para alavancar uma educação democrática, visibilizando

diferentes linguagens de promoção dos direitos humanos que transgridem o discurso hegemônico, favorecendo o pensamento crítico. Assim sendo, analisaremos, nas próximas seções, duas ações realizadas ao longo do projeto: 1) o seminário “*Educação Democrática e Direitos Humanos*” e sua repercussão na rede social *Facebook*, evento esse que encerra o projeto em 2019; e 2) uma das histórias em quadrinhos (HQ) que produzimos como produto final do projeto e distribuimos em meio físico e digital.

## **O Seminário Educação Democrática e Direitos Humanos**

O seminário Educação Democrática e Direitos Humanos ocorreu no dia 22 de março de 2019, no campus Rio de Janeiro, e foi a culminância de um ciclo de encontros promovidos pelo projeto ao longo de 2018. Realizado pelo Grupo de Pesquisas em Tecnologia, Educação e Cultura (GPTEC), o evento teve apoio institucional da Diretoria de Extensão Comunitária e Tecnológica, vinculada a Pró-Reitoria de Extensão do IFRJ, da Direção de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do Campus Rio de Janeiro e da Coordenação de Extensão do Campus Rio de Janeiro, fator de fundamental importância frente a um contexto de perseguição a temática dos direitos humanos.

Para além dos apoios institucionais do IFRJ, o seminário contou com apoio da *Front Line Defenders*,

instituição promotora de Direitos Humanos com sede em Dublin na Irlanda, da Justiça Global, reconhecida Organização Não-Governamental brasileira que atua no combate às violações dos direitos humanos e do Observatório Indisciplinar de Fazeres Culturais e Letramentos (OICULT), grupo de pesquisa sediado no campus Nilópolis do IFRJ.

A programação do evento contou com uma conferência de abertura, duas mesas redondas e uma intervenção teatral que encerrou o evento, como podemos observar na Figura 1 a seguir. Contando com palestrantes de diferentes formações acadêmicas e uma pluralidade de linguagens, o seminário proporcionou, ao longo de um dia inteiro, que os presentes pudessem pensar nos limites e desafios da educação democrática na conjuntura em que vivemos.

O panorama internacional pôde ser observado a partir das contribuições das advogadas Andressa Caldas, do Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do Mercosul (IPPDH), e Ivi Oliveira, da Front Line Defenders (FLD). No que tange à conjuntura brasileira, a cientista social Amanda Mendonça, do Observatório da Laicidade, e o Deputado Federal Glauber Braga, que foi membro da comissão do Projeto de Lei Escola Sem Partido (PL 7180/14), fizeram uma importante análise que foi enriquecida pelas contribuições da professora e historiadora Nívea Andrade (UFF) e do Grupo Madalena Anastácia que, em diferentes linguagens e momentos, apresentaram sobre o cotidiano, repressões, resistências,

táticas e estratégias na promoção de uma educação democrática.

Essa pluralidade de participantes de diferentes formações acadêmicas e atuações profissionais nos permite reconhecer, de antemão, a natureza transdisciplinar do evento, na medida em que o campus Rio de Janeiro tornou-se ponto de encontro de agentes sociais internos e externos ao instituto que trazem consigo diversas experiências de defesa dos Direitos Humanos dentro de seus respectivos campos de atuação. A transgressividade do Seminário tem relação não só com um conhecimento, mas com uma prática libertadora, crítica ao estabelecer conexão entre os temas das palestras e a experiência cotidiana dos participantes (hooks, 2017, p. 197). Cabe aqui destacar que no momento das perguntas e intervenções a câmera era desligada e o auditório se transformava num espaço de acolhimento e desabafo, no qual foi recorrente presenciar educadores se emocionando ao relatar sua realidade.

O cartaz (Figura 1, próxima página) reúne algumas características em sua estrutura que extrapolam aquela corriqueiramente utilizada com o nome do evento, local, data e hora. Além de conter a descrição da programação, conta com uma ilustração que dialoga com o conteúdo do Seminário antecipando ao leitor o teor crítico e transgressivo das mesas e conferências, pois assume uma postura de resistência contra o “ódio”, a “ditadura”, o “facismo”, o “genocídio”, a “censura”, o “machismo”, o “racismo”, a “LGBTfobia”, o “racismo”, a “fome” –

palavras estampadas no corpo de uma personagem cuja vestimenta preta e rosto de caveira lembram a morte, que censura uma professora e não cede à intervenção dos estudantes que a defendem ao tentar impedir que seja silenciada.

Figura 1 – Cartaz de programação do Seminário

**seminário**  
**Educação Democrática e Direitos Humanos**  
 22 MAR 2019  
 IFRJ – Campus Rio de Janeiro  
 R. Senador Furtado, nº 121,  
 Maracanã.

**Programação**

8h – CREDENCIAMENTO.  
 9h – CONFERÊNCIA:  
**Educação e Direitos Humanos nas Políticas Públicas do Mercosul:**  
 Andressa Caldas (Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do Mercosul – IPPDH).  
 Debatedora: Adriana Carvalho Lopes (UFRRJ).  
 10h30 – MESA:  
**Educadorxs são defensorxs de Direitos Humanos?**  
**O cotidiano escolar como (re)existência:**  
 Ivi Oliveira (Front Line Defenders),  
 Nivea Andrade (UFF).  
 Mediação: Lesliê Mulico (IFRJ).  
 14h – MESA:  
**Educação Democrática e Direitos Humanos: uma luta de todxs.**  
 Amanda Mendonça (Observatório da Laicidade),  
 Dep. Federal Glauber Braga (Comissão do PL 7180/14).  
 Mediação: Pâmella Passos (IFRJ).  
 17h – apresentação da peça: “Nega ou Negra”, Teatro Fórum (Coletivo Madalena).  
 18h – ENCERRAMENTO.

**GRATUITO**  
 COM EMISSÃO DE CERTIFICADOS.  
 Inscrições em [www.gptec.org](http://www.gptec.org)  
 Para informações contate:  
[direitoshumanos.cmar@ifrrj.edu.br](mailto:direitoshumanos.cmar@ifrrj.edu.br)  
**VAGAS LIMITADAS!**

Realização: **GPTEC**  
 Grupo de Pesquisa em Políticas, Ideologias e Cultura

Apoio: **DEPEI** **Coex** **FRONT LINE DEFENDERS** **Justiça global** **Oculit**

Arte: Thais Linhares

Fonte: arquivo pessoal. Disponível em: <https://bit.ly/2XRxmXH>.



A personagem semi-humana, personificação do discurso hegemônico autoritário estampado em sua vestimenta, parece emergir das sombras para se interpor entre a professora e seus estudantes. Age em prol do silenciamento da liberdade de cátedra, colocando-se de frente para a professora, na mesma posição que os estudantes, sugerindo uma suposta atitude de proteção destes. No entanto, são os próprios estudantes que se levantam em defesa da professora tentando impedir a personagem de efetivar seu silenciamento, porém sem muito sucesso por serem poucos. Por outro lado, é possível também notar que o formato da ilustração possui um contorno triangular em que a professora é a figura mais proeminente, que se mantém levantada com seu pé direito projetado para frente da personagem, resistindo ao imposto silenciamento. Os estudantes também cumprem seu papel de defesa da professora, e conseqüentemente da educação democrática, ainda que apequenados pela escala do desenho, o que sugere que todos devemos defender a liberdade de cátedra independentemente do papel, e da força, que desempenhamos nesse contexto.

Os elementos textuais do cartaz, especialmente a programação do evento, dialogam com a ilustração propondo a troca de experiências e a construção de conhecimentos necessários para ajudar a professora e os estudantes a resistir, e, assim, nos unirmos à luta pela defesa de uma educação democrática e dos direitos humanos. O uso do X para apagar a diferença de gênero nas palavras “educadorxs” e “todxs” parece tanto ratificar

a ideia de que a resistência e a disputa pela narrativa de uma educação libertadora com os olhos voltados aos direitos sociais e à formação para a cidadania deve ser de todos, quanto para demarcar o lado dessa disputa narrativa que o evento e seus organizadores se colocam. O X, como afirmam Borba e Lopes (2018), utilizado no cartaz constitui-se não somente como marca linguística, mas também política, na medida em que identifica o evento e seus organizadores como aqueles que propõem desafiar o discurso hegemônico construído em torno dos direitos humanos, retirando o senso comum de sua zona de conforto. Para tal, e tomando de empréstimo o conceito de imundície verbal (BORBA; LOPES, 2018), imundiçamos a língua como modo de aludir à “instabilidade e à fluidez do social” e, assim, afirmar o nosso alinhamento ideológico (e, conseqüentemente, do evento) com quem sofrem privações sociais, destituídos de uma política de Direitos Humanos efetiva de valorização da vida. Nesse sentido, o X demarca e anuncia o contorno crítico e transgressivo desse seminário.

Outro aspecto a ser destacado é a peça teatral “Nega ou Negra”, encenada pelo Coletivo Madalena Anastácia. Cabe aqui destacar que houve um erro no cartaz em relação ao nome do grupo. Utilizando a técnica do teatro-fórum, o grupo ligado ao Centro do Teatro do Oprimido (CTO), que abordou a temática do preconceito racial naturalizado em nossa sociedade, trouxe o público ao palco para participar ativamente desse momento.

Fizeram isso, pois, conforme destaca a Bárbara Santos, no teatro-fórum:

É essencial garantir ao público a condição de identificar o assunto tratado e as possíveis perguntas formuladas pelo grupo, evidenciando tanto o contexto social quanto aspectos específicos do problema abordado. A produção final deve oferecer possibilidades para intervenção do público na ação dramática: estratégias de luta, personagens aliados, motivação da protagonista. Para a sessão de Fórum, apesar de não ser vedada a possibilidade de uso da linguagem verbal, a plateia deve ser estimulada a também experimentar a proposta estética da encenação. (SANTOS, 2018. p.115).

Especialista em teatro do oprimido, Bárbara Santos foi aluna de Augusto Boal, fundador da técnica e do CTO. Em seus apontamentos identificamos os elementos que estiveram presentes no encerramento do Seminário Educação Democrática e Direitos Humanos. Após um debate gerado sobre racismo e machismo no Brasil, mulheres, sobretudo negras, subiram ao palco e deram desfechos possíveis para uma cena de opressão, demonstrando, assim, que construímos a história a cada dia.

Uma outra forma de olharmos para o evento é a partir de seu meio de divulgação, que neste caso foi feita prioritariamente por mala direta de e-mails e divulgação nas redes sociais. Organizado como atividade de encerramento do projeto, o Seminário teve uma excelente repercussão em sua divulgação, sobretudo nas redes sociais. As inscrições foram abertas e em menos de uma semana atingimos o número de 166 inscrições online, o que, devido à capacidade do auditório, nos levou a encerrar as inscrições e abrir uma lista de espera que contou com 91 inscrições. Na semana anterior ao evento, todos os inscritos receberam e-mail e telefonema de confirmação, no entanto, a presença no evento foi bem inferior ao esperado: 66 presentes. Mas cabe ressaltar que esse grupo seletivo de participantes garantiu um intenso dia de formação e debates.

O cartaz do seminário foi publicado na rede social *Facebook* no dia 11 de fevereiro de 2018, isto é, com aproximadamente 1 mês de antecedência, no perfil “Prática de Ensino e Direitos Humanos”. O perfil, idealizado pela professora Pâmella Passos, que também coordenou o projeto que neste momento analisamos, foi criado em 2016 com a finalidade de registrar ações dos projetos relacionados à temática dos Direitos Humanos desenvolvidas pela equipe do Grupo de Pesquisas em Tecnologia, Educação e Cultura (GPTEC) no campus Rio de Janeiro.

Para o escopo deste artigo, no entanto, decidimos analisar a divulgação e circularidade do evento “Seminário Educação Democrática e Direitos Humanos”

na rede social *Facebook*, que, como pode ser observado na Figura 2 (próxima página), chegou a alcançar mais de 70 mil pessoas.

Seguindo o objetivo da página, criamos o evento do seminário e, em seguida, o compartilhamos no perfil do projeto e em nossos perfis pessoais. No primeiro dia de divulgação, de acordo com as informações da página do seminário, o evento alcançou 2.389 pessoas, e dez dias depois o ápice de 5.567 pessoas em um dia, somando o alcance de pouco mais de 70.000 pessoas até 22 de março, dia do seminário. Desse alcance, 4.600 foram contados como visualizações da própria página do evento por um público majoritariamente feminino (74%), entre 25 e 44 anos, e 4.000 pessoas responderam “tenho interesse” ou “comparecerei”. Por alcance, segundo informação disponível na página do organizador, entende-se “o número de pessoas que receberam informações sobre seu evento em suas respectivas telas”. Para nós, esses números são surpreendentes, pois não houve pagamento para impulsionar a divulgação na rede, e sugerem que o evento alcançou diferentes pessoas com posicionamentos políticos variados.

Esse cruzamento de fronteiras mostra o caráter transgressivo de sua proposta temática, tendo em vista que o alcance cresce na medida em que os usuários da rede interagem com o conteúdo divulgado. Vale destacar que esse crescimento se deu gratuitamente em uma rede social do mundo capitalista onde se cobra para impulsionar publicações, algo que ressalta o potencial

de resistência de nossos perfis quando se opera de forma organizada em torno de um evento como esse.

Figura 2 – Estatística de alcance do evento no Facebook



Fonte: informações do evento. Disponível em: <https://bit.ly/32VjZph>.

Passemos agora para nossa última análise, uma das histórias em quadrinhos elaboradas pelo projeto e lançadas no Seminário de encerramento do projeto.

## Histórias em Quadrinhos e a Multiplicação de Linguagens de Resistência

A opção pelas Histórias em Quadrinhos (HQs) teve como objetivo diversificar e ampliar a linguagem utilizada na promoção e divulgação da Educação em Direitos Humanos. Tal caminho foi incentivado pela ilustradora Thaís Linhares, que desenhou não apenas

as histórias em quadrinhos, mas também o cartaz do evento e diversos outros materiais produzidos pela equipe do projeto, como a logomarca da página Práticas de Ensino e Direitos Humanos.

Devido aos recursos disponíveis, definimos que faríamos apenas duas HQs e que seriam divulgadas digitalmente. Apenas para os participantes do seminário foram impressos exemplares das HQs em impressora colorida comum. Com isso, os participantes puderam levar esse material que pode ser reproduzido e amplamente usado em aulas, oficinas e demais encontros, contribuindo para a continuação do debate sobre a temática.

Com a restrição de fazer apenas duas HQs, a equipe do projeto precisava definir quais temáticas seriam abordadas. Assim, após uma consulta aos colaboradores, chegou-se à definição de que as temáticas seriam: 1) “Cais do Valongo: História, Cultura e Memória”, que contou com a consultoria da professora Mônica Lima (UFRJ), especialista no assunto, que foi tema da primeira palestra do projeto e 2) “Educação Democrática e resistência cotidiana”, tema da segunda palestra do professor Fernando Penna (UFF). As HQs contaram com roteiro e decupagem – planejamento e divisão em cenas – da professora Pâmella Passos e estão disponíveis em português e inglês (traduzidos pelo professor Lesliê Mulico) nos seguintes endereços eletrônicos do perfil do *Facebook* “práticas de ensino e direitos humanos”: 1) <https://bit.ly/331gNZr> (Cais do Valongo: versão em português); <https://bit.ly/2Oulojh> (Cais do

Valongo: versão em inglês); 2) <https://bit.ly/30gZf9a> (Educação democrática e resistência cotidiana: versão em português); <https://bit.ly/2YzNTQF> (Educação democrática e resistência cotidiana: versão em inglês).

Devido aos limites de espaço deste artigo, analisaremos apenas a HQ intitulada “Educação Democrática e resistência cotidiana”. Nossa escolha dialoga com a necessidade de, frente à conjuntura conservadora de ataques a liberdade de cátedra e a educação democrática, dar visibilidade as mais diversas formas e linguagens de luta e resistência.

Nesse sentido, a HQ a seguir (Figura 3, próxima página), ao mesmo tempo em que denuncia a perseguição sofrida por docentes no Brasil, demonstra e incentiva estratégias de resistência cotidiana.

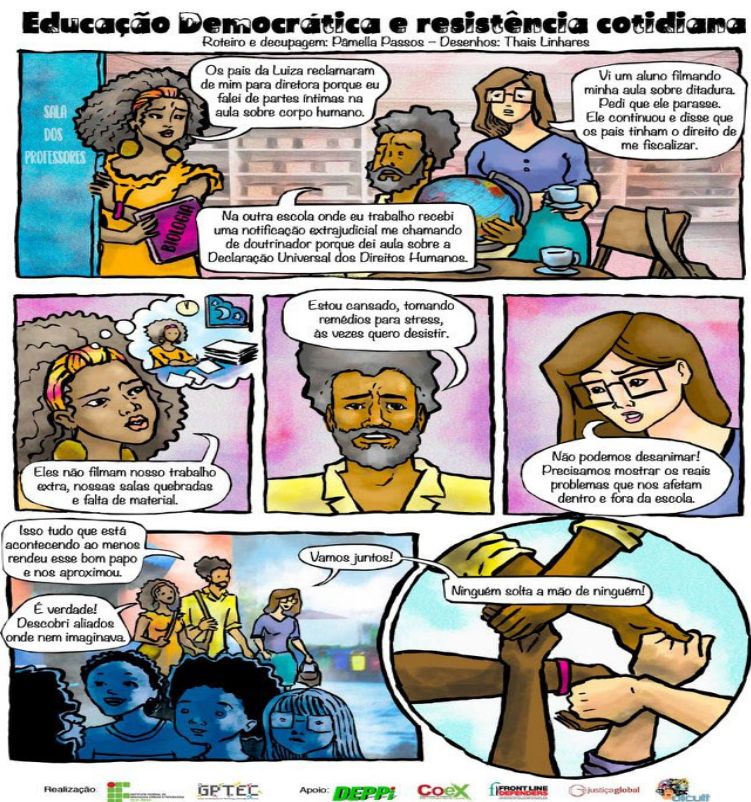
Ambientada numa sala de professores, a história inicia-se retratando desabafos de docentes frente às acusações que sofrem ao lecionar os tópicos de suas disciplinas. A professora de biologia é questionada por falar das partes do corpo humano, a de história coagida e filmada em sua aula acerca da ditadura e o de geografia denunciado e notificado por lecionar sobre a Declaração Universal do Direitos Humanos.

Nas imagens seguintes percebemos o cansaço, tristeza e desânimo dos educadores que, ao perceberem que a conjuntura difícil também os aproximou, decidem não se dar por vencidos e seguem apostando na coletividade. O quadrinho final, ao usar a frase “Ninguém solta mão de ninguém” alude a um símbolo de resistência à onda conservadora no ano de 2018 no Brasil, que era,



segundo a jornalista Lourdes Nassif (2018), “o grito de pavor que ecoava nos barracos improvisados onde funcionava o Curso de Ciências Sociais da USP, nos Anos de Chumbo”.

Figura 3 – Uma das HQ produzidas pelo projeto



Fonte: arquivo pessoal. Disponível em: <https://bit.ly/30gZf9a>.

Pensada para ser uma resposta criativa e colorida aos tempos castradores e cinzentos, as histórias em quadrinhos produzidas suscitam importantes debates, podendo também ser usadas para discussão em sala de aula, oficinas, minicursos e multiplicando os debates do Seminário. Nesse sentido, fugir dos formatos e linguagens recorrentes é também transgredir.

### **Educação em Direitos Humanos: Uma Urgência em Tempo de Conservadorismo**

No livro *Paisagens da História* (2003), Gaddis compara a tarefa do historiador a de um pintor. Do alto de uma colina há uma vasta paisagem, rica em detalhes e tamanho que cabe ao artista retratar em uma tela, limitado pelas margens de sua moldura (GADDIS, 2003). Semelhante desafio encontramos neste texto, que em seu curto espaço não permite que todas as nuances do projeto de extensão “*Educação e Direitos Humanos: o IFRJ em tempos de conservadorismo*” seja analisada.

Orientados pelas escolhas que fizemos, buscamos, ao longo do texto, destacar como as ações do projeto assumiram um caráter transdisciplinar ao envolverem atores de diferentes formações, dialogando assim com múltiplos saberes, sendo, também, transgressoras e críticas ao propor formas de cruzar os limites do conservadorismo observado no cotidiano escolar e estimular o debate por uma educação crítica. bell hooks sugere que educar para a liberdade é, sobretudo,

desafiar o modo como se costuma pensar os processos pedagógicos (hooks, 2017). O aspecto extensionista, por si só, já é um convite à transgressão, mas o projeto foi um espaço acolhedor, em que a sensibilização aconteceu pelo compartilhar. Compartilhar conhecimento e partilhar histórias de vida e prática como educadores.

No entanto, sabemos que é um desafio ser transdisciplinar, transgressivo e crítico nos tempos atuais, num país onde o conservadorismo chegou aos espaços de poder e elegeram como um de seus principais alvos a educação democrática, em especial a educação pública. Mas, se as urnas nos falam de um intenso conservadorismo, os diversos projetos registrados em nosso mapeamento ou ainda a grande procura pelo Seminário Educação Democrática e Direitos Humanos nos indicam que há brechas e contradições na sociedade em que estamos inseridos. A esse respeito, destacamos as observações de Vera Candau e Susana Sacavino, ambas pesquisadoras do campo de Educação e Direitos Humanos:

A contradição entre a proclamação contínua dos Direitos Humanos e a experiência cotidiana de cada um/a de nós leva muitas pessoas hoje a afirmar que os Direitos Humanos constituem um discurso retórico, que serve mais para legitimar situações de violação, do que para ser um instrumento de luta pela justiça, pela paz e pela democracia.

Ao mesmo tempo, também é possível detectar neste cenário a progressiva afirmação de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos Direitos Humanos. Nesta perspectiva, cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos Direitos Humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais. (CANDAUI, 2013. p. 60).

Como apontam as autoras, os processos educacionais assumem centralidade para efetivação de uma cultura de Direitos Humanos. O desconhecimento sobre o que são os Direitos Humanos, suas origens históricas e impactos sociais contribuem para as *Fake News*, principal instrumento utilizado pelo discurso conservador no Brasil nos últimos meses. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos é urgente e, como destacamos ao logo de nosso artigo, ela pode, e a nosso ver deve, ser praticada de forma transdisciplinar, transgressiva e crítica.

Em tempos de anti-intelectualismo, ódio aos professores e intenso controle sobre a atividade docente,

seguimos acreditando na sala de aula como espaço de resistência. Como afirma bell hooks:

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é o lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade. (hooks, 2017. p. 273).

Cruzar fronteiras, físicas ou disciplinares, abrir nossas mentes para novas metodologias e saberes, ensinar com o coração, pois em tempos de ódio, trazer afeto para os nossos espaços de ensino-aprendizagem é transgredir radicalmente. Esses são alguns dos caminhos possíveis para uma educação libertária, uma educação em Direitos Humanos, e foi o que tentamos trilhar ao longo do projeto *“Educação e Direitos Humanos: o IFRJ em tempos de conservadorismo e sua análise neste capítulo.*

## **Agradecimentos**

Agradecemos a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram com sua participação e dedicação nesse projeto: co-organizadores, equipe de apoio, palestrantes, respondentes do questionário e demais participantes das ações promovidas ao longo de 2018.

## **Referências**

ACSELRAD, H. Espectros do anti-intelectualismo tropical. **Le Monde Diplomatique**, Brasil, 21 set. 2018. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/espectros-do-anti-intelectualismo-tropical>. Acesso em 12 abr. 2019.

ANDRADE, N. **Práticas escolares como táticas criadoras: os praticantes nas tessituras de currículos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v. 1. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORBA, R.; LOPES, A. C. Escrituras de gênero e políticas de *différance*: imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. **VIII SENALE:**

**Linguagem e Ensino, Pelotas**, v. 21. n. esp., p. 241-248, 2018. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1970>. Acesso em: 28 jul. 2019.

CANDAU, V.; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr 2013.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 115-126.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 39 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADDIS, J. L. **Paisagens da História**: como os historiadores mapeiam o passado. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de Liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JENKS, C. Transgression: the concept. **Architecture Design**, v. 83, n. 6, p. 20-23, 2013. Disponível em:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ad.1669/pdf>. Acesso em: 27 jun. 2015.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 101-114.

NASSIF, L. A origem do “Ninguém solta a mão de ninguém”. **GGN – o jornal de todos os brasis**, 02 de novembro de 2018. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/historia/a-origem-do-ninguem-solta-a-mao-de-ninguem-por-marcelo-mendonca/>. Acesso em: 1 ago. 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Nações Unidas, [2009]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

PENNA, F. O ódio aos professores. *In*: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics. *In*: DAVIES, A.; ELDER, C. (org.) **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004. p. 784-807.



PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

SANTOS, B. **Percursos Estéticos: imagem, som, ritmo, palavra- abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido**. 1ª ed. São Paulo: Padê Editorial, 2018.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n. 48, p. 11-31, jun. 1997.

SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatória na educação: a importância da laicidade. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, p. 141-154, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24767>. Acesso em: 2 ago. 2019.

SILVA, D. do N.; PALMA, D. Direitos humanos: perspectivas, mediações, práticas comunicativas – uma apresentação. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 2, n. 57, p. 601-615, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8652964/18315>. Acesso em: 8 set. 2019.

## Capítulo 4

# O DOCUMENTO NORTEADOR DAS AÇÕES DE INCLUSÃO DO CEFET/RJ *CAMPUS* PETRÓPOLIS: Um Relato de Experiência do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne)

Daphne Holzer Velihovetchi

Jonatan Rocha Gomes

Luciana de Souza Castro

Soraia Wanderosck Toledo

---

*“Indubitavelmente os direitos humanos  
estão entre as maiores invenções da  
nossa civilização”*

NINO, 2011

## **Introdução: O CEFET/RJ, o Campus Petrópolis e os Napne's no Contexto da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica**

O presente trabalho apresenta o relato de uma experiência idealizada, organizada e implementada pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do Cefet/RJ, *campus* Petrópolis, que se iniciou no ano de 2016. Dessa maneira, o objetivo é descrever, de forma crítica, o que é o Documento Norteador das Ações de Inclusão deste *campus* (Cefet/RJ, 2018a), de que maneira ele foi construído e suas implicações na realidade atual da comunidade educativa em questão.

O texto está organizado em quatro seções. Inicialmente são abordados os aspectos introdutórios, apresentando o objetivo do trabalho e sua contextualização no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Em relação aos aspectos teóricos, nos quais se fundamenta a concepção de direitos humanos, tomou-se como base autores como Nino (2011) e Hunt (2009), além de um dos documentos da Unesco (2016). Em seguida, defende-se a noção de educação em direitos humanos, utilizando as ideias de Renders (2015); Candau, Sacavino (2013) e Santos (2019).

Vista pela ótica dos direitos humanos, a educação especial inclusiva, objeto do presente estudo, se apoia, novamente, em Candau (1998), Jannuzzi (2012), Mariussi, Gisi, Eyng (2016), assim como no documento oficial da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2007). Posteriormente, são apresentados os fundamentos metodológicos, que se apoiam em Cury (2000) e sua compreensão materialista-histórica, com ênfase nas categorias da contradição e da mediação. O conceito de mundo de trabalho também é revisitado segundo Ciavatta (2012). Na sequência, é feita a descrição crítica do processo de construção do Documento Norteador (CEFET/RJ, 2018a), utilizando-se a pesquisa de Marinho e Omote (2016) para sustentar alguns posicionamentos em relação à organização da inclusão e do Ensino. Posteriormente, são apresentadas as discussões e conclusões sobre o desenvolvimento do trabalho diante da realidade da instituição apresentada.

Cabe destacar que a experiência do Napne ocorreu em uma instituição de ensino situada em um dado contexto sociocultural e temporal e teve como propósito a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência no espaço escolar, em consonância com a educação em direitos humanos, no qual se fundamenta a educação inclusiva.

Uma das principais bases legais nas quais o Documento Norteador das Ações de Inclusão (CEFET/RJ, 2018a) se ampara é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), que afirma ser a educação especial um exemplo

fundamentado nos direitos humanos: “[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis [...]” (BRASIL, 2007).

Dessa forma, o trabalho desenvolvido pelo Napne do Cefet/RJ do *Campus* Petrópolis se fundamenta na concepção de “educação em direitos humanos” (CANDAU, 1998; CANDAU e SACAVINO, 2013), a qual afirma que todos possuem o direito à Educação e ao acesso à escola, respeitando as diferenças inerentes ao ser humano. Assim, há a compreensão e a defesa pela equidade, sem deixar de lado as especificidades que determinados grupos necessitam para alcançar objetivos comuns como, no caso do presente relato, o conhecimento curricular, além das diferentes situações de aprendizagem oportunizadas pela escolarização formal.

Foi desta maneira que o Documento Norteador (CEFET/RJ, 2018a) se concebeu e se estruturou, articulando a modalidade da Educação Especial ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão - pilares da atuação do Cefet/RJ. Para tanto, contou-se com o embasamento no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) (CEFET/RJ, 2015), um dos documentos de maior relevância pedagógica em uma Instituição de Ensino Superior (IES). Com essa estratégia foi possível permear o Documento Norteador com a essência dos direitos humanos, ou seja, a igualdade de direitos e dignidade entre todos os homens (HUNT, 2009; NINO, 2011), que se traduziu na esfera institucional de forma a operacionalizar a

garantia de acesso, permanência e aprendizagem para o público alvo da educação especial.

O Napne do referido *campus*, por meio da sua postura crítica da realidade e do currículo - compreendido numa perspectiva ampla, para além de uma organização de disciplinas e tempos de aula -, entendeu que era necessário revisitar as bases legais e os documentos institucionais para implementar o paradigma de educação inclusiva. Nessa perspectiva, buscou, então, promover um amplo debate, com a intenção de fomentar uma nova cultura - a cultura dos direitos humanos. Nesse sentido, foi importante que a discussão contasse com o maior número possível de sujeitos, para dar um novo sentido para a cultura escolar e para a cultura do Cefet/RJ, uma instituição com a tradição secular em ofertar educação profissional.

Sob a ótica da educação em direitos humanos (CANDAU; SACAVINO, 2013), é importante compreender a escola como um local para a disseminação, não apenas de diretrizes relacionadas aos direitos, mas para propagar uma cultura em direitos em um espaço privilegiado para a convivência, para compreensão e vivência da diversidade.

O Napne *campus* Petrópolis, portanto, defende a postura de que a escola e os espaços de ensino formal são, sim, um espaço privilegiado para propagar a cultura dos direitos humanos, uma vez que neles há afeto envolvido, pois, como se sabe, “a história dos direitos humanos mostra que os direitos são afinal mais bem defendidos pelos sentimentos, convicções e

ações de multidões de indivíduos, que exigem respostas correspondentes ao seu senso íntimo de afronta” (HUNT, 2009, p. 214). E como se sabe, a trajetória contraditória da Educação Especial mostrou uma série de negações aos direitos mais fundamentais das pessoas, hoje, chamadas “pessoas com deficiência” (JANUZZI, 2012).

Por isso, acredita-se que o Cefet/RJ, *campus* Petrópolis, ao oportunizar a formação na educação básica em sua modalidade profissional e no nível superior ao público da educação especial, pautada por meio do princípio libertador de Educação, possibilita cada vez mais às pessoas com deficiência a sua inclusão no mundo do trabalho. Dessa forma, estas terão cada vez mais seus espaços respeitados, pois, mais do que incluir ou propiciar a construção de seus conhecimentos curriculares, é necessário respeitá-las, reconhecendo a diversidade inerente ao ser humano (MARIUSSI; GISI; EYNG, 2016).

O Napne *campus* Petrópolis acredita na real possibilidade de o público da educação especial acessar os níveis mais elevados de ensino, defendendo uma formação técnica e/ou superior que considera o acesso ao conhecimento uma possibilidade de transformação dos sujeitos por eles tocados e de sua inserção crítica no mundo do trabalho.

Primeiramente, para que o relato da experiência se situe e possa ser compreendido em sua concretude, cabe situar o Cefet/RJ, o *campus* Petrópolis e os Napne's. O Cefet/RJ é uma instituição centenária de ensino, fundada em 1917, como Escola Normal de Artes

e Ofícios Wenceslau Braz. Atualmente, é um espaço federal de educação pública cuja formação compreende as dimensões humana, científica e tecnológica. A instituição oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio, subsequentes (pós-médio), tecnológicos, de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, nas modalidades presencial e a distância, nas quais a sua atuação ocorre na tríade ensino, pesquisa e extensão.

No seu percurso histórico, a instituição teve influências das políticas de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT). Hoje, a instituição conta com o *campus*-sede, localizado no bairro Maracanã, no município do Rio de Janeiro e mais sete *campi* espalhados pelo estado do Rio de Janeiro, que são: Angra dos Reis, Itaguaí, Maria da Graça, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Petrópolis e Valença.

No contexto da RFEPCT, no qual o Cefet/RJ está incluído, os Napne's tiveram suas implantações no início dos anos 2000, resultantes de uma das Ações do Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TECNEP). Segundo o Manual de Orientação da Ação TECNEP (BRASIL, 2010) os Napne's são o resultado do trabalho integrado da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) e da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) que desenvolveram, integradamente, desde 2001, o Programa TECNEP, voltado para as pessoas com deficiências, transtorno



global do desenvolvimento e superdotação na RFEPCT em todos os estados da Federação, com o objetivo de “consolidar a cultura da educação inclusiva no país” (BRASIL, 2010).

No âmbito do Cefet/RJ, no ano de 2004, situa-se o marco temporal do Napne na sede, que se deu por meio de Portaria nº 484, de 30 de novembro de 2004 (CEFET/RJ, 2004). No *campus* Petrópolis, o Diretor Geral institucionalizou o Núcleo por meio da Portaria nº 326, de 5 de maio de 2011 (CEFET/RJ, 2011), menos de três anos após a sua inauguração.

Atualmente, o Napne do *campus* Petrópolis está regulamentado pela Portaria nº 1045, de 20 de agosto de 2018 (CEFET/RJ, 2018) e ao longo de sua trajetória já estiveram na sua composição diferentes servidores. Destaca-se que a continuidade dos perfis, dispostos desde a sua constituição com profissionais de diferentes áreas de formação que atuam e representam os seus respectivos setores, mostra-se como um ponto positivo à continuidade das reflexões e dos trabalhos. Conta-se com a representação da Seção de Articulação Pedagógica, Biblioteca, Infraestrutura e uma docente de Libras.

## **Referencial Teórico: Direitos Humanos e Educação Especial Inclusiva**

O Núcleo defende que a educação em direitos humanos precisa ser posta em pauta constantemente e trabalhada de maneira transversal na estrutura

curricular, sendo incorporada ao projeto político-pedagógico, de modo que as discussões, planejamentos e ações para sua implementação sejam democraticamente construídas, atingindo todos os sujeitos envolvidos nas ações educativas.

Quando se envolve o todo com objetivos comuns e democraticamente construídos, amplia-se a possibilidade de conceber e concretizar práticas e ações fundamentadas em direitos sociais iguais, de acordo com Santos (2019):

Nesse processo, a escola, como espaço educacional privilegiado de socialização de informações e conhecimento, adquire uma atribuição fundamental na construção de uma cultura de respeito aos direitos da pessoa humana em sua essência.

Por essência humana, pode-se entender a capacidade de formar a mulher e o homem, em sua condição de criança e adolescente, em todas as dimensões que nos constituem humanos. Significa considerar nossa multilateralidade de demandas formativas, desejos, valores éticos, estéticos, morais, culturais e todos os demais saberes que constituem nossa condição humana. (SANTOS, 2019, p. 10).

Com base em Renders (2015), os direitos humanos como fundamento da educação inclusiva ensejam que

o Estado de Direito deve proporcionar o acesso ao bem comum a todas as pessoas de forma condicionada ao nível de conscientização das populações sobre o paradigma da inclusão, apresentando-se como um movimento nos termos do respeito e da valorização das diferenças sem hierarquizar pessoas ou saberes. Neste sentido, tal movimento amplia as possibilidades do acesso de todas as pessoas ao bem comum e aponta para os direitos humanos quando objetiva a universalização do acesso à educação.

Em uma publicação sobre tendências educacionais, a Unesco (2016) faz recontextualização da Educação e passa a considerá-la como um “bem comum mundial”, sendo parte de um esforço coletivo da sociedade.

A noção de bem comum nos permite ir além da influência da teoria socioeconômica individualista inerente a noção de “bem público”. Ela enfatiza a importância de um processo participativo na definição do que é um bem comum, que leva em consideração a diversidade de contextos, conceitos de bem-estar e ambientes de conhecimento. (UNESCO, 2016, p. 10).

As afirmações de que a educação especial, na perspectiva inclusiva, é um bem comum e que deve ser constantemente revisitada nos projetos políticos-pedagógicos ainda se fazem necessárias diante de todo o percurso histórico no qual as pessoas com algum tipo

de deficiência ou as que se desviavam dos eventuais “padrões de normalidade” estiveram inseridas, pois é um fato histórico de que este grupo, em alguma medida, esteve excluído dos processos de escolarização formal e de condições igualitárias de inserção no mundo do trabalho.

Jannuzzi (2012), remete ao passado para expor, no presente, as condições em que hoje estão inseridas as pessoas com deficiência. Segundo ela, só é possível compreender as condições atuais conforme o percurso histórico construído pelos homens em sociedade:

Voltar ao passado, no entanto, não significa que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele nos ensine como deveria ter sido. Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de maneira arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano, dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retomar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções. (JANNUZZI, 2012, p. 2).

A retomada ao passado dá a compreensão do modo como hoje está amparada a educação especial no país, segundo os moldes inclusivos. No entanto, sabe-se que

são recentes as iniciativas políticas pensadas para que este modelo seja aplicado, uma vez que na história da educação do Brasil, as pessoas com deficiência eram subjugadas pela sociedade, sendo por vezes consideradas menos humanizadas, e que se chegava a essa compreensão devido a uma série de fatores, incluindo aqui o processo de construção dos direitos humanos e da noção de igualdade entre os homens. Nessa evolução não se pode deixar de lado a construção do pensamento hegemônico, formado muitas vezes pela Ciência, pela Economia e pela Igreja.

Diante da construção social do papel das pessoas com deficiência, percebe-se que muitas vezes o seu tratamento esteve relacionado a uma visão assistencialista e caridosa, e, à sociedade em geral, cabia a compaixão, no sentido de que algumas tarefas eram entendidas como complexas e que não poderiam ser desempenhadas por este grupo. Dentre tais atividades, incluía-se a Educação e seus processos de escolarização.

No quadro histórico de desenvolvimento da noção de igualdade e de dignidade de todos os homens apresentado, sustentado pelos direitos humanos, é que se apoia a concepção de educação para todos. Nela, entende-se que a Educação é um processo único que tem como objetivo principal desenvolver a humanidade e, ao invés de negar a diversidade, considera-se as diferenças como fundamentais para os processos de aprendizagem e crescimento ético, por isso a defesa da perspectiva inclusiva e não mais a forma segregativa do passado.

Nino (2011) expressa as condições básicas para o ser humano ter seus direitos atendidos da seguinte forma:

se a única condição relevante para gozar de certos direitos é ser humano e se essa propriedade não admite graus, não pode haver diferenças de grau quanto à extensão em que os direitos em questão são sustentados; isto é, todos os seres humanos os têm no mesmo grau. (NINO, 2011, p. 57).

Santos (2019, p. 10) defende a Educação como fundamental no contexto dos direitos essenciais ao homem: “[...] a escola, como espaço educacional privilegiado de socialização de informações e conhecimento, adquire uma atribuição fundamental na construção de uma cultura de respeito aos direitos da pessoa humana em sua essência”.

As autoras Candau e Sacavino (2013), apoiadas em estudos do professor alemão Fritzsche, pontuam o tripé de sustentação da proposta da Educação em direitos humanos, na qual também se amparou o desenvolvimento do trabalho do Napne e da construção do Documento Norteador da Inclusão do *Campus Petrópolis* (CEFET/RJ, 2018a), que é “[...] conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em Direitos Humanos dos outros [...]” (CANDAU, SACAVINO, 2013, p. 61 *apud* FRITZSCHE, 2004).

Novamente, Candau (1998) embasou as ações descritas no relato da experiência, uma vez que se buscou uma teoria crítica da educação que fosse capaz de transformar as práticas pedagógicas, a cultura escolar e a cultura da escola. A autora diz: “[...] a Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola” (CANDAUI, 1998, p. 36). Por isso, assim como ela, que defende uma postura multiculturalista de currículo e de Escola, acreditamos que a Instituição alvo do relato e as pessoas que a compõem (comunidade educativa) possuem sua própria cultura, e que as duas realidades se permeiam, formando uma nova camada. Desta maneira, uma nova cultura é formada em cada escola.”

No contexto de mundo globalizado dos anos 2000, foram tecidos documentos com influência em escala mundial, que podem ser considerados como os principais marcos da nova concepção de educação especial no viés da garantia dos direitos humanos. Dentre eles, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990); a Declaração de Salamanca (ONU, 1994); a Convenção da Guatemala (ONU, 2001) e, mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Esses documentos tiveram grande influência no Brasil e inspiraram fortemente a constituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

Inclusiva (BRASIL, 2007). Estes referenciais são fruto do trabalho de agências internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e de sua organização para o desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), tendo desdobramentos na garantia dos Direitos Sociais, dentre eles a Educação e seu acesso universal, passando a ser encarada como a responsável por promover o impulso necessário para o desenvolvimento humano e econômico.

Dessa forma, parte-se do pressuposto de que a política pública anteriormente citada deve permear os ideais de Educação ofertados pela instituição alvo do relato para que possa inspirar as práticas educativas dos cursos disponíveis no *campus* Petrópolis, uma vez que está imersa no contexto nacional e global, e, portanto, sofre e exerce influências deste paradigma de acesso universal e de valorização da diversidade.

## **Metodologia e Desenvolvimento: O Processo de Construção do Documento Norteador das Ações de Inclusão**

A perspectiva teórico-metodológica que orientou o processo de elaboração do Documento Norteador (CEFET/RJ, 2018a) e o presente texto se apoiaram no materialismo histórico e na dialética inerente à compreensão de mundo presente nesta ótica. De acordo com Wachowicz (2001), pode-se afirmar que o relato



traz em seu cerne a necessidade de compreensão e transformação da realidade apresentada na instituição:

Nossa intenção é explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação. A intencionalidade acrescenta assim ao método dialético um componente político, que sendo importante não pode deixar de lembrar sempre das possibilidades relativas que possui: a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança. (WACHOWICZ, 2001, p. 173).

O viés político que os direitos humanos assumiram diante do panorama apresentado se configurou como o diferencial para dar a potência necessária à mudança esperada. Hunt (2009) também defende que, mais do que Declarações e Postulados, os direitos humanos se tornam palpáveis quando servem à mudança da realidade, afirmando: “nem o caráter natural, a igualdade e a universalidade são suficientes. Os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político” (2009, p. 19).

Confirma-se assim que o método dialético conferiu ao trabalho desenvolvido um viés político, uma vez que a escrita de um Documento (CEFET/RJ, 2018a), que teve como intenção nortear as ações de um *campus* para a inclusão, se comprometeu, diretamente, com

a transformação da realidade e isso só foi possível por meio da reflexão-ação, um dos eixos estruturantes desta concepção metodológica (CURY, 2000).

Por meio da metodologia adotada, partiu-se da compreensão de que o mundo e as relações que os homens tecem com o seu meio e seu tempo histórico são sempre fruto de suas inter-relações com a realidade concreta, o que se fez por meio da análise e da síntese (CURY, 2000), das potencialidades e fragilidades apresentadas para a inclusão na instituição de ensino, como exposto a seguir.

Cury (2000), autor que sustenta a presente concepção metodológica, afirma que, nas sociedades capitalistas, o sistema educacional é permeado por contradições, sendo esta a categoria essencial para se chegar à compreensão da realidade. Para ele, a contradição dos aparelhos educativos encontra-se na sua intenção em manter o *status quo*, ao mesmo tempo em que permitem uma tomada de consciência dos sujeitos e, por consequência, uma libertação desse mesmo *status*.

Foi dessa forma que o sistema educacional do Cefet/RJ foi interpretado, pois, ao mesmo tempo em que pode servir à manutenção da sociedade de classes e suas situações de exclusão, pode também possibilitar aos sujeitos que nele estudam a vivência de situações que permitem a sua conscientização e, assim, viabilizar sua atuação crítica no mundo do trabalho, incluindo-os na sociedade.

Além deste aspecto, há o próprio caráter contraditório da ampliação e interiorização da RFECPT, iniciada

nos anos 2000 e intensificadas a partir de 2008, quando, ao permitir o acesso a um número inédito na História de jovens e adultos aos cursos profissionais e superiores, manteve ainda uma parcela considerável da população apartada desses processos de formação e de profissionalização, na qual se situam as pessoas com deficiência. O fato desse grupo ter a possibilidade de acessar tais instituições caracteriza-se como um rompimento de paradigma e a construção de um novo modelo formação profissional e acadêmica.

Em coerência com a visão de inclusão baseada na educação em direitos humanos, de ação política para a sua viabilidade e de uma postura crítica de Educação, o Napne do *campus* Petrópolis adota uma concepção de mundo do trabalho não-alienante, na qual o trabalho engrandece o homem e a sociedade, dando sentido à vida. Nas palavras de Ciavatta (2012, p. 34), “[...] o conceito de mundo de trabalho, portanto, inclui as atividades materiais, produtivas, assim como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida”.

Além das contradições, uma outra categoria utilizada foi a da mediação, que, no campo da Educação, se faz básica para Cury (2000, p. 28), pois é por meio dela que se “permite superar o aparente fosso existente entre as ideias e a ação”, intenção estrutural do Documento Norteador das Ações de Inclusão do *campus* Petrópolis (CEFET/RJ, 2018a).

Assim posto, as mediações promovidas pelo Napne, e em especial por meio da construção Documento

Norteador das Ações de Inclusão do *campus* Petrópolis (CEFET/RJ, 2018a), denotam a sua intenção política de Educação, uma vez que assumimos serem os processos educativos uma forma potente de tornar possível o modelo de sociedade inclusiva.

O ponto de partida da construção do Documento se deu nas reuniões de trabalho realizada pelo Napne, que tem periodicidade mensal e que contam com a participação de seus componentes nomeados em Portaria e com demais membros da comunidade, que porventura são convidados para a discussão em pauta.

Foi no ano de 2015 que o referido Núcleo constatou a necessidade de estruturar políticas e procedimentos que norteassem a modalidade da educação especial na realidade local, pois, ao longo deste ano letivo, os debates realizados nas reuniões começaram a ganhar adesão dos demais servidores e também alunos, uma vez que a pauta e o convite começaram a ser estendidos a todos os servidores e discentes, surgindo então outros olhares e demandas para a inclusão.

Em contrapartida, as necessidades locais aumentavam, na medida em que o ingresso de estudantes, público da educação especial, se fazia realidade nos cursos oferecidos pelo *campus* Petrópolis, principalmente, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio. Necessidade esta que veio a se confirmar no segundo semestre de 2017, quando passou a vigorar o regime de cotas para os alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, nos níveis básico e superior de ensino ofertados pela instituição, por meio

da Lei nº 13409, de 28 de dezembro de 2016, e do Decreto nº 9034, de 20 de abril de 2017 (BRASIL, 2016, 2017).

Neste sentido, os membros do Napne apontaram para a elaboração de um Documento que norteasse as ações dos setores e colegiados do *campus*, no qual todos pudessem estar direta ou indiretamente envolvidos, uma vez que se tem o entendimento de que os processos de inclusão envolvem o espaço escolar/acadêmico em sua totalidade.

Por meio deste instrumento, o *campus* Petrópolis visou consolidar seu compromisso com a educação inclusiva, colaborando para o cumprimento da missão institucional do Cefet/RJ, instituída no PDI, que é:

Promover a educação mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão que propiciem, de modo reflexivo e crítico, a formação integral (humanística, científica e tecnológica, ética, política e social) de profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e econômico da sociedade. (CEFET/RJ, 2015, p. 18).

Assim, em outubro de 2016, foi criada uma Comissão para a elaboração do Documento Norteador, aprovada pelo Conselho do *campus*, composta por dezesseis integrantes e oficializada pela Resolução nº 4 de 2017 (CEFET/RJ, 2017), na qual todos os setores e colegiados

foram representados. Todos os membros do Napne foram nomeados na Resolução citada e a presidência da Comissão foi assumida pela Coordenação do Napne.

Em reuniões mensais, iniciadas em 2017, os componentes da Comissão se organizaram de maneira consensuada para definir a metodologia, a bibliografia e o cronograma das atividades. Após a primeira etapa de discussão com os membros responsáveis pela elaboração, o Documento Norteador da Inclusão foi estruturado em 10 capítulos, a saber: Apresentação; Objetivos; Diagnóstico das Potencialidades e Fragilidades dos Setores/Colegiados do *campus* para a Implementação da Política de Educação Inclusiva; Marcos Legais e Históricos da Educação Especial; A Formação Continuada e o Ambiente Educacional Inclusivo; A Inclusão e o Ensino; A Inclusão e a Pesquisa; A Inclusão e a Extensão; O Cefet e as Parcerias Internas e Externas; Diretrizes Operacionais para o Processo de Inclusão.

Com a finalidade de tornar a execução dos trabalhos mais fácil, a Comissão subdividiu-se em trios que compuseram Grupos de Trabalho, responsabilizando-se pelo aprofundamento dos subtemas. Nas reuniões mensais, todo o grupo deliberava sobre o relatório elaborado e apresentado pelas equipes.

Com o objetivo de auxiliar na condução dos debates e reflexões sobre os subtemas, reuniões pontuais foram agendadas pela Presidente da Comissão com os Grupos de Trabalho, uma vez que nem todos os membros possuíam experiência e/ou conhecimentos específicos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva. No

entanto, cada Grupo teve liberdade para deliberar sobre a sua própria organização.

Cada Grupo de Trabalho seguiu um planejamento, que abordou a bibliografia específica do assunto delimitado, as demandas locais, as metas, as estratégias, dentre outros. O fruto da discussão é o texto que compõe o documento, de maneira compilada e organizada.

O primeiro passo foi a definição do objetivo geral que ficou assim estabelecido:

Nortear as ações do *Campus* Petrópolis quanto à inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial (Deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação) no sistema regular de ensino, compreendendo o termo como o direito de eliminação das mais diversas formas de barreiras para o acesso à Educação, abrangendo os ambientes físicos e virtuais, os meios de informação e comunicação, o conhecimento e qualquer forma de interação e participação. (CEFET/RJ, 2018a, p. 7).

Os objetivos específicos foram definidos de modo que fundamentos teóricos e legais fossem revisitados, além de identificar na realidade apresentada as potencialidades e as fragilidades já postas em relação à problemática do atendimento às políticas inclusivas, sempre tendo como premissa o envolvimento do Napne, as suas

parcerias internas e externas, a formação continuada dos profissionais e o tripé ensino, pesquisa e extensão, assim descrito:

Levantar os marcos históricos e legais da educação especial que sejam preponderantes para as ações inclusivas do *campus* Petrópolis; Identificar potencialidades e fragilidades dos setores/colegiados do *campus* para a implementação da política de educação inclusiva; Analisar como a formação continuada dos profissionais da instituição é implementada na perspectiva da inclusão educacional; Avaliar como o ensino, a pesquisa e a extensão são praticadas na instituição em função da inclusão educacional; Elencar ações para a inclusão que podem ser realizadas no âmbito do *campus* Petrópolis, envolvendo o Napne e a comunidade interna no que se refere a parcerias internas e externas, formação continuada dos profissionais, ensino, pesquisa e extensão. (CEFET/RJ, 2018a, p. 14,15).

Após a definição da metodologia, bibliografia e cronograma de trabalho, definiu-se como necessidade para o início dos trabalhos realizar o diagnóstico das potencialidades e das fragilidades dos diferentes setores



para a aplicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2007).

Assim, os setores/ colegiados tiveram como objetivo identificar as ações que já eram aplicadas na realidade ou que poderiam vir a ser postas em prática com facilidade, com o intuito de promover a inclusão dos alunos público alvo da educação especial. Também foi necessário diagnosticar as fragilidades, ou seja, pontos de atuação que ainda precisavam ser melhorados ou até mesmo construídos.

A metodologia para apurar as potencialidades e fragilidades não ficou definida previamente, cabendo a cada membro da Comissão adotar a forma que julgasse mais adequada à sua realidade de trabalho. Alguns setores optaram por fazer o levantamento em reuniões com seus pares, outros utilizaram questionários para a coleta de dados, como foi o caso do colegiado do curso Técnico em Telecomunicações Integrado ao Ensino Médio.

A proposta do questionário foi recebida por todos como uma intervenção positiva, e, a partir desta iniciativa, a Comissão como um todo deliberou por adaptar as questões apresentadas e aplicar um questionário a toda comunidade do CEFET/RJ. Este questionário, desenvolvido em uma ferramenta digital, teve seu lançamento em um evento promovido pelo Napne, no Dia Nacional de Lutas das Pessoas com Deficiência, ocorrido em 21 de setembro de 2017. Na oportunidade, computadores com acesso à internet foram disponibilizados no *Hall* principal, onde alunos

e servidores puderam preencher as sete questões que buscavam identificar como a educação especial é oferecida no *campus*.

A partir do aporte metodológico (CURY, 2000), os instrumentos adotados para a coleta dos dados serviram como mediação para que o Documento Norteador (CEFET/RJ, 2018a) pudesse contemplar a comunidade nas suas necessidades, desvelando a realidade apresentada. Já as contradições foram identificadas ao longo de todo o processo e, também, após a tabulação dos dados levantados pelas pesquisas.

No âmbito dos setores/seções percebeu-se como potencialidade os próprios servidores técnico-administrativos, que listaram a disponibilidade em atender às necessidades dos alunos e a representatividade dos membros do Napne, que atuam em determinados setores e possuem uma boa articulação com os demais. Em contrapartida, diante da falta de acessibilidade arquitetônica e da carência de alguns materiais adaptados (desde a falta de fichas para a matrícula adaptadas em Braile à ausência de elevadores), esses mesmos servidores pontuaram que o trabalho por eles desempenhado poderia ser melhor desenvolvido.

Os servidores técnico-administrativos também identificaram como potencialidade as formações e sensibilizações ofertadas pela instituição, especialmente as desenvolvidas pelo Napne local, mas enxergaram que há insuficiência de ações institucionais voltadas para a formação continuada dos servidores em geral (técnico-administrativos e professores), bem como

para o atendimento individualizado aos alunos público da educação especial, como por exemplo, a Sala de Recursos Multifuncionais.

No quadro 1 apresenta-se como exemplo o diagnóstico de um determinado Setor:

No âmbito dos colegiados, o diagnóstico, e suas contradições, se assemelhou aos anteriormente descritos, destacando a falta de incentivo institucional à formação continuada dos professores para o trabalho com a inclusão, tendo como contrapartida a sensibilidade dos professores para a temática, bem como a existência do próprio Napne e seus representantes como um ponto de apoio ao desenvolvimento de ações necessárias. Foi pontuada também a falta de estrutura da instituição, como dificuldades arquitetônicas, materiais didáticos e específicos para os cursos.

Em relação ao desenvolvimento das matrizes curriculares, foi evidenciado como positivo a oferta da disciplina de Libras como optativa em alguns cursos e a reflexão sobre a colocação profissional do aluno com deficiência no mercado de trabalho, ainda durante o estágio curricular. Como pontos negativos ficaram destacados a dificuldade em desenvolver o atendimento individualizado aos alunos e a ausência de projetos de pesquisa e/ou extensão pensando nas situações específicas para a inclusão, o que daria um caráter mais transversal às propostas pedagógicas dos cursos.

A respeito da compreensão/entendimento das áreas consonantes à educação em direitos humanos, aqui especificando a educação especial, foi recentemente

divulgada uma pesquisa realizada por Marinho e Omote (2016), na qual estudou-se as concepções de educação especial em um universo de alunos de Licenciatura. Segundo dados da pesquisa, a presença de disciplinas nas áreas de Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação na matriz curricular desses cursos proporcionaram aos alunos:

[...] uma concepção mais ampla de Educação Inclusiva e Educação Especial por intermédio do contato tido com o conhecimento específico da literatura da área de Educação Especial oferecida pelas disciplinas [...] e de reflexões e debates conduzidos pelos docentes deste campus durante as aulas dessas disciplinas. (MARINHO; OMOTE, 2016, p. 8).

Com base nos dados da pesquisa citada, as autoras entendem que foi construída nos estudantes uma concepção dos temas em maior coerência com a legislação vigente e com a proposta de se formar professores com uma perspectiva inclusiva. As conclusões apresentadas corroboram com os dados levantados pelo diagnóstico demandado pela Comissão responsável pela construção do Documento Norteador (CEFET/RJ, 2018a), que as generalizou, compreendendo essa articulação em todas as propostas pedagógicas dos cursos e não apenas restrita aos cursos de Licenciatura. Assim, constatou-se a necessidade de haver uma maior integração destes

conhecimentos, que podem ser proporcionados de maneira transversal ao currículo por meio de atividades diversas de ensino, pesquisa e extensão, além de compor o quadro de disciplinas obrigatórias (quando necessárias) e de disciplinas optativas.

Quadro 1 – Diagnóstico dos pontos fortes e fragilidades para atender às políticas de inclusão

PONTOS FORTES PARA ATENDER AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO	FRAGILIDADES PARA ATENDER AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguns informativos da Secretaria são impressos em letras maiores para facilitar a leitura de alunos que tenham pequenas dificuldades de visão.</li> <li>• O Sistema de Informação para o Ensino (SIE) possui campo para o lançamento de dados relacionados à deficiência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balcão sem acessibilidade para o deficiente físico.</li> <li>• Documentos de interesse do aluno sem transcrição para o Braille.</li> <li>• Oferta de cursos pela DICAP com maior regularidade e consistência para a capacitação dos servidores se comunicarem com o deficiente auditivo.</li> <li>• A Ficha de Matrícula padronizada no CEFET/RJ não possui um campo para o preenchimento de indicação de inclusão pela modalidade de Educação Especial. Assim, a SERAC ao lançar os dados dos alunos no SIE acaba por não prestar as referidas informações.</li> <li>• A entrada do <i>campus</i> não possui rampa e o público para ter acesso à Secretaria precisa dar a volta pelo estacionamento para poder acessar a mesma. Em alguns casos, a Secretaria muda de local (perto do estacionamento), como nos dias de matrícula.</li> </ul>

Fonte: CEFET/RJ (2018a, p. 18).

O capítulo seguinte do Documento Norteador (CEFET/RJ, 2018a) é caracterizado pela fundamentação legal que embasa todas as discussões. Desse modo, os marcos legais abordaram desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) à Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2007). Ao considerar a realidade do Cefet/RJ e de suas normativas legais, buscou-se apoio também na Nota Técnica nº 106 de 19 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013), que trata da orientação à implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Um aspecto importante é que a Nota Técnica orienta que o financiamento com a acessibilidade deve integrar as propostas das instituições, constando nos PDI's as políticas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência.

Foi neste sentido que se intencionou a construção do Documento Norteador (CEFET/RJ, 2018a), ainda que ele não contemple todo o sistema CEFET/RJ e que não esteja previsto no PDI - por ter sido aprovado em uma instância local, ele possibilitou à sua comunidade refletir sobre a fragilidade do financiamento para as ações de inclusão e Atendimento Educacional Especializado. Ao mesmo tempo em que pôde reforçar o arranjo de parcerias com a comunidade e a expansão do conhecimento aqui gerado, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão.

Em seguida, o tema abordado foi a formação continuada para os servidores e o ambiente educacional para a educação inclusiva. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2007), este aspecto faz parte dos pilares para se implementar esse paradigma, pois a falta de formação continuada para as questões da educação inclusiva é aqui entendida como barreira atitudinal e pedagógica.

Ficou destacado que o Napne é um incentivador destas ações, mas, por razão de sua própria constituição enquanto Núcleo, necessita do apoio dos diversos atores da instituição para realizar e promover atividades de formação e sensibilização, o que de certa forma já ocorre. Identificou-se, então, a necessidade de uma maior articulação com setores e sujeitos institucionais para que a formação continuada, enquanto ação institucional, possa ser viabilizada e se constituir como uma ação sistêmica, ou seja, que deve ser ofertada e avaliada enquanto impulsionadora de uma educação inclusiva no âmbito de todo o Cefet/RJ. Verificou-se durante a constituição do Documento, que setores como a Divisão de Capacitação e Desenvolvimento (Dicap), para a carreira dos Técnico-Administrativos em Educação e a Diretoria de Ensino (Diren), para a carreira docente, se mostram como potenciais articuladores e incentivadores de tais práticas.

O sexto capítulo do Documento Norteador (CEFET/RJ, 2018a) abordou a inclusão e o Ensino. Destaca-se que a Comissão elaboradora reforçou a necessidade da constituição de um espaço para Atendimento Educacional Especializado, compreendendo que, para que este espaço possa assumir toda a sua especificidade, é condição precípua que esteja prevista a contratação de um docente com especialização na área para que nele atue, além de outros profissionais de apoio à inclusão.

Outro destaque foi dado à continuidade do trabalho de elaboração/ revisão dos projetos pedagógicos dos cursos do *campus* Petrópolis, ocasião em que o Napne

revisa tais documentos no que diz respeito aos aspectos pertinentes à acessibilidade, dando especial ênfase à garantia dos componentes curriculares que versam sobre a inclusão em articulação com os conhecimentos específicos dos diferentes cursos ofertados. Quando necessário também serão revistas as metodologias utilizadas em sala de aula, os recursos pedagógicos e estratégias de avaliação para os alunos público alvo da educação especial.

O sétimo capítulo tratou da inclusão e Pesquisa. A Comissão elaboradora identificou que a Instituição, por ter tradição ligada à área tecnológica, possui um grande potencial na área de desenvolvimento de Tecnologias Assistivas, podendo ser criado, no *campus* Petrópolis, um grupo de pesquisa para desenvolver a temática. Outras possibilidades também foram registradas, tais como o desenvolvimento de pesquisas no âmbito do ensino, uma vez que o *campus* Petrópolis possui curso de Licenciatura e a área da inclusão educacional ainda necessita de pesquisas mais aprofundadas para consolidar este paradigma.

Para abordar o tripé de atuação do Cefet/RJ, o capítulo seguinte tratou da inclusão e Extensão. O Documento Norteador (CEFET/RJ, 2018a), em consonância com o PDI, visou à promoção e à garantia dos valores democráticos de igualdade e desenvolvimento social por acreditar que a Extensão pode ser um forte instrumento de política de inclusão social (CEFET/RJ, 2015). Destaca-se como uma das metas criar uma rede de parcerias externas, com o objetivo de desenvolver



ações intersetoriais. Acredita-se que os projetos de extensão têm forte potencial de agregar a Instituição com a comunidade externa, informando e formando com condições acessíveis para todos. Para tanto, os projetos de extensão deverão, sobretudo, adotar procedimentos para a inclusão, visando à adaptação de espaços físicos, equipamentos, linguagem e de divulgação específica necessária ao oferecimento e execução.

O nono capítulo considerou as parcerias internas e externas e afirmou que a intersetorialidade na gestão das políticas públicas é fundamental para a consecução da inclusão escolar, em especial nos campos da saúde, assistência social, transporte e trabalho, buscando ancorar-se nos princípios e fundamentos dos direitos humanos e da justiça social. Ficou estabelecido como uma meta formar parcerias e redes de atendimento, envolvendo questões relacionadas às ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, na qual a troca entre o Cefet/RJ e as instituições poderá capacitar e fomentar as informações, as experiências, os conhecimentos e os serviços prestados.

No último capítulo são expostos os processos já estabelecidos como rotinas de trabalho que envolvem o Napne e que visam às ações de inclusão no *campus* Petrópolis. Dentre eles destacam-se: assessoramento no processo de avaliação dos cursos superiores; identificação dos alunos com Altas Habilidades em parceria com os professores; identificação dos alunos público-alvo da educação especial por meio do instrumento de anamnese; acompanhamento do processo de inclusão dos alunos

público-alvo do Napne; revisão de projeto pedagógico de curso e a oferta de formação e sensibilização.

## **Reflexões e Discussões: Possibilidades de Mudanças a Partir do Documento Norteador**

Do processo de construção do Documento Norteador (CEFET/RJ, 2018a) destacam-se dois momentos. O primeiro, foi o diagnóstico das potencialidades e das fragilidades, apresentado por cada setor e colegiado para a aplicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. O segundo, foi a aplicação de questionários, tanto no âmbito dos colegiados/setores quanto para a comunidade acadêmica, incluindo os discentes, com o objetivo de analisar a realidade do *campus*.

De acordo com Velihovetchi (2018):

Por se tratar de um documento institucional muito recente, ainda não se pode estudar o seu desdobramento na realidade educativa local, mas indico que, por ter sido fruto de questionamentos reais da sua comunidade, estimulada a sua construção coletiva, e ainda, por ter se amparado nos marcos legais nacionais e no PDI, os parâmetros, metas, estratégias e diretrizes para o trabalho descritas no Documento Norteador

da Inclusão podem se tornar factíveis. (VELIHOVETCHI, 2018, p. 225).

Inicialmente, observou-se que as muitas demandas locais e o tema, ainda desconhecido por muitos, dificultaram um maior engajamento das pessoas na Comissão estabelecida, mas, com a intervenção pontual da sua presidência e do Napne, toda a comunidade acadêmica (servidores e alunos), em alguma medida, se viu pensando, discutindo e revendo aspectos necessários para que o *campus* Petrópolis pudesse avançar na construção de uma educação inclusiva.

Em agosto de 2019, o Documento vai completar um ano de aprovação no Conselho do *campus* e, atualmente, o Napne vem atuando na divulgação do material, que conta com parâmetros, metas e diretrizes de trabalho para a concretização de uma educação especial inclusiva. Os desdobramentos dos norteadores ali estabelecidos poderão ser avaliados futuramente em um trabalho contínuo do Napne articulado à comunidade local.

Diante do posicionamento político adotado pelo Napne e em favor dos direitos humanos, espera-se que mudanças positivas na realidade diária da instituição sejam detectadas com a implementação das metas e procedimentos estabelecidos pelo Documento Norteador das Ações de Inclusão (CEFET/RJ, 2008b) e que isso ocorra em prazos não muito longos, pois a necessidade de se garantir condições de igualdade no tocante ao acesso, permanência e aprendizagem é inerente ao processo educativo abordado.

## **Considerações Finais**

Considerando o objetivo do trabalho, que foi descrever, de maneira crítica, o Documento Norteador das Ações de Inclusão deste *campus* (CEFET/RJ, 2008b), a forma como foi construído e suas implicações na realidade da comunidade educativa em questão, destacamos, como conclusão, que o cotidiano de uma instituição de ensino se faz por meio de contradições e desafios e que a aplicação dos pressupostos previstos e definidos por meio de uma construção democrática encontra surpresas e barreiras não previstas, e que cabe aos sujeitos que acreditam e atuam segundo a proposta da educação em direitos humanos e do paradigma da educação inclusiva uma atuação consciente e política para mudar a realidade do Cefet/RJ, uma instituição federal centenária de educação técnica e profissional.

## **Agradecimentos**

Agradecemos à comunidade cefetiana que colaborou na construção do Documento Norteador das Ações de Inclusão do Cefet/RJ *campus* Petrópolis, em especial ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. SETEC. **Manual de Orientação do Programa Ação TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Nota Técnica nº 106 de 19 de agosto de 2013**, que trata da Orientação à Implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

BRASIL. Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9034, de 20 de abril de 2017. **Altera o Decreto n ° 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n ° 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm). Acesso em: 17 de jul. 2019.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores. **Novamérica**, n. 78, p. 36-39, 1998.

CANDAU, V. M.; SACAIVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), n. 1, v. 36, p. 59-66, 2013.

CEFET/ RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Portaria nº 484 de 30 de novembro de 2004**. Criação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas do CEFET/RJ. 2004.

CEFET/ RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Portaria nº 326 de 5 de maio de 2011**. Criação do Núcleo de Apoio às Pessoas com

Necessidades Específicas da Unidade Descentralizada de Petrópolis. 2011.

CEFET/ RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015/2019**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2015. Disponível em: [http://www.cefet-rj.br/attachments/article/97/PDI%202015-2019\\_versa%CC%83o%20final%20revisada%20\(2\).pdf](http://www.cefet-rj.br/attachments/article/97/PDI%202015-2019_versa%CC%83o%20final%20revisada%20(2).pdf). Acesso em: 26 de mar. de 2018.

CEFET/ RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Campus Petrópolis. **Documento Norteador das Ações de Inclusão do campus Petrópolis**. Org. Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Petrópolis: CEFET/RJ, 2018a. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/attachments/article/393/documentonorteadordainclus%C3%A3o%20%C3%BAltima%20vers%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 de jul. de 2019.

CEFET/ RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Resolução Institucional campus Petrópolis** n°4, de 2017.

Clavatta, M. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 33-45, abr. 2012. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_)

arttext&pid=S1984-66572012000100004&lng=pt&nr  
m=iso. Acesso em: 16 jul. 2019.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo. Cortez, 2000.

HUNT, L. **A Invenção dos Direitos Humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JANNUZZI, G. S. M. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções: educação inclusiva e educação especial. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, 2016.

MARIUSSI, M. I.; GISI, M. G.; EYNG, A. M. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, jul.-set. 2016.

NINO, C. S. **Ética e Direitos Humanos**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2011.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.



ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Convenção da Guatemala, ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Docs\\_PD/Convencoes\\_UNU\\_PD.php#guatemala](http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#guatemala). Acesso em: 2 de ago. de 2019.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006.** Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf> . Acesso em: 2 ago. 2019.

RENDERS, E. C. C. Inclusão e direitos humanos: a defesa da educação como um direito fundamental de todas as pessoas. **Mandrágora**, v.21. n. 2, 2015, p. 113-134. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/>

revistas-ims/index.php/MA/article/view/6001/5002.  
Acesso em: 2 ago. 2019.

SANTOS, É. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961>.

UNESCO Brasil. **Repensar Educação:** rumo ao bem comum mundial? Brasília, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 18 jul. 2019.

VELHOVETCHI, D. H. **(Com)Passos e (Im)Passes na Aplicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Cefet/Rj - Campus Petrópolis.** (Dissertação Mestrado). Petrópolis: UCP, 2018.

WACHOWICZ, L. A. A Dialética na Pesquisa em Educação. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 2, n.3, p. 171-181, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3541/0>. Acesso em: 2 mai. 2018.

## Capítulo 5

# A FUNCIONALIDADE E OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA

Luciana Castaneda  
Íris Nascimento de Souza  
Karen Nascimento de Souza  
Rosemary Gomes

---

### **Contextualização**

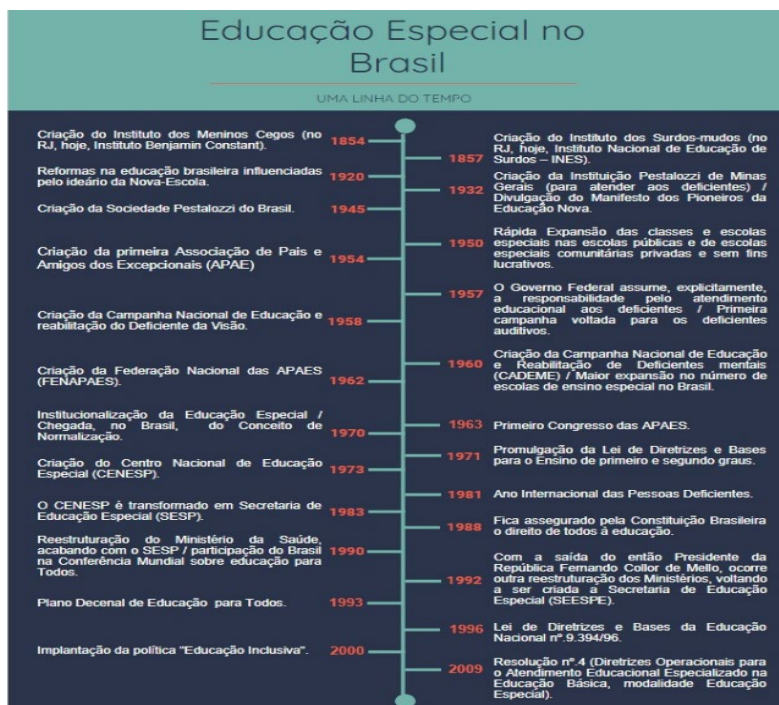
A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tornou-se fundamental para garantir a inclusão das crianças e adolescentes na rede escolar. É de extrema importância a intersetorialidade das

políticas públicas, principalmente, no que diz respeito a assistência, saúde, lazer, cultura e esporte para atestar que as pessoas com deficiência não apenas tenham acesso à Educação Inclusiva, mas que também consigam permanecer nela, tendo ampla Participação. Para que isto ocorra, é necessário que haja uma colaboração real entre União, estados e municípios, com elaboração de metas cabíveis para a realidade dos serviços (UNICEF, 2013). Segundo a Convenção, é necessário um ajuste entre as necessidades individuais e as características do ambiente da escola (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2007). Para efetivação de um ambiente orientado à Funcionalidade e à Inclusão, medidas de apoio individualizadas devem ser fomentadas visando o desenvolvimento de competências acadêmicas e habilidades sociais. Enormes esforços internacionais em educação estão sendo desenvolvidos para refinar a avaliação, elegibilidade e procedimentos de intervenção alinhados com uma abordagem multidimensional sensível ao contexto (CASTRO *et al.*, 2018). Parte-se da premissa de que a aceitação da diferença é o princípio básico para a Inclusão.

No centro de uma abordagem baseada em direitos, está a noção de que os estados têm a responsabilidade de promover um padrão mínimo de Bem-Estar Social para todos. Neste contexto, os critérios ou procedimentos de elegibilidade devem servir como uma ferramenta para reivindicar quaisquer serviços, suporte, ou adaptação necessária para garantir a Participação na educação. No Brasil, os modelos de Educação Especial e Educação

Inclusiva sofreram mudanças ao longo das últimas décadas, conforme apontado na Figura 1. Nos países desenvolvidos, o estabelecimento de elegibilidade para pessoas com deficiência é um requisito para acessar serviços ou benefícios especializados. Os modelos envolvidos na formulação dos critérios de elegibilidade subjacentes para a deficiência são frequentemente problemáticos. Se concentram nos prejuízos, mas tentam promover a Participação social e a Emancipação.

Figura 1 – Linha do tempo da Educação Especial no Brasil



Fonte: Carvalho MKM, 2011; Carvalho MKM, 2012; Miranda AAB, 2008; Moretti et al, 2012; Ferreira MEC, 2007.

Na medida em que os conceitos de Justiça Social e Equidade foram incorporados aos marcos legais nacionais, o Brasil passou a adotar medidas concretas e importantes para a garantia dos direitos constitucionais das pessoas com deficiência. Destaca-se o fato de o país ser signatário da Convenção e possuir um arcabouço jurídico institucional amplo em defesa dos direitos humanos. Longe de conseguir implementar as medidas institucionais amplas (SANTOS, 2016), existe, na agenda nacional, o enorme desafio para a consolidação da avançada matriz de direitos para as crianças e adolescentes com deficiência prevista constitucionalmente. No recorte dos direitos humanos relacionados à educação, avaliar as necessidades educativas e os recursos necessários à Inclusão deve ser parte integrante da Agenda governamental e não governamental.

Crianças vão para escola com diversas necessidades e habilidades e, invariavelmente, diferem entre si. Para os que não atingem o limite mínimo das expectativas socialmente construídas para a participação escolar, necessidades adicionais são necessárias. Os que precisam de provisão separada são percebidos como alunos custosos. Os custos excessivos dos especialistas também são vistos como uma barreira à acomodação razoável nas escolas regulares. Portanto, os procedimentos de elegibilidade procuram identificar os que necessitam de suportes adicionais, seja no limite superior do desempenho, seja no limite inferior. Os alunos com limite inferior ao desempenho esperado, infelizmente

e globalmente, são os que mais precisam de suporte adicional. Os que residem em países de baixa e média renda são os que menos conseguem acesso a atenção especializada (HOLLENWEGER, 2012). A necessidade de critérios mais objetivos sobre a elegibilidade na Educação Inclusiva se norteia por: as crianças e adolescentes com deficiência têm direito ao mesmo tratamento ou eles deveriam ter direito a suporte adicional? É bom ou ruim não identificar os alunos com baixo desempenho? Por que o suporte adicional deve ser considerado anormal, especial ou ônus social? A Educação Especial enfrentou historicamente esse dilema de ter que ora afirmar a diferença, ora ignorá-la. Por um lado, argumentou-se que o tratamento que institucionalizava as crianças e adolescentes com deficiência promovia Iniquidades. Por outro lado, o movimento de Inclusão argumentou que a igualdade de acesso a espaços de educação geral, currículo e responsabilidade padrões são justos. Mesmo a despeito da importância do tema, a Educação Inclusiva é fonte de conflitos, paradigmas - principalmente os psicomédicos - e os relacionados a omissões do Estado Brasileiro. O dilema da diferença entre propor a Inclusão e fazer a Inclusão surge de uma falsa simplificação e oposição causal de fatores intrainfantis e ambientais. Ao misturar discursos de apenas falar sobre a lógica da Inclusão versus a realização da Inclusão, enormes desafios persistem no cumprimento dos direitos humanos em educação no Brasil.

Tradicionalmente, a caracterização e consequente identificação de alunos com deficiência foram definidos

por modelos unidirecionais com foco em categorizar deficiências ou doenças a partir da Classificação Internacional de Doenças (CID). Na década de 80, diversas críticas a esta abordagem foram pautadas. Convergindo principalmente para o reducionismo da unidimensionalidade prevista no modelo biomédico, que define as experiências em relação à deficiência unicamente dentro do indivíduo, ou seja, no aspecto de funções fisiológicas e estruturas anatômicas, tomando os “padrões de normalidade humana” como princípios orientadores para decidir sobre o que é recomendado e prescrito para cada aluno com necessidades adicionais de apoio. Experiências internacionais reforçam que os sistemas categóricos e cartesianos não reconhecem a complexidade das diferenças humanas, isto é, estigmatizam as crianças e adolescentes com deficiência e têm pouca capacidade de beneficiar os indivíduos classificados (HALFON *et al.*, 2017). No campo do Controle Social, a mudança de foco de uma visão unidimensional para uma visão multidimensional das necessidades de Educação, Saúde, Lazer e demais direitos humanos foi reivindicada pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência e foi contemplada na proposição da efetivação do modelo Biopsicossocial pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (GOERING, 2015). Desde o ano de 2001, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) passou a ser o marco teórico para a Inclusão.

Historicamente, o acesso ao pacote de serviços que o Estado disponibiliza para a Educação Inclusiva tem



se baseado no modelo de classificação médica e de tipologia da deficiência. Ao nível administrativo, esse sistema se apresenta como vantajoso pela simplicidade de interlocução com o sistema financeiro e operacional. É um sistema baseado na necessidade de diagnóstico para enquadramento. A perspectiva de ampliação do Estado de Bem-Estar Social desencadeada pelos países de alta renda gerou certo mal-estar e pressão no modelo de acesso pela estereotipagem das crianças e adolescentes. Ao dicotomizar entre “os que têm” e “os que não têm” diagnóstico médico fechado, o modelo baseado no acesso apenas tendo a CID como referência tende a excluir as crianças e adolescentes que se encontram sem acesso a tratamento médico. De certa forma, há nesse modelo a necessidade de aguardar o agravamento de sinais e sintomas que sejam suficientes para se fechar um diagnóstico que garanta acesso. Há também que se torcer para conseguir acesso ao tratamento especializado — notadamente de baixo desempenho nos países de baixa e média renda — para crianças e adolescentes com deficiências intelectuais e consequente diagnóstico médico. Na realidade nacional, os serviços de apoio e Reabilitação são insuficientes para o contingente populacional que se beneficiaria do acesso a esses dispositivos de atenção à saúde. Portanto, o modelo da CID, atualmente, deve ser utilizado de forma complementar à CIF. A utilização conjunta promove a avaliação compreensiva das necessidades educacionais (MORETTI et al., 2012). É, portanto, fundamental para a melhoria da governança da Educação Inclusiva no Brasil

e deve ser vista como estratégia político-pedagógica promotora das garantias de direitos humanos. Ademais, a ênfase em avaliações individualizadas é a base para o estabelecimento de metas para a Funcionalidade.

A relação da CIF com a garantia dos direitos humanos se dá pelo reconhecimento do modelo biopsicossocial como marco teórico da Educação e da Seguridade Social. Nesse modelo, as características pessoais e ambientais implicadas na Funcionalidade fundamentam as decisões para planejamento de suporte individualizado, englobando informações relevantes para fins de currículo e programação no atendimento educacional especializado, também previsto no arcabouço jurídico-institucional brasileiro. Tais expectativas são fortemente apoiadas por evidências científicas de uma maior compatibilidade entre processos de avaliação e intervenção com o uso de uma abordagem multidimensional (STUCKI *et al.*, 2017) relevant international, regional and national PRM bodies have aimed to implement the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF. O quadro teórico do modelo Biopsicossocial (Quadro 1) aparece, portanto, como uma alternativa ao sistema de acesso à Educação Inclusiva baseado apenas na classificação médica.

Realizada essa breve contextualização sobre a relevância e eminente necessidade de deslocamento do modelo biomédico para o modelo biopsicossocial no campo da educação, visa o presente capítulo apresentar uma proposta de operacionalização da CIF no contexto da Educação Inclusiva. Os objetivos específicos do

capítulo são a promoção do uso de uma linguagem universal para a descrição do impacto da deficiência e o fomento à implementação das ferramentas de rastreio e identificação precoce de incapacidades além de programas individualizados de educação. O público-alvo da proposta são atores sociais interessados na identificação das necessidades de suporte adicional para crianças e adolescentes que se beneficiam da Educação Inclusiva. Para os autores do presente capítulo, a tecnologia educacional da CIF será considerada como quadro de referência para a avaliação da Funcionalidade, monitorização de progressos e planejamento da intervenção.

Ao exemplificar uma forma de utilização da CIF no contexto educacional, pretendem os autores contribuir para a disseminação de tecnologias educacionais de baixo custo. Evidentemente, a mudança no perfil de registros escolares baseados na CIF deve ser acompanhada de programas de capacitação. Iniciativas para formação de Multiplicadores visam ao contexto ora exposto reforçar a importância de democratização do acesso à formação continuada. A justificativa principal da formação para o uso da CIF é o fortalecimento de práticas que transformem o conhecimento científico em Inovação. Orientados ao contexto educacional e aos direitos previstos e conquistados na Convenção, os autores propõem a disseminação de iniciativas em andamento no município de Mesquita, no estado do Rio de Janeiro, que visam despertar o interesse para a

incorporação da CIF como marco teórico na Educação Inclusiva.

## **A CIF como uma Tecnologia Educacional**

Como parte integrante de um amplo sistema de informação da Organização das Nações Unidas (ONU) e tendo seu uso sistematicamente incentivado desde o ano de 2001 pela possibilidade de complementaridade com as informações de diagnóstico previstas na CID, a CIF é uma tecnologia para a Educação Inclusiva. A estrutura da CIF apresentada na Quadro 1 é multidimensional e multidirecional, e o modelo Biopsicossocial proposto desloca o eixo da deficiência-incapacidade-doença para o paradigma da Funcionalidade.

Mas, de fato, o que é a CIF?

A CIF é uma linguagem (Quadro 2), um modelo de orientação (Quadro 1) e um sistema de informação. É, portanto, um marco teórico. Preenche uma lacuna importante que se relaciona à forma como as sociedades oferecem e estruturam os serviços de Saúde, Educação, Previdência Social e Assistência Social. A mudança de paradigma se dá pela lógica de incluir, no convívio escolar formal, alunos com deficiência. Trata-se da proposta que o modelo Biopsicossocial apresentado no Quadro 1 permite. Ao incorporar os componentes de Funções do Corpo, Estruturas do Corpo, Atividade e Participação e a interação com os Fatores Contextuais, proporciona maior entendimento sobre as experiências

vividas pelos alunos. Seu uso tem sido cada vez mais adotado e incentivado como uma potente ferramenta para explorar as potencialidades e dificuldades das crianças e adolescentes, além de contribuir para a identificação das barreiras físicas e atitudinais enfrentadas.

Quadro 1 – Exemplo de organização das informações de um caso hipotético no modelo Biopsicossocial da CIF

<b>Nome:</b> XXXXXX	<b>Idade:</b> 13 anos
<b>Série:</b> 7º ano – Fundamental II	
<b>Data da avaliação:</b> xx/xx/xxxx ( ) inicial ( x ) revisão de objetivos	
<b>Avaliador(es):</b> XXXXXX	
<b>Condição(ões) de Saúde:</b> Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) diagnosticado aos 8 anos. Sem comorbidades.	
<b>Função do Corpo /Estrutura do Corpo</b>	<b>Atividade e Participação</b>
Funções intelectuais – prejuízo leve	Aquisição de linguagem – preservada
Funções do temperamento e da personalidade – preservadas	Concentrar a atenção – limitação moderada
Funções da energia e dos impulsos – preservadas	Resolver problemas – limitação moderada
Funções da manutenção da atenção – prejuízo grave	Gerenciar o nível de atividade pessoal – limitação leve
Funções da memória – prejuízo moderado	Recreação e lazer - preservada
Funções psicomotoras – preservadas	

<b>Fatores Contextuais</b>		
<b>Fatores Ambientais</b>		<b>Fatores Pessoais</b>
Facilitadores	Barreiras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem irmão gêmeo que estuda na mesma escola</li> <li>• Prematuridade. Nascimento com 30 semanas de gestação</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Família</li> <li>• Mediadora</li> <li>• Amigos</li> <li>• Medicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso excessivo de eletrônicos no ambiente domiciliar</li> <li>• Ruído em sala de aula</li> </ul>	

Fonte: elaboração própria.

#### Quadro 2 – Glossário da Funcionalidade

<b>Linguagem da CIF</b>	<b>Definição</b>
Atividade	Execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo. No sistema de classificação, são representados de forma conjunta com o componente de Participação. São designados pela letra (d) e as unidades são organizadas em nove capítulos
Barreiras	Efeitos negativos do Ambiente
Capacidade	Atributo do componente de Atividade, refere-se à aptidão de um indivíduo para executar uma tarefa ou ação
Condição de saúde	Termos de doença, desordem, injúria ou trauma. São codificadas utilizando a Classificação Internacional de Doenças (CID)
Desempenho	Atributo do componente de Atividade, descreve o que um indivíduo faz no seu ambiente habitual
Estruturas do Corpo	Funções fisiológicas dos sistemas orgânicos. No sistema de classificação são representados pela letra (s) e as unidades são organizadas em oito capítulos
Facilitadores	Efeitos positivos do Ambiente
Fatores Ambientais	Ambiente físico, social e atitudinal no qual as pessoas vivem e conduzem sua vida. No sistema alfanumérico, são representados pela letra (e) e as unidades são organizadas em cinco capítulos

Fatores Pessoais	Histórico particular da vida e do estilo de vida de um indivíduo. Englobam as características do indivíduo que não são parte de uma condição de saúde ou de um estado de saúde. No sistema alfanumérico, não são classificáveis
Funcionalidade	Experiência humana que engloba as Funções e Estruturas do corpo, Atividade e Participação e a interação com os Fatores Pessoais e Ambientais
Funções do Corpo	Funções fisiológicas dos sistemas orgânicos. No sistema de classificação, são representados pela letra (b) e as unidades são organizadas em oito capítulos
Incapacidade/ Deficiência	Experiência humana que engloba prejuízos a Funções e/ ou Estruturas do corpo, Limitação a Atividade, Restrição a Participação e a interação com os Fatores Pessoais e Ambientais
Limitação	Dificuldade que um indivíduo pode encontrar na execução de uma Atividade
Participação	Envolvimento numa situação da vida. No sistema de classificação, são representados de forma conjunta com o componente de Atividade. São designados pela letra (d) e as unidades de análise são organizadas em nove capítulos
Prejuízo	Problemas nas Funções e/ou na Estrutura do corpo
Restrição	Problemas que um indivíduo pode experimentar no envolvimento em situações reais da vida, ou seja, problemas envolvendo o componente de Participação

Fonte: Adaptado de WHO, 2001.

## **Experiências Internacionais com a CIF no Contexto da Educação**

Iniciativas internacionais de implementação da CIF são identificadas em Portugal, Itália, Reino Unido, Japão e Suíça (SANCHES-FERREIRA M, 2013; GOMEZ P, DAMIAN P, IANES D, 2014; CASTRO S, PALIKARA O, 2017; TOKUNAGA A, 2008; HOLLENWEGER J, 2010).

Reforçam, portanto, os achados congruentes com o perfil de atraso tecnológico na implementação de sistemas globais de reabilitação em países de baixa e média renda. (RAUCH et al., 2019).

A experiência em Portugal iniciada em 2008 é reconhecida como a mais avançada. Ao implementar a classificação no Ministério da Educação, o sistema português reconheceu o restrito valor das classificações de incapacidade categórica, como a CID. A lei portuguesa sobre Inclusão substituiu um sistema com base no diagnóstico médico de deficiências e incapacidades por uma abordagem baseada nas descrições dos perfis de Funcionalidade. As estratégias governamentais utilizadas visaram incorporar suportes adicionais como a inserção de avaliação especializada por equipe interdisciplinar (por exemplo, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas), juntamente com os pais e professores. Na experiência do sistema educacional de Portugal, a CIF é um modelo de avaliação e uma estrutura de referência. Os resultados da avaliação das crianças e adolescentes com deficiência permanente ou adquirida envolvem a participação de pais, professores e equipe pedagógica e são a base para a construção dos Programas Individuais de Educação Inclusiva (SILVEIRA-MAIA *et al.*, 2018).

As iniciativas da Suíça evidenciam que, ao estabelecer a elegibilidade na educação como base à Inclusão, Participação e Justiça Social, os objetivos pedagógicos devem se orientar a gerar metas individuais. Usando a CIF como modelo e classificação, os diferentes fatores que influenciam decisões relacionadas à elegibilidade



(impedimentos, atividade / participação, meio ambiente, fatores pessoais) podem ser transparentes para fornecer a base para a tomada de decisões, processo para o qual os pais e a criança contribuem ativamente. Também são apontadas discussões sobre a ambivalência do conceito de Elegibilidade. Ser elegível pode ser muito positivo: um estudante brilhante com uma excelente nota é elegível para um programa nas melhores universidades. Habilidades especiais em matemática dão ao aluno do nono ano acesso a uma instituição de ensino médio de excelência. No entanto, no contexto da deficiência, os atributos ligados à elegibilidade são geralmente percebidos de forma menos positiva.

## **Produtos Educacionais Baseados na CIF**





A proposta defendida no presente capítulo de operacionalização da CIF como ferramenta para a Educação Inclusiva orientada a garantia dos direitos humanos previstos na Convenção não visa ser uma normativa ou um protocolo fechado. Visa contribuir para a Equidade no acesso à Educação Inclusiva e para o sucesso e a efetividade dos programas individuais propostos para um grande contingente de crianças e adolescentes que acessa os dispositivos de Educação Inclusiva no Brasil.

Será apresentada uma situação-problema hipotética para preenchimento das tecnologias educacionais baseadas na CIF (Quadros 3 e 4). As tecnologias foram

desenvolvidas a partir das propostas operacionais que foram incorporadas ao sistema educacional de Portugal. As Ferramentas de Rastreamento baseadas na CIF incorporam a perspectiva de identificação de limitações às Atividades, Restrições à Participação e aspectos de Fatores Ambientais. O Programa Individual de Educação (PIE) aborda as tecnologias de apoio disponíveis para serem incorporadas mediante aplicação das Ferramenta de Rastreamento.

Reforça-se que as avaliações tradicionais com ênfase nas Condições de Saúde e nas Funções e Estruturas do Corpo - geralmente predominantes no contexto da Reabilitação em saúde - não são suficientes para a elaboração dos Programas Individuais de Educação. Dessa forma, o Quadro 3 traz uma proposta de rastreamento de aspectos geralmente negligenciados e que fazem parte das experiências vividas por crianças e adolescentes com deficiência na rede escolar.

### Quadro 3 – Aplicação de uma ferramenta de rastreamento baseada na CIF em uma situação hipotética

<b>Breve descrição da situação atual:</b>	
<p>João frequenta o 5º ano de escolaridade pela primeira vez. Desde o início do Ensino Fundamental I se beneficia das medidas de educação especial: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares, adequações no processo de avaliação e tecnologias de apoio. Nos últimos dois anos, tem realizado acompanhamento com fonoaudiólogo. Pertence a uma família da classe média. Os pais são quadros técnicos de uma empresa privada e João tem uma irmã mais nova.</p> <p>Tem se beneficiado da terapia fonoaudiológica e, com isso, a articulação das palavras está evoluindo. Tem muitas dificuldades na leitura e na escrita. Consegue compreender e exprimir mensagens verbais, apresentando um discurso pouco fluente e pobre em vocabulário.</p> <p>É uma criança tímida, estabelecendo conversas apenas com os colegas mais próximos. Apresenta grandes dificuldades de concentração da atenção. Escreve com incorreções ortográficas de sintaxe.</p> <p>Os pais valorizam as aprendizagens do João, mostrando-se receptivos e disponíveis para colaborar com a escola.</p> <p>De acordo com dados de avaliação do docente, informações dos pais e a avaliação psicológica, João tem capacidades inferiores ao esperado para a sua faixa etária, com discrepâncias entre os resultados das provas verbais e não verbais, apresentando nesta última modalidade melhores resultados.</p>	
<b>Marcar se é uma Habilidade ou uma Dificuldade</b>	Palavras especialmente importantes podem ser sublinhadas
Pontos Fortes 	<b>Aprendizagem geral:</b> A criança sabe ouvir, ver, sentir; estar atenta, aprender versos, melodias, movimentos e transmiti-los; designar formas, descrever e apresentar; descobrir coisas e estabelecer relações através do jogo; encontrar soluções e pô-las em prática; utilizar estratégias, planejar; praticar.
Pontos Fracos 	
Pontos Fortes 	<b>Aquisição da língua:</b> A criança sabe repetir oralmente com exatidão; compreender o sentido das palavras e símbolos; formar frases corretas; construir um vocabulário correspondente à sua idade; falar dando um sentido àquilo que diz.
Pontos Fracos 	

Pontos Fortes	↑		<b>Aprendizagem da matemática:</b> A criança sabe contar; orientar-se no espaço (atrás/à frente, em cima/em baixo); ter consciência dos tamanhos e das quantidades, assim como classificá-los, segundo os seus próprios critérios ou indicações dadas; orientar-se no campo dos números; descobrir regras.
Pontos Fracos	↓	X	
Pontos Fortes	↑		<b>Lidar com exigências:</b> A criança sabe executar uma atividade sozinha ou em grupo; tomar responsabilidades; respeitar o desenrolar das atividades do dia-a-dia; concentrar-se numa tarefa; controlar o próprio comportamento; lidar com a alegria e as frustrações.
Pontos Fracos	↓	X	
Pontos Fortes	↑		<b>Comunicação:</b> A criança sabe compreender aquilo que os outros dizem e exprimem (não verbal e verbal); exprimir as suas ideias de tal forma que os outros compreendam (não verbal e verbal); conseguir ter conversas e discussões com crianças da mesma idade e adultos.
Pontos Fracos	↓	X	
Pontos Fortes	↑	X	<b>Movimento e mobilidade:</b> A criança sabe planear a evolução de movimentos de motricidade geral, coordenar e imitar; planear a evolução de movimentos de motricidade fina, coordenar e imitar; manusear os utensílios de escrever e desenhar, motricidade geral (por ex. na ginástica), motricidade fina (por ex. nos trabalhos manuais).
Pontos Fracos	↓		
Pontos Fortes	↑	X	<b>Ocupar-se de si mesmo:</b> A criança sabe vestir-se e despir-se, calçar-se e descalçar-se; dar atenção à higiene corporal, saúde e alimentação; precaver-se de situações perigosas.
Pontos Fracos	↓		
Pontos Fortes	↑		<b>Lidar com pessoas:</b> A criança sabe relacionar-se com outras pessoas, receber, dar atenção, ser tolerante; regular a proximidade e a distância; lidar com a crítica; fazer amigos e conservá-los.
Pontos Fracos	↓	X	
Pontos Fortes	↑		<b>Tempos livres, descanso e comunidade:</b> A criança sabe participar na vida em comum na escola, na família e na vizinhança; incluir-se em jogos e outras atividades de tempos livres; desenvolver a sua atividade preferida.
Pontos Fracos	↓	X	

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 – Programa Individual de Educação baseado na Ferramenta de Rastreo para uma situação hipotética

<b>PROGRAMA INDIVIDUAL DE EDUCAÇÃO</b>	
Programa Educativo Individual	
<b>Ano letivo xxx/xxx</b>	
Estabelecimento de Ensino: <b>XXXXXXXXXXXXXXXXXX</b>	
Nome: <b>João</b>	Data de Nascimento: <b>xx/xx/xxxx</b>
Ano de Escolaridade: <b>5º ano do Ensino Fundamental I</b>	
<b>1. Resumo da História Escolar</b>	
João apresenta deficiência intelectual moderada e já se beneficia de medidas de apoio à Educação Inclusiva. Está evoluindo no desenvolvimento da linguagem e na capacidade de solução dos conteúdos propostos. No entanto, necessita de suporte adicional para o acompanhamento durante as atividades escolares.	
<b>2. Outros Antecedentes Relevantes</b>	
João não foi repetente em nenhuma série anterior.	
<b>3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem - Medidas Educativas a implementar</b>	
<b>a) Apoio Pedagógico Personalizado [ x ]</b>	
Sugere-se que João seja acompanhado por mediadora durante as atividades escolares. Também é sugerido que possa ter acesso a atendimento educacional especializado na sala de recursos para reforço da aprendizagem de conteúdos no contraturno.	
<b>b) Adequações Curriculares Individuais [ x ]</b>	
Conteúdos relacionados a um volume grande de escrita devem ser adaptados às condições do aluno de realizar a tarefa. Além disso, sugere-se também que os conteúdos ou áreas curriculares específicas de língua portuguesa possam ser pactuados entre equipe pedagógica – mediadora – professora da disciplina.	

<b>c) Adequações no Processo de Matrícula [ ]</b>
<b>d) Adequações no Processo de Avaliação [ x ]</b>
As provas para o João devem enfatizar aspectos não verbais considerando que seu desempenho é superior à realização de atividades verbais. As avaliações devem ser feitas na sala de recursos e em tempo estendido.
<b>e) Currículo Específico Individual [ ]</b>
<b>f) Tecnologias de Apoio [ x ]</b>
Verificar com a fonoaudióloga se João poderia se beneficiar da Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Fonte: Elaboração própria.

## Considerações Finais

Para a condução de avaliações globais, uma clara separação entre Saúde, Educação e Assistência Social é obviamente artificial e são necessárias formas de articular informações resultantes de todas as três áreas. A incorporação das tecnologias, propostas no presente capítulo, traz uma proposta de centralidade da escola regular para a produção de informações mais consistentes sobre as experiências vividas por crianças e adolescentes. A escola regular, como locus privilegiado para a Inclusão, assume, cada vez mais, a oportunidade de garantir maiores níveis de Participação. Trata-se do resgate de uma dívida histórica secular de exclusão e

negligência. Ao assumir que as “crianças e adolescentes com deficiência” são no contexto escolar “crianças e adolescentes”, emerge a noção de direitos humanos em educação. Inserir o marco teórico da Funcionalidade como direito fundamental e, conseqüentemente, a CIF como modelo norteador dessa empreitada é o que mais se aproxima do ratificado pelo Brasil ao ser signatário da Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência no ano de 2009.

A comunidade acadêmica envolvida com essa discussão é composta por uma equipe de pesquisadores intersetorial e multiprofissional. A pergunta que finaliza esse debate, longe de querer esgotá-lo, quer lançar mão do debate acadêmico sobre o nível acadêmico que as crianças e adolescentes com deficiência precisam alcançar para poder participar do jogo democrático quando adultos. As evidências orientam que o direito a um futuro aberto e à proteção da futura autonomia adulta não reflita meramente os interesses e desejos do presente. Assim, uma abordagem baseada em direitos para a Educação Inclusiva deve não só estar preocupada com o presente, mas ainda mais com a Participação futura. A experiência da Suíça deixa como mensagem que o modelo da CIF precisa ser expandido, e que estabelecer a elegibilidade implica assumir responsabilidades para a solução de problemas públicos e tomada de decisão.

Tal procedimento pode parecer complicado, caro e impraticável. No entanto, pais, filhos e profissionais irão desenvolver suas próprias ideias sobre o marco teórico aqui apresentado. Em alguns casos mais e em alguns

casos menos explicitamente. Se essas ideias não forem compartilhadas e se não houver discussão transparente sobre os critérios de elegibilidade, manutenção e vínculo das crianças e adolescentes da Educação Inclusiva, a validade de seus métodos seguirá na abordagem médica. Persistiremos no estabelecimento de elegibilidade pelo diagnóstico médico exclusivamente o que, em última, instância é irrelevante para garantir a Participação.

## **Agradecimentos**

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento ao projeto de pesquisa e inovação em que os autores estão inseridos. O projeto intitulado “CERBRASIL - Avanços, Desafios e Operacionalização dos Centros Especializados em Reabilitação (CER)”, oriundo de chamada pública encomendada pelo Ministério da Saúde, possui caráter de abrangência nacional e tem como objetivo central realizar diagnóstico situacional sobre o desempenho da Rede de Cuidado à Pessoa com Deficiência no Sistema Único de Saúde. A perspectiva da Rede é a de que a articulação entre os serviços de saúde e educação é condição necessária à Inclusão. Dessa forma, o subprojeto “CERBRASIL – Saúde na Escola” possui como objetivo primário propor modelos de Educação Inclusiva a partir do modelo lógico da CIF.



## Referências

ALVES, S.; FERREIRA, M. S.; MAIA, M. S. The use of the International Classification of Functioning, Disability and Health, version for Children and Youth (ICF-CY), in Portuguese special education assessment and eligibility procedures: the professionals' perceptions. Special Education Department, School of Education, Porto Polytechnic, Porto, Portugal, 2014. **European Journal of Special Needs Education**, v. 29, n. 3, p. 327–343. doi:10.1080/08856257.2014.908025. Acesso em 02 ago. 2019.

BRASIL, **decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Casa Civil. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 04 ago. 2019.

BREIA, G.; CAVACA, F.; CORREIA, C.; CRESCO, A.; CROCA, F.; MICAELLO, M. **Educação Especial**—Manual de Apoio à Prática. São Carlos: Editorial do Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://files.recursos-nee.webnode.pt/200000083-cf0dad1015/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20-%20Manual%20de%20Apoio%20C3%A0%20Pratica%20-%20DGIDC.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019

CASTRO, S.; PALIKARA, O. The education health and care planning process in England. *In*: CASTRO, S.; PALIKARA, O. **An Emerging Approach for Education and Care** - Implementing a Worldwide Classification of Functioning and Disability. 1. ed. Routledge. 2017. p. 56-70.

CASTRO, S.; PALIKARA, O; GAONA, C.; EIRINAKI, V. “No policy is an island”: how the ICF international classification system may support local education planning in England. **Disability and Rehabilitation**, p. 1-9, 2018. doi: 10.1080/09638288.2018.1529828. Acesso em 02 ago. 2019.

COLQUITT, G.; WALKER, A. D.; ALFOSO M. L.; OLIVAS, M.; UGWU, B; DIPITA T. Parent perspectives on health and functioning of school-aged adolescents with disabilities. **Journal of School Health**, v. 88, n. 9, p. 676–684, 2018. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/josh.12668>. Acesso em 02 ago. 2019.

GOERING, S. Rethinking disability: the social model of disability and chronic disease. **Current Reviews in Musculoskeletal Medicine**, v. 8, n. 2, p. 134–138, 2015. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12178-015-9273-z>. Acesso em 02 ago. 2019.

PALOMA, F. G.; DAMIANI, P.; IANES, D. ICF, BES e didattica per competenze. **L'integrazione Scolastica e Sociale: Rivista Pedagogico-Giuridica**. V. 13, n. 3, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/276499052\\_ICF\\_BES\\_e\\_didattica\\_per\\_competenze\\_La\\_ricerca\\_EDUFIBES](https://www.researchgate.net/publication/276499052_ICF_BES_e_didattica_per_competenze_La_ricerca_EDUFIBES). Acesso em: 04 ago. 2019.

FEINBERG J: **The child's right to an open future, in curren R (ed): Philosophy of Education. An Anthology**. Malden, MA: Blackwell, 2007, p. 112Y23.

HALFON, N.; HOUTROW, A.; LARSON, K.; NEWACHEK, P. W. The Changing Landscape of Disability in Childhood. **The Future of Children**. v. 22, n. 1, p. 13-42, 2017. Disponível em: [https://www.aucd.org/template/news.cfm?news\\_id=8143&parent=792&parent\\_title=Life%20Course%20Perspective:%20Additional%20Resources&url=/template/page.cfm?id%3D792](https://www.aucd.org/template/news.cfm?news_id=8143&parent=792&parent_title=Life%20Course%20Perspective:%20Additional%20Resources&url=/template/page.cfm?id%3D792). Acesso em: 26 set. 2019.

HOLLENWEGER, J. Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland. **BMC Public Health**, v. 11, n. S7, 2010. Disponível em: <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-11-S4-S7>. Acesso em: 02 ago. 2019.

HOLLENWEGER, J.; MORETTI, M. Using the International Classification of Functioning, Disability

and Health Children and Youth version in education systems: a new approach to eligibility. Am J Phys Med Rehabil, v. 91, p. S97-102, fev. 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22193329>. Acesso em: 26 set. 2019.

LERSILP, S; PUTTHINOI, S; LERSILP, T. Facilitators and Barriers os Assistive Technology and Learning Environment for Children whit Special Nedds. **Occupational Therapy International**, v. 5, p. 1-9, 2018 . Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329403809\\_Facilitators\\_and\\_Barriers\\_of\\_Assistive\\_Technology\\_and\\_Learning\\_Environment\\_for\\_Children\\_with\\_Special\\_Needs](https://www.researchgate.net/publication/329403809_Facilitators_and_Barriers_of_Assistive_Technology_and_Learning_Environment_for_Children_with_Special_Needs). Acesso em: Acesso em: 26 set. 2019.

MORETTI, M; ALVES, I; MAXWELL G. A systematic literature review of the situation of the International Classification of Functioning, Disability, and Health and the International Classification of Functioning, Disability, and Health-Children and Youth version in education: a useful tool or a flight of fancy? Am J Phys Med Rehabil, v. 92, p. S103-107, fev. 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22193317>. Acesso em: 26 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. [S.l: s.n.], 2007. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/pdf/A\\_Convenção\\_sobre\\_os\\_Direitos](http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/pdf/A_Convenção_sobre_os_Direitos)

das Pessoas com Deficiência Comentada.pdf#page=26.  
Acesso em: 26 set. 2019.

RAUCH A; NEGRINI, S; CIEZA A. Toward Strengthening Rehabilitation in Health Systems: Methods Used to Develop a WHO Package of Rehabilitation Interventions. Arch Phys Med Rehabil, jun. 2019 . Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/31207218>. Acesso em: 26 set. 2019.

SANCHES-FERREIRA, M.; SIMEONSSON, R. J.; SILVEIRA-MAIA, M.; ALVES, S.; TAVARES, A.; PINHEIRO, S. Portugal's special education law: implementing the International classification of functioning, disability and health in policy and practice. **Disability and Rehabilitation**. v. 35, n. :10, p. 868-873, 2013. doi: 10.3109/09638288.2012.708816. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/09638288.2012.708816>. Acesso em: 26 set. 2019.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3007–3015, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232016001003007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003007&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 26 set. 2019.

SILVEIRA-MAIA, M.; LOPES-DOS-SANTOS, P.; SANCHES-FERREIRA, M.; ALVES, S.; SILVEIRA-MAIA, C. The use of the international classification of functioning, disability and health in an interactive perspective: the assessment and intervention of students' additional support needs in Portugal. **Disability and Rehabilitation**, v. 0, n. 0, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1483433>. Acesso em: 26 set. 2019.

STUCKI, G.; ZAMPOLINI, M.; JUOCEVICIUS, A.; NEGRINI, S.; CHRISTODOULOU, N. Practice, science and governance in interaction: European effort for the system-wide implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in Physical and Rehabilitation Medicine. **European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine**, v. 53, n. 2, p. 299–307, 2017. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27882907>. Acesso em: 26 set. 2019.

TOKUNAGA, A. The attempt of the practical application of International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF) as a tool for collaboration among various professionals: a perspective on its applicability to “individualized educational support plan”. **NISE Bulletin**, v.9, p. 1-26, nov. 2008. Disponível em [https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/400/nise\\_a-9\\_1.pdf](https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/400/nise_a-9_1.pdf). Acesso em 04 de agosto de 2019.

UNICEF. **Fora da escola não pode!:** o desafio da exclusão escolar. 1. ed. Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2013. Disponível em: [http://www.foradaescolanaopode.org.br/downloads/br\\_foradaescolanaopode.pdf](http://www.foradaescolanaopode.org.br/downloads/br_foradaescolanaopode.pdf). Acesso em: 26 set. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Towards a Common Language for Functioning , Disability and Health ICF.** International Classification, v. 1149, p. 1-22, 2002. Disponível em: <http://www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginnersguide.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

## Capítulo 6

# FORMAÇÃO DE IDENTIDADE E PARA O TRABALHO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: Direitos Humanos e Teorias em EPT Aplicáveis aos Institutos Federais

Heleno Álvares Bezerra Júnior  
Michele Waltz Comarú

---

### **Introdução**

O presente capítulo consiste em relato de experiência do professor Dr. Heleno Álvares Bezerra Júnior, que, em parceria acadêmica com a colega e coordenadora do programa de Mestrado ProfEPT (IFRJ/Campus



Mesquita) Dr.<sup>a</sup> Michele Waltz Comarú (IFES), apresenta resultados de uma pesquisa-ação voltada para a formação de cidadania e prática dos Direitos Humanos desenvolvida em sala de aula, a partir da confecção e aplicação de um material didático intitulado “Identity” [Identidade] para turmas do 1º Ano de Ensino Integrado em Língua Inglesa. Material este cujos referenciais teóricos tais como a Pedagogia Crítica (FREIRE, 2013), Letramento Crítico (LUKE, 2012), Multiletramentos (2012) e Educação e Direitos Humanos (CANDAU, 2013) encontram-se não somente alinhados com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) da LDB (Leis de Diretrizes e Bases), mas também em total consonância com a proposta de Educação Omnilateral projetada para os Institutos Federais, voltada para uma educação politécnica, que discuta cidadania e formação para o trabalho de modo integrado às disciplinas básicas (CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO, 2018). Portanto, em forma de compartilhamento de experiências positivas no tripé pesquisa-ensino-aprendizagem, o capítulo em voga tem por objetivo demonstrar, por meio da profícua relação teoria-prática, como a Língua Estrangeira, por exemplo, pode proporcionar reflexões sobre cidadania, Direitos Humanos, construção de identidades, bem como formações laborais direcionadas ao(à) discente, permitindo-lhe avaliar, com discernimento, as condições sócio-políticas de sua própria formação para o trabalho ontem e hoje, e, a partir disso, compreender (na qualidade de profissional em formação) que o

ensino profissionalizante deve transcender, em muito, o mero tecnicismo, em conformidade com os estudos em EPT (Educação Profissional e Tecnológica), sobre os quais falaremos adiante. Quanto ao design do material didático para língua estrangeira adotado na pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), faremos alusão à Análise das Necessidades (BASTURKMEN, 2010; SONGHORI, 2008).

Já no tocante à divisão do presente capítulo, o Item 1 abordará a fundamentação teórica do ponto de vista sócio-político educacional. O Item 2 apresentará o córtex metodológico para a confecção do material, explorando excertos do material “Identity” que comprovam seu comprometimento com todo o arcabouço teórico aqui apresentado. O Item 3 apresenta o material, seus propósitos, peculiaridades, e analisa trechos que comprovam um direto alinhamento entre teoria e prática encontrado em tarefas específicas. O Item 4 procura analisar o material dentro da pesquisa-ação executada em 2014, apontando o parecer do professor-pesquisador ao longo da pesquisa em sala de aula e os dados levantados em um questionário quanti-qualitativo e os resultados obtidos. Logo após, seguem-se os agradecimentos e referências bibliográficas.

### **Apresentação do Viés e Aprofundamento Teóricos**

A Seção IV, Artigo 35 da LDB prevê uma “preparação básica do trabalho e da cidadania do educando [...], incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL,

1996, p. 26). Corroborando este pensamento, os PCNs sugerem que a aprendizagem de língua estrangeira promova reflexões sobre identidade e multiculturalismo. Afinal, segundo a LDB, idiomas como inglês, espanhol e francês devem permitir “o estudante a aproximar-se de várias culturas que, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 1996, p. 25). De fato, a relação entre língua estrangeira e multiculturalismo possibilita a criação de projetos educacionais associados à formação de um sujeito capaz de refletir sua própria construção identitária e considerar as justaposições e misturas culturais no Brasil e no mundo (HALL, 1998). Aliás, a diversidade cultural brasileira é uma preocupação da LDB, como se verifica no seguinte excerto:

A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como também por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e que a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por

essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. (BRASIL, 1996, p. 117).

Tal noção de pluralidade identitária dialoga com teorias de Stuart Hall (1998), de acordo com o qual a identidade cultural é capaz tanto de filtrar o que lhe interessa quanto de lançar fora o que não lhe apraz, forjando, em si mesma, contornos personalizados e intransferíveis, porém flexíveis, instáveis e constantemente mutáveis. Referenciais identitários tais como: nome, nacionalidade, língua materna, classe social, nível educacional, por exemplo, são fatores que transformam um mero corpo em uma entidade intelectual, dotada de ideias idiossincráticas, a partir da interação de tal corpo com uma civilização específica e em um recorte de espaço e tempo delimitado. Todos esses fatores, somados à aparência, são componentes de uma identidade cultural, política e ideologicamente orientada. Afinal, o corpo se molda a partir da cultura e da ideologia, de sorte que, para além da fisionomia, o estilo de vestimenta, corte de cabelo, uso de maquiagem, tinta, tatuagem, gênero são marcas de inscrição de

uma identidade cultural, assim como a condição étnico-racial, altura, peso, capacidades físicas pertencentes ao corpo também compõem esta identidade. Igualmente, a questão da orientação sexual também funciona como distintivo de representação político-social. Tanto que, para os PCNs, ao se “tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano [...]. [...] [Isso e]ngloba relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade e pluralista” (BRASIL, 1998, p. 34). Analogamente, Stuart Hall descreve a identidade cultural na pós-modernidade da seguinte forma:

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se “uma celebração móvel”, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas que nos rodeiam. [De fato, ela é] [...] definida historicamente e não biologicamente. (HALL, 1998, p. 12). [Aspas no original]

Alinhado com estudos da identidade cultural na pós-modernidade, o PNDH procura dar voz e visibilidade a grupos identitários outrora ignorados e/ou sequer nominalmente reconhecidos por ausência de representatividade sociopolítica. Tanto que o documento combate “o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras” (BRASIL, 2007, p. 19). Com isso, percebe-se “um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos” (BRASIL, 2007, p. 19). Ora, em nome da diversidade identitária e de um estado de direitos, vemos que os PCNs igualmente atuam na inclusão de pessoas com necessidades específicas, quer sejam cognitivas, quer sejam físicas, de modo que aluno(a)s cadeirantes, surdos ou cegos devem ser igualmente contemplados

com dignidade e tratados com equidade no convívio escolar:

[A] escola [...] [possui] público de “aprendizes de cidadania” que, para exercê-la, querem mais que o mero direito de expressão; [...] um público cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças jamais farão da escola um dos possíveis espaços em que o exercício de uma política inclusiva contribua com a construção de uma sociedade mais justa. Na busca desta perspectiva, se evidenciam inúmeros esforços teóricos, técnicos, políticos, operacionais, para a construção de uma educação inclusiva que dê conta da amplitude das transformações que um processo como este implica. Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. (BRASIL, 1998, p. 7-8) [Aspas originais].

Como visto, a questão da inclusão, enquanto integrante da diversidade, enfatiza uma visão de educação que transborde a fria formação tecnicista. Afinal, uma educação ministrada por meio de valores, e não somente conteúdos formais, deve lutar por uma visão que preze por uma construção plural de cidadania,

focada na alteridade. Dado o exposto, entendemos que uma educação que abranja uma numerosa nação com necessidades e identidades distintas precisa assegurar o respeito às peculiaridades do(a) cidadão(ã) e trabalhador(a) em formação educacional e laboral. Formação esta que, ao integrar diversos saberes no currículo escolar, forneça ao jovem aprendiz uma visão crítica sobre o trabalho em consonância com os Direitos Humanos. E, para alcançarmos tal objetivo, procuramos “resgatar o homem integral, a tornar os processos educacionais em ações efetivas na formação para o mundo do trabalho [...] [através de uma] visão ampliada [...] [que apresente] a atividade laboral não no sentido estrito, mas [...] as condições de vida do trabalhador, com os seus vínculos políticos e culturais” (CIAVATTA, 2005, p. 89). Assim, em nome de uma qualificação integradora, socialmente engajada e atenta à inserção de PCNs e PNDH na formação de currículos, insistimos na importância do multiculturalismo, enquanto pluralidade identitária (HALL, 1998, p. 45), apontando a convivência na escola, por si só, como um grande passo para uma saudável coexistência entre pessoas e grupos idiossincráticos. Devido a isso, entendemos que o multiculturalismo, enquanto representação plural de identidades, aplica-se ao propósito de uma educação omnilateral, com um fazer pedagógico que contempla a formação para cidadania, oferece conhecimentos convergentes entre disciplinas básicas e de formação profissional a partir de uma visão crítica de educação, tal como se vê no material didático “Identity”. Sobre



isso, Maria Ciavatta aponta “que a formação profissional [deve] ocorre[r] a partir de uma base de cultura científica e humanista” (CIAVATTA, 2005, p. 89). Tanto que IFs de todo país oferecem cursos de formação laboral com visão humanitária; focados na formação do cidadão e os direitos que exerce. Segundo Gaudêncio Frigotto (2018), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia apresentam uma

proposta de ensino médio integrado como travessia para formação politécnica. Proposta esta que teve como horizonte [...] a busca da superação das dimensões gerais e específicas, ou da minimização da dualidade estrutural da educação que separa a formação profissional e técnica da formação básica e, em consequência, no plano epistemológico, a separação das dimensões gerais e específicas, técnicas, políticas e culturais da formação humana. (FRIGOTTO, 2018, p. 41).

Tal visão educacional deve muito ao trabalho intelectual do educador Paulo Freire e à Pedagogia Crítica que tanto defendeu; ou seja, uma visão educacional segundo a qual a escola deve trabalhar com ilustrações do cotidiano para que, através das experiências de vida do(a)s aluno(a)s, gerem-se conhecimentos integrados, transcendendo um conteudismo descontextualizado, e promovendo uma compreensão de mundo que

associe noções de linguagem, cálculos percentuais ao desenvolvimento regional, percepção política das relações de trabalho à formação de cidadania. Tudo em prol de uma educação que liberte o sujeito de um sistema sociopolítico opressor e valorizasse o conhecimento prévio do discente, fugindo à lógica da *tabula rasa*. Conforme afirma Freire (2013):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’, a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se em uma consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’; e na consciência, como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a de depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens e suas relações com o mundo. (FREIRE, 2013, p. 38) [Ênfases originais].

Baseada no trabalho de Paulo Freire, a teoria do Letramento Crítico, utilizada no ensino de língua inglesa como língua materna e estrangeira, coaduna-se com o que observamos nos PCNs, no PNDH, nos excertos de Stuart Hall (1998), Maria Ciavatta (2005), Gaudêncio Frigotto (2018), incorporando todo esse arcabouço de

ideias no ensino de língua inglesa, à medida que discute as mesmas temáticas da seguinte forma:

Modelos [educacionais baseados no Letramento Crítico] têm sido desenvolvidos em campanhas de alfabetização nacionais em grande escala, programas comunitários informais para mulheres e migrantes, educação técnica para adultos, estudos culturais e literários, bem como formação de professores. Em escolas, modelos de Letramento crítico têm sido aplicados nos campos de língua inglesa, artes, estudos de redação, ensino de inglês como língua estrangeira, estudos sociais, educação, mídia e tecnologias da informação. (LUKE, 2012, p. 5) [Tradução nossa].

Nascido na Universidade de Boston (1987), com o trabalho de Donaldo Macedo, o Letramento Crítico visa a compreender a ambiência sociopolítica e econômica em que um texto é formado, bem como identificar ideologias subjacentes à escrita. Tanto que Allan Luke (2012), ao descrever a teoria, afirma que esta “possui uma orientação claramente política para o ensino-aprendizagem, e para o conteúdo sociolinguístico, ideológico e cultural do currículo. Baseia-se no uso do letramento em prol da justiça social em comunidades marginalizadas e desfavorecidas” (LUKE, 2012, p. 5) [Tradução nossa]. E, corroborando a relação entre visão

de mundo, cultura e linguagem aqui problematizada, Allan Luke aprofunda tais relações, ao afirmar que o Letramento Crítico “funde o debate sociopolítico e cultural na análise de como e onde textos e discursos operam com determinadas consequências e a quem os mesmos interessam” (LUKE, 2012, p. 5).

Semelhantemente, a teoria dos Multiletramentos, fundada pelo Grupo de Nova Londres, Connecticut, EUA (1996), apresenta uma proposta de ensino democrática, focada na diversidade sociolinguística em eixos distintos e concomitantes. Segundo Roxane Rojo (2012), a conceituação de Multiletramentos “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 2). Por um lado, há um eixo que defende a valorização de diferentes falares e registros linguísticos no ambiente educacional, para que, em nome do multiculturalismo, a escola não despreze as origens e condições sociais dos alunos nela presentes, independentemente de ser um espaço de aprendizagem da norma culta. (ROJO, 2012). Até mesmo porque a teoria dos Multiletramentos prevê que, para além da formação escolar, o sujeito, ao longo da vida, adquire diversos saberes em espaços informais de aprendizagem, podendo enriquecer os debates desenvolvidos em sala de aula com seus conhecimentos extracurriculares. Com isso, o(a) aluno(a) é visto como

um ser dotado de inteligência, capaz de se apropriar de formas de saberes dentro e fora do universo escolar. Por outro lado, também, em nome da expansão e troca de conhecimentos, a teoria dos Multiletramentos volta-se para o reconhecimento da ampliação de manifestações multimodais, atingindo a esfera de comunicações tecnológicas. Afinal, os teóricos do Multiletramentos entendem que as produções discursivas vêm sendo geradas por diferentes formas e meios de comunicação, em redes tecnológicas, principalmente via internet. Essa abertura de escopo associada à diversidade cultural e midiática também integrou as reflexões teóricas do professor-pesquisador, pois este desejou que os adolescentes, enquanto público-alvo, identificassem-se com um material que explorasse a interconectividade no mundo de hoje, além de elucidar o respeito a diferentes saberes e conjunturas socioculturais coexistentes na sala de aula.

Por último, porém não menos importante, Vera Candau (2013) constituiu um grande referencial para a confecção de “Identity”, ao escrever sobre Educação e Direitos Humanos, lembrando a importância de se enfatizar o respeito ao sujeito na elaboração de currículos educacionais, reforçando tanto o pensamento freiriano encontrado na abordagem crítico-discursiva de Luke (2012) e a diversidade sociocultural presente em Rojo (2012). Também, com base na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, Candau reforça princípios aqui citados não só nos documentos oficiais, mas também nas teorias de EPT e teorias de ensino de língua estrangeira que

lutam pela garantia dos Direitos Humanos no espaço escolar. Tanto que afirma Candau: “Por meio da cultura se destaca a importância das relações entre os saberes e conhecimentos vivenciados por sujeitos de diferentes culturas, reconhecendo e legitimando os saberes de grupos sociais historicamente marginalizados, negados ou subalternizados” (CANDAU, 2013, p. 3). E, ao falar sobre a questão de uma escola multicultural, a mesma autora ressalta a importância da ética docente na elaboração de currículos afinados com o PNDH (2007). Portanto, ainda afirma Candau que o “reconhecimento da alteridade e da autonomia individual e coletiva são elementos importantes também para a construção da cidadania, com a possibilidade de assumir a história na mão e transformar a realidade social e política”. (CANDAU, 2013, p. 3). Enfim, no intuito de pôr em prática uma educação democrática, igualitária, plural e que promova justiça social, as considerações teóricas de Vera Candau, bem como as de outros teóricos aqui citados, foram essenciais para a formulação e aplicação do material didático “Identity”.

### **Abordagens Metodológica e Para Design do Material Didático**

Para a aplicação do material didático “Identity”, trabalhamos com a pesquisa-ação, vislumbrando a prática docente crítica e o convívio em sala de aula como um excelente ambiente para produção de pesquisa, sobretudo nos IFs, onde podemos fazer pesquisa

associada (ou não) à graduação e pós-graduação, utilizando o fazer pedagógico como forma do cumprimento do tripé ensino-pesquisa-extensão. A pesquisa-ação utilizando o material didático em 2014 apresenta um córtex teórico-metodológico, através do qual o(a)s aluno(a)s puderam vivenciar experiências marcantes por meio de reflexões quanto às próprias identidades, sobre diversidade, multiculturalismo, alteridade e formação para o trabalho em atividades bilíngues ou desenvolvidas estritamente em língua inglesa. Entendemos que a adoção da pesquisa-ação permitiu trocas de ideias entre aluno(a)s, além das exposições do professor, despertando, assim, conhecimentos diversos e caros a uma formação politécnica em consonância com a visão de Frigotto (2018) e Ciavatta (2005). Afinal, de caráter interativo, a pesquisa-ação permite que seus integrantes atuem diretamente no processo, transpondo a restrição observativa encontrada em outros métodos de produção científica, por isso mesmo, algumas falas anônimas de alunos entrarão em cena mais à frente. Segundo Cleber Cristiano Prodanov e Ernani Cesar de Freitas (2013),

[a] pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. É considerada também uma forma de engajamento sociopolítico

a serviço da causa das classes populares, quando voltada para uma orientação de ação emancipatória e de grupos sociais que pertencem às classes populares e dominadas. (p. 66).

Michel Thiollent (1986), grande referência em pesquisa-ação, também a define como uma pesquisa de natureza colaborativa, às vezes usada em projetos que promovam transformação social. Para Thiollent,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. [...] [Em certos casos,] a pesquisa-ação é vista como forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares. Esse engajamento é constitutivo de uma boa parte das propostas de pesquisa-ação e pesquisa participante, tais como são conhecidas na América Latina e em outros países do Terceiro Mundo. (THIOLLENT, 1986, p. 9).



Quanto ao design do material, o professor-pesquisador considerou teorias sobre ESP (Inglês para Fins Específicos) voltadas para a elaboração do design do curso, pois ao pensar na utilização da Língua Inglesa em diferentes contextos, objetivos (dentre eles, distintas formações para o mercado de trabalho), utilizamos uma série de observações prévias associadas ao procedimento padrão para ESP; a saber: “Needs Analysis” [Análise das Necessidades]. Segundo Helen Basturkmen (2010), dentre as análises principais para criação de materiais didáticos encontram-se: a análise da situação-alvo, necessidades objetivas, expectativas, procedimentos metodológicos, análise da situação presente, necessidades de aprendizagem, análise das deficiências, análise do aprendiz, especificidades discursivas, análise de gêneros textuais, análise do corpus, análise do processo: aspectos estes também levados em consideração (BASTURKMEN, 2010, p. 18, 34-36). Em adição, à luz de Mehdi Songhori, também foram observadas a necessidade pedagógica, a análise das estratégias e análise do registro, no campo da Análise das Necessidades (SONGHORI, 2008, p. 3). Tudo isso ajudou o professor-pesquisador a projetar um design para o material didático, com base em gêneros textuais, contendo tarefas que contemplassem dois eixos de preocupação distintos, porém intercambiais. Por um lado, escolheram-se gêneros textuais que despertassem no(a)s aluno(a)s o desejo de projeção identitária em espaços menores, tais como escola e outros lugares da comunidade local e em ambientes virtuais ligados à

Globalização. Para isso, a tecnologia, incluindo o uso de celulares e atividades simulando interação nas redes sociais, foi uma grande aliada no processo de interação social, tudo em conformidade com Basturkmen (2012) e Rojo (2012) quanto ao(s) papel(-éis) da tecnologia na Educação – questão esta a ser retomada posteriormente. Neste primeiro eixo, a questão sociointeracional, o respeito ao próximo, a política antibullying e garantia dos Direitos Humanos e percepção crítica da realidade foram pautas prioritárias (LUKE, 2012). Por outro lado, a mesma escolha de gêneros textuais considerou, simultaneamente, necessidades específicas da profissão em formação, envolvendo questões de léxico, comunicabilidade, audição, gramática aplicada a contextos específicos, produção e interpretação de textos; tudo segundo as necessidades linguísticas de cada público alvo, respeitando as realidades sociais dos aluno(a)s, suas expectativas, as demandas do corpo docente da área técnica, que tipos de textos o(a)s aluno(a)s mais gostariam de ler na adolescência e que gêneros textuais precisariam se familiarizar, quando lessem textos voltados para áreas laborais específicas em língua inglesa. Neste sentido, a Análise das Necessidades foi fundamental para a organização do material didático, já que Basturkmen (2012), ao fazer inúmeros alertas quanto à construção de materiais didáticos, entende que, em ESP, temas idiossincráticos possam ser acoplados a outras áreas do saber, quer no conteúdo, quer na formatação. Com isso, a escolha dos gêneros textuais pôde atender a mais de uma demanda temática.

Afinal, como afirma a linguista, “tarefas embutidas em temáticas específicas geralmente constituem tarefas voltadas para um trabalho direcionado a uma área de estudo muito particular” (BASTURKMEN, 2010, p. 142) [Tradução nossa], como é o caso em voga. Assim sendo, passemos à apresentação e análise de trechos pontuais do material “Identity”.

### **Apresentação do Material Didático e Análise Pontual de Excertos**

O material didático “Identity” é fruto de discussões teóricas da equipe de professores de Língua Inglesa do IFRJ, Campus Pinheiral, ao longo de 2014, tendo, como público alvo, aluno(a)s do Ensino Médio Integrado nos cursos técnicos de Agropecuária, Meio Ambiente e Informática. O fato de o material ter sido confeccionado de modo gradual possibilitou uma adequação ao público destinatário, uma vez que o professor-pesquisador pode ajustar a abordagem, conteúdos e criação de tarefas educacionais mediante as particularidades, prioridades, grau de interesse, contribuições com *feedbacks* positivos e/ou críticos dos aluno(a)s de 2014 para que o material fosse dinâmico, atraente, eficiente e adequado à realidade e demandas do público adolescente atual. Tendo, como foco inicial, a chegada de novos discentes ao campus, mais do que criar um ambiente de boas-vindas, o material, ainda utilizado no campus, pretende promover um ambiente sociointeracional entre os neófitos, alinhavando questões culturais,

educacionais e discussões laborais ao longo do ano letivo. Pautado no arcabouço teórico-metodológico apresentado nos Itens 1 e 2 e, em nome de um estudo crítico sobre cultura, sociedade, educação e Direitos Humanos, para dar nome ao material didático, elegeu-se a “identidade cultural” como tema central (HALL, 1998), do qual emergem discussões sobre diversidade, inclusão, política antibullying, empoderamento pessoal e especificidades de diferentes mercados de trabalho numa perspectiva crítica politécnica segundo Frigotto (218) e Ciavatta (2005), no propósito de estimular o respeito ao próximo e conscientizar jovens e adolescentes quanto aos direitos do trabalhador e às disparidades sociais no Brasil e no mundo. Assim, ao longo das unidades a serem apresentadas, entrecruzam-se saberes de diferentes disciplinas em prol de um único propósito: promover uma formação de cidadania sociocríticas (FREIRE, 2013; LUKE, 2012) por meio do processo de ensino/aprendizagem direcionado à língua inglesa (NEUHAUSER, 2018, p. 25-26).

Quanto à organização do material, “Identity” subdivide-se em dois capítulos cujas unidades, calçadas em gêneros textuais específicos (BASTURKMEN, 2010; SONGHORI, 2010), são subdivididas em 3 partes: a) pré-tarefas (voltadas para contextualização temática, léxico, comunicação, noções gramaticais etc.); b) tarefas principais (voltadas para questões culturais e educacionais); c) pós-tarefas (associadas à produção de textos ou projetos posteriores às discussões cerne, envolvendo, sempre que possível, tecnologias

educacionais previstas nos Multiletramentos). Em termos de acessibilidade, o material é apresentado em versão impressa e em forma virtual via e-mail de turma, para que o(a)s aluno(a)s possam acessar atividades na internet por meio de links desenvolvidas como tarefas domésticas (ROJO, 2012). As aulas dispõem de materiais multimidiáticos com projeção de slides, vídeos e áudios selecionados que complementam e interagem com as tarefas das apostilas. Os alunos também utilizam os telefones celulares como ferramentas de trabalho, fazendo pesquisas a sites informativos ou consultando aplicativos tais como dicionários bilíngues. A fim de viabilizar as discussões temáticas, a sala de aula prioriza tarefas conversacionais e interativas sobre os tópicos em discussão. Além de atividades em dupla, os alunos podem produzir hipertextos por meio de aplicativos de bate-papo para desenvolver tarefas multimodais. Por exemplo, podem conversar virtualmente em sala de aula (ou em casa) com seus pares, transformar os mesmos diálogos em imagens, imprimi-las e as entregar ao professor posteriormente como atividades avaliativas (ou não). De outro modo, atividades escritas e projetos funcionam preferencialmente como tarefas de casa, podendo também se tornar instrumentos de avaliação (ou não).

Quanto às especificidades dos capítulos, o Capítulo 1 visa a criar reflexões pessoais sobre a identidade cultural na pós-modernidade, considerando as relações entre o local e o global, destacando questões de representatividade do sujeito tais como: nome,

experiências socioculturais, visão político-ideológica, descrição psicológica bem como questões étnico-raciais e de gênero no tocante à politização do corpo. Tudo isso, tendo em vista: a) a normativa dos PCNs (1996), orientações do PNDH (2007) e da Educação e Direitos Humanos (CANDAU, 2013); b) a teoria sobre identidade cultural e multiculturalismo de Stuart Hall (1998); c) a percepção de educação para transformação social encontrada na Pedagogia Crítica (FREIRE, 2013) e no Letramento Crítico (LUKE, 2013) d) teorias sobre linguagem e tecnologia via Multiletramentos (ROJO, 2012). Como já dito, o design das unidades se dá a partir de gêneros textuais, previstos em teorias Análises das Necessidades para ESP segundo Basturkmen 2010 e Songhori (2008). Assim sendo, o material se utiliza de todo o referencial teórico apresentado nos Itens 1 e 2, sendo organizado a partir da seguinte distribuição: Unit 1- *Who am I?* (identidade pessoal, cidadania, mercado de trabalho na Globalização). Unit 2- *Names and Last Names* (nome como distintivo para identidade cultural; sobrenome e sua relação com o patriarcado). Unit 3- *Age* (numerais, faixas etárias, puberdade, saúde do adolescente). Unit 4- *Background and Cultural Profile* (cultura local do aluno, sua região, nacionalidade, data e local de nascimento, endereço, perfil cultural de antepassados). Unit 5- *Personal Perspectives* (pluralidade não hierárquica do pensamento humano). Unit 6- *Body, Self-Esteem and Empowerment*. (descrição do corpo, empoderamento pessoal, amor próprio,

combate à ditadura da beleza, ao bullying e à depressão na adolescência).



Já o Capítulo 2, aparentemente menor, contém unidades mais extensas, voltadas para a relação entre o(a) discente e o ofício que estuda. Em tal parte, os materiais customizados (e diferentes entre si) são separadamente destinados aos cursos de Agropecuária, Meio Ambiente e Informática, para que o(a) aluno(a) depare-se com contextos que conectem a criticidade do(a) aprendiz de formação politécnica às distintas realidades do mercado de trabalho. Tais unidades se baseiam nas teorias para EPT, apresentando questões laborais a partir de uma visão crítica de sociedade, cidadania e Direitos Humanos de acordo com o conceito de educação de educação omnilateral de Frigotto (2018) e Ciavatta (2005) e com as orientações da LDB quanto à relação escola e trabalho (1996). Assim sendo, vejamos como se dá a divisão da segunda parte do planejamento anual: Unit 7- *Stereotypes and Self-Identification with Professional Training*. (identidade profissional, estereótipos da profissão estudada, grau de identificação com o curso em andamento, história da carreira,). Unit 8- *Image, Information and Social Criticism*. (leituras para fins específicos com reflexões críticas sobre a profissão em estudo). Unit 9- *Labor, Art and Culture*: (representações artístico-culturais sociocríticas tematicamente associadas à formação politécnica específica). Criando um desfecho, a Unidade 9 aproxima, mais do que nunca, uma relação entre cultura e formação para o trabalho dentro de uma

perspectiva crítica, em sintonia com pensamentos de Freire, Frigotto, Ciavatta, dentre outros. Nesta unidade, o(a) aluno(a) é motivado(a) a refletir sobre seu papel no mercado de trabalho muito próximo, averiguando os prós e contras da profissão em relação aos direitos do trabalhador, impacto ambiental, saúde pública etc. Tudo isso a partir de criações artísticas expostas em slides ou inseridas em filmes de curta duração.

Bem, a fim de demonstrar como o material se utiliza das teorias aqui apresentadas e as transforma em tarefas práticas em sala de aula, passemos à análise de dois excertos de “Identity” que muito bem ilustram a perspectiva do material didático como um todo. Assim sendo observemos a Figura 1:

Figura 1 – Unidade 6: Body, Self-Esteem and Empowerment.

**MAIN TASK: Empowerment and Self-Esteem**

- 5- How can you describe yourself physically? Use the vocabulary from #1 to #3 and the grammar spot to answer the questions.
- 6- How powerful do you feel in face of a beauty dictatorship? 
- 7- How is the body related to self-esteem? How important is it to love yourself? 
- 8- How can people use their bodies for self-empowerment? Consider disabled people, **too**.
- 9- Do you know other words about physical description? Do they sound derogative or not? Let's talk about it!
- 10- How can physical description be associated with bullying and prejudice? Consider racism, fatphobia, misogyny, LGBT-phobia etc.

Fonte: arquivo pessoal. BEZERRA JR., H. A. Identity: Material Didático para Língua Inglesa, p. 34, 2014. Gravuras do Microsoft Word, Office 365.



A Figura 1 foi retirada da Unidade 6- *Body, Self-Esteem and Empowerment* [Corpo, Autoestima e Empoderamento] e consiste em uma tarefa que apresenta o corpo para além da mera descrição física. A unidade destaca o gênero textual “descrição física”; portanto, a finalidade das tarefas #5, #6, #7 e #8 é levar o(a) aluno(a) a pensar criticamente como a ditadura da beleza pode levar adolescentes à depressão, como o corpo feminino precisa se empoderar dentro de uma sociedade patriarcal restrigente, como deficientes físicos ou pessoas especiais precisam desenvolver e preservar amor próprio; como adolescentes vítimas racismo, machismo, xenofobia, gordofobia, LGBT-fobia etc. precisam olhar para si mesmos com orgulho de quem são. Tudo isso para promover autoaceitação, autoestima, empoderamento, bem-estar emocional e psicológico do(a) aluno. O excerto destaca, no léxico, elementos da identidade associados à politização do corpo tais como peso, altura, raça, etnia, cor dos olhos, apresentação do cabelo com (ou sem) visual natural, pele com (ou sem) tatuagem ou *piercing*, a fim de conceituar o corpo como grande componente para a representatividade social de coletivos e minorias, como um espaço de autoprojeção e disputa político-cultural na sociedade: tudo isso em conformidade com o princípio de conscientização social presente na obra de Freire (2013) e no Letramento Crítico de Luke (2012). Acima de tudo, estes aspectos apontam totalmente para o conceito de identidade cultural na pós-modernidade segundo Hall (1998), apontando também para a diversidade e inclusão


presentes nos PCNs (1998), para o cumprimento dos Direitos Humanos previstos no PNDH (2007) e nos estudos de Candau (2013) sobre Educação e Direitos Humanos. A tarefa #5 retoma as pré-tarefas #1 e #3, solicitando a aplicação de verbetes em língua inglesa concernentes a partes do corpo humano, além de aludir ao tópico gramatical “ordem de adjetivos perante o substantivo em sintagmas nominais”, apresentado em um “Grammar Spot” [Cantinho da Gramática]. A tarefa # 6 destaca pontualmente a questão da ditadura estética e como os jovens e adolescentes lidam com isso. Dando prosseguimento à linha de raciocínio, a tarefa #7 procura debater a questão da autoestima entre jovens e adolescentes, abordando questões de empoderamento do corpo, elucidados na tarefa # 8. Ainda na mesma tarefa, outra questão de diversidade presente em Candau (2013), nos PCNs (1996) e no PNDH (2007): a questão de pessoas cadeirantes, reforçando a participação da inclusão na diversidade escolar. A tarefa #9 dialoga com questões sociolinguísticas previstas nos Multiletramentos (ROJO, 2012), porque abre possibilidades para o(a)s aluno(a)s apresentarem vocábulos em língua portuguesa (ou não), de natureza formal (ou não), regional (ou não), em formato de gíria (ou não) que descrevam pessoas com deficiências físicas, abrindo possibilidades para apresentação de registros linguísticos e manifestações diastráticas. Na mesma tarefa, a intenção é fazer com que o(a)s aluno(a)s se atentem para termos pejorativos usados em *bullying* e reflitam sobre a nocividade das hostilidades física e emocional empregadas por meio da

palavra. Em todas as atividades do excerto, o(a)s aluno(a)s devem procurar falar, em língua inglesa (sempre que possível), sobre si próprios com dignidade e consciência de seu(s) papel(-éis) de sujeito na sociedade; olhando para si mesmos como seres humanos que merecem o direito de existência, de autoexpressão e de respeito acima de tudo. Além disso, a tarefa #10 discute outras formas de preconceito demarcadas a partir do corpo e/ou suas performances transgressoras. Já a tarefa #11 consiste em uma breve autodescrição física, de acordo com o gênero textual especificado (BASTURKMEN, 2010; SONGHORI, 2008), para que o aluno(a) escreva sobre sua autoestima e empoderamento (CANDAU, 2013). Ao fim da unidade, também foi apresentado um projeto voltado para os Multiletramentos por meio da canção “All about the Bass”, composição de Meghan Trainor e Kevin Kadish (2014), na voz de Meghan Trainor. A música metaforicamente procura elevar a autoestima de pessoas *plus-size*, ao comparar o corpo “violão” à forma de um contrabaixo acústico, cuja sonoridade profunda provoca trepidações em locais fechados. Por analogia, diz-se que pessoas acima do peso são impactantes. De antemão, a metáfora é explicitada para os alunos e se pede que eles acessem o link da canção apresentado no material e enviado por e-mail em seus celulares, tablets ou computadores, junto de outro link com a tradução da música. Na construção do projeto, pede-se que eles escrevam um poema, em língua materna, sobre a questão do empoderamento da mulher *plus-size*, enfatizado na canção. Deste modo, a última tarefa

retoma vários aspectos da unidade e recupera várias vozes de teóricos apontados no Item 1, para além dos Multiletramentos.

Figura 2 – Unidade 7: Stereotypes and Self-Identification with Professional Training

**PRE-TASKS – Communication:**



**LIVESTOCK**                      **INFORMATION TECHNOLOGY**                      **ENVIROMENTAL STUDIES**

1. What polytechnical course do you study at IFRJ, Pinheiral Campus?
2. What stereotypes do you hear about the course you are taking?
3. How far do you agree with them? Totally? Quite a lot? Sort of? Not much? Not at all?

**MAIN TASKS:**

4. As a farming student, watch the video “The Farmer Stereotype”:  
<https://www.youtube.com/watch?v=5bdG-Fk0WQ>
5. Do you agree with the video presenter’s point-of-view on farmers’ stereotypes? Why? Why not?
6. In terms of your IDENTITY, how do you like the career you are studying? Explain why you have chosen it. Can you project yourself working on that field? Would you continue studying that at the university? What have you projected about it?

Fonte: arquivo pessoal. BEZERRA JR., H. A. Identity: Material Didático para Língua Inglesa, Unidade 7 – Agropecuária, p. 38, 2014. Gravuras do Microsoft Word, Office 365.

A Figura 2 compreende as pré-tarefas e as tarefas principais da Unidade 7- *Stereotypes and Self-Identification with Professional Training* [Estereótipos e Auto-identificação com a Formação Profissionalizante], confeccionada para a Agropecuária, abordando o gênero textual “perfil profissional”. Nas pré-tarefas (#1,#2 e #3), apresentam-se os nomes dos cursos politécnicos pertencentes ao Médio Integrado, presentes no IFRJ,

Campus Pinheiral em 2014 e se espera que o(a)s aluno(a)s deduzam o nome do curso que estuda em língua inglesa em função das gravuras. Em seguida, pergunta-se que apelidos pejorativos (ou não) são dados aos (às) aluno(a)s da Agropecuária, dentre os quais destacaram-se os seguintes em sala de aula: “capiáu”, “boiadeiro”, “roceiro”, “capinador”, “jeca-tatu” etc. Essa questão sociolinguística aponta para questões diastráticas e diatópicas previstas nos Multiletramentos (ROJO, 2012) e discutidas pelo professor. Logo após, os alunos são expostos a imagens de caipiras e fazendeiros no projetor com o objetivo de aferir as diferenças de classes entre trabalhadores e as realidades socioeconômicas entre o pequeno agricultor e grandes empresários de agronegócios. Neste momento, contrapõem-se figuras de *farmers* e *landowners* (fazendeiros e latifundiários) e a imagens de *rednecks* (caipiras) ao sudeste dos EUA, iniciando-se uma conversa sobre agricultores no Brasil e naquele país. Em seguida, o(a)s alunos assistem ao vídeo “The Farmer Stereotype” (tarefa #4), como pré-requisito da tarefa #5 que, ao apropriar-se das questões apresentadas nas tarefas #2, #3 e #4, discute os clichês associados ao trabalhador da Agropecuária nos EUA e no Brasil, abrindo discussões sobre desigualdade social, envolvendo latifundiários dos agronegócios, pequenos produtores rurais, a questão da reforma agrária e a resistência do MST em conformidade com a Pedagogia Crítica (FREIRE, 2013) e o Letramento Crítico (LUKE, 2012). A tarefa #6 questiona em que medida o(a)s aluno(a)s se projetam nesses modelos e até que

ponto se identificam com o curso de formação depois da exibição do vídeo. Após as tarefas principais, os alunos leem textos em língua inglesa sobre a história de sua profissão e são solicitados a fazer tarefas de casa; tarefas estas executadas em língua materna segundo o gênero textual “perfil profissional”.

Conforme o exposto no presente subcapítulo, aqui procuramos apresentar a origem do material, o público-alvo, os objetivos, a natureza, temática, abordagem nele contidos, organização do material didático e os recursos multimidiáticos requeridos. Além disso, foram analisados dois fragmentos que comprovam pontualmente as conexões entre teoria e prática presentes em trechos das unidades que, para além da função ilustrativa, discutem desde questões de representação identitária e multicultural por meio do empoderamento do corpo, representatividade de pessoas com deficiências físicas, até temáticas associadas à organização de sociedades, divisões de classes das mesmas, contextos socioeconômicos e os desafios a serem vencidos pelo profissional da Agropecuária no Brasil. No próximo item, segue a continuação da análise do material, agora associado à pesquisa-ação executada durante o ano de 2014 e à apresentação de seus resultados.

### **Considerações Finais: Apresentação e Análise dos Resultados Quanti-Qualitativos**

Quanto às apreciações finais concernentes à utilização material didático, passemos ao parecer do

professor-pesquisador no tocante ao desenvolvimento da pesquisa-ação aplicada a turmas do 1º Ano do Ensino Médio Integrado em Agropecuária, Meio Ambiente e Computação do IFRJ, Campus Pinheiral em 2014. Em primeiro lugar, informamos que, no tocante ao público alvo, não houve expectativa de nivelamento de conhecimento prévio em língua estrangeira, visto que o professor-pesquisador preferiu avaliar o crescimento do(a)s aluno(a)s em língua estrangeira a partir da interatividade em sala de aula, com o intuito de mostrar que todos os alunos estavam aptos para desenvolver as tarefas ao longo do ano, independentemente de conhecimento anterior ao ano de 2014. Sendo a pesquisa geral de base quanti-qualitativa, apresentaremos, então, num primeiro momento, a análise qualitativa do professor-pesquisador, priorizando as experiências e a produtividade em sala de aula, para além de instrumentos avaliativos. Em segunda instância, serão apresentados resultados quantitativos e qualitativos obtidos por meio de preenchimentos de um único modelo de questionários anônimos, numerados e impressos, nos quais o(a)s alunos marcaram opções em múltipla escolha para coleta de dados quantitativos, e nos quais também registraram impressões pessoais complementares ao parecer do professor-pesquisador quanto à dinâmica, sucessos das aulas etc. Reiteramos que, nesta pesquisa, a análise qualitativa exerce papel preponderante em relação ao levantamento estatístico aqui apresentado, tendo em vista que a pesquisa-ação “[n]ão se trata de um simples levantamento de dados ou de relatórios a

serem arquivados [...] [e que c]om a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 1986, p. 10). Até mesmo porque, na coleta de um item quantitativo, ocorreu uma situação atípica, exigindo uma abordagem interpretativa mais recorrente em pesquisas qualitativas.

Abrindo a análise qualitativa da pesquisa-ação, o professor-pesquisador pontua que a mesma priorizou as experiências em sala de aula, a receptividade, reação do(a)s aluno(a)s aos tópicos de análise de cada unidade, a interatividade do(a)s discentes para com o material durante debates em sala de aula, a forma de que se apropriaram das discussões. Portanto, em relação à pilotagem do material, as avaliações formais bimestrais não foram projetadas como referenciais prioritários na análise da pesquisa. Entretanto, os resultados e desempenhos em provas, trabalhos, apresentação de seminários e sketches reafirmaram o saldo positivo já obtido em sala de aula. Assim sendo, os instrumentos formais de avaliação efetivamente reforçaram o êxito das tarefas previamente desempenhadas.

Como esperado, as turmas apresentaram formas de interação diferenciadas, comprovando a existência da diversidade encontrada no público-alvo. Ao longo dos dois primeiros bimestres de 2014, as classes de Agropecuária apresentaram maior dificuldade em desenvolver as tarefas e entender, na prática, um projeto que rompesse com a multidisciplinaridade, diferentemente dos discentes do Meio Ambiente e



Informática. De imediato, os alunos do Meio Ambiente abraçaram a proposta com muito afinho, enquanto os da Informática apresentaram mínima resistência. Nas turmas de Agropecuária, houve muitos questionamentos sobre o que cabia ou não na disciplina, e longos debates respeitosos, porém acalorados, quanto a um programa que transcendesse à estrutura da língua estrangeira, que propusesse reflexões sobre identidade, cidadania e realidades de mercados de trabalho. Mas, à medida em que entenderam a proposta pedagógica, abraçaram-na, de sorte que as aulas transcorreram muito bem. Segundo o professor-pesquisador, o(a)s aluno(a)s engajaram-se num processo de desconstruções do senso comum, de autocompreensão, de discussões sobre autoestima, empoderamento, desenvolvendo análises crítico-sociais em língua inglesa em espaços virtualmente simulados quando necessário.

De modo geral, os tipos de tarefas desenvolvidas ao longo da pesquisa-ação foram: debates entre professor e aluno(s), aulas interacionais bilíngues, conversação em duplas em língua estrangeira em sala de aula, avaliações em pares, apresentação de slides, análises de músicas e vídeos de curta duração para reflexões sobre construção de identidade, cidadania, educação crítica e formação politécnica. Além disso, foram utilizadas: confecção de textos com dados pessoais, interpretação de textos customizados (direcionados para a área técnica de cada curso), exposição de estratégias de leitura a partir da gramática funcional (mais voltada para as necessidades específicas na prática da leitura): tudo em conformidade

com os teóricos apresentados nos Itens 1 e 2 do presente texto. Assim, através de diálogos em sala de aula ou em provas orais, os alunos puderam discutir dados autobiográficos, ressaltando visões pessoais, religiosas, políticas, suas experiências individuais, como, por exemplo, o fato de sempre terem residido em uma mesma cidade (ou não), de terem se mudado para diferentes regiões do Brasil (ou não), o fato de serem filhos de pais oriundos de estados, regiões ou países diferentes (ou não), dentre outras questões socioculturais. Quanto à visão de mundo, foi importante observar a atitude de orgulho próprio e autoestima ao falarem de seus corpos (incluindo questões étnicas e de gênero). Em avaliações em dupla, pudemos observar uma troca de saberes muito salutar em língua estrangeira. Aliás, o fato de muitos deles descobrirem que falar e ler em inglês não foi tão difícil quanto presumiram já foi por si só um ato de empoderamento, uma expansão de horizontes em relação ao mercado de trabalho e à vida como um todo. A garra com que eles se apropriaram das ferramentas de um discurso autoanalítico, como se posicionaram como sujeitos e como se sentiram à vontade para expor suas ideias em inglês também foi algo bem expressivo.

De acordo com o professor-pesquisador, no segundo semestre, as turmas, incluindo a Agropecuária, passaram a reconhecer, com maior clareza, a importância de se pensar a questão de identidade pessoal, porque, após vivenciarem o primeiro semestre na área de formação e refletirem sobre si mesmos, foram capazes de aferir o grau de identificação pessoal com o curso. Diferentemente do

primeiro semestre, as turmas de Agropecuária foram as mais empolgadas com as temáticas de formação para o trabalho. De modo geral, alunos de todos os cursos se divertiram bastante com a questão dos estereótipos ligados à profissão e elogiaram a escolha dos vídeos sobre visões clichê sobre profissionais apresentados em sala de aula. Por outro lado, as turmas em geral apresentaram resistência inicial à leitura de textos técnicos mais densos, embora não tenham manifestado problemas com interpretação de texto nas avaliações. Aos poucos, familiarizaram-se com a abordagem mais direcionada ao ESP (Inglês para Fins Específicos).

Complementando as observações de base qualitativa da pesquisa, seguem breves depoimentos anônimos de aluno(a)s (numericamente representados), retirados dos questionários mencionados no início deste Item a fim de dar voz aos (às) adolescentes que participaram da pesquisa-ação. Assim sendo, seguem aqui algumas falas: “Gostei de estudar inglês assim. Melhor que só gramática” (#21). “As aulas de inglês levantaram minha autoestima. Aí prestei mais atenção nas matérias e passei a gostar de química. Quero fazer faculdade de Química” (#75). “Adorei estudar a questão do corpo. Me senti mais autoconfiante” (#102). “Descobri que gosto de falar inglês” (#13). “Não gosto de inglês, mas foi maneiro entender mais sobre diversidade” (#48). “Falar sobre a mulher negra mexeu muito comigo, porque já sofri muito racismo na outra escola. Isso me deixou mais a vontade. Mulher já sofre, negra mais ainda” (#134). “Gostei de falar sobre religião. A gente só falou. Não teve

preconceito com ninguém” (#90). “Adorei esse lance da identidade. Foi bem importante pra turma. A gente se respeita e tals. Legal” (#86). “Essa coisa do corpo foi muito da hora. Tipo, meu corpo, minhas regras” (#34). “O que mais curti foram os estereótipos da profissão. A música dos caipiras, muito engraçado” (#67). “Foi muito legal a gente falar da gente, escrever também. Foi forte” (#128). “Sou conservador, mas parei de fazer bullying com os gays” (#05). “É importante falar de diversidade. Ninguém é igual. A gente precisa respeitar isso” (#17). “Abri minha cabeça em relação aos gays, tá ligado? Pô, é só respeitar os caras” (#59).

Quanto aos dados obtidos em questionários anônimos, seguem os resultados da seguinte maneira: do(a)s 147 inscritos no 1º ano do Ensino Médio Integrado, a maior parte dos alunos possui menos de 16 anos, sendo composto expressivamente por pessoas do gênero feminino:

Tabela 1 – Idade e Gênero

IDADE	-16 ANOS	16 ANOS
	81 aluno(a)s (≈55,2%)	66 aluno(a)s (≈44,8%)
GÊNERO	FEMININO	MASCULINO
	91 alunas (≈61,9%)	56 alunos (≈38,1%)

Fonte: elaboração própria, 2019.

O item “credo” elencou todas as religiões citadas em sala de aula, e acrescentou o item “outros”, caso

os alunos tivessem passado a praticar outra religião aproximadamente 6 meses após a discussão em sala de aula. No item “outros”, havia uma lacuna a ser preenchida com a religião não citada na lista predisposta. Quanto a este item, o resultado pareceu preocupante ao professor-pesquisador, pois, em sala de aula, vários(a)s discentes se apresentaram como testemunhas de Jeová (visto que há um grande templo desta religião na cidade de Pinheiral), uma aluna se posicionou como judaísta, e outros se apresentaram como candomblecistas, kardecistas e umbandistas. No entanto, alunos não evangélicos e não católicos marcaram o item “outros”, não preenchendo a lacuna ao lado. Isso aponta possivelmente para uma relação conflitiva com a religião em termos de levantamentos cadastrais, embora nenhum(a) aluno(a) pareça ter se sentido constrangido(a) a falar de seu(s) credo(s) em sala de aula. Na visão do professor-pesquisador, o descompasso entre respostas pode estar associado a questões de preconceito religioso e racismo institucional, porém não houve uma resposta conclusiva para a pergunta porque, por serem formulários anônimos e por terem os alunos preenchido os formulários antes das férias de fim de ano, não foi possível chegar a uma conclusão, embora a postura dos alunos evidencie uma possível problemática em relação ao credo que praticam. Portanto, do total de 147 alunos, eis o resultado:

Tabela 2 – Credo

CANDOMBLECISTAS	0 alunos (0%)
CATÓLICOS	55 aluno(a)s (≈37,4%)
EVANGÉLICOS	44 aluno(a)s (≈30%)
JUDAÍSTAS	0 alunos (0%)
KARDECISTAS	0 alunos (0%)
TESTEMUNHAS DE JEOVÁ	0 alunos (0%)
UMBANDISTAS	0 alunos (0%)
OUTROS	43 alunos (≈32,6%)

Fonte: elaboração própria, 2019.

Quanto a estudar identidade cultural, multiculturalismo, cidadania, Direitos Humanos e formação laboral crítica em língua inglesa, os alunos mostraram-se majoritariamente satisfeitos com a abordagem, por terem experienciado aulas dinâmicas, voltadas para conversação, com temas sociais atuais em sintonia com questões tecnológicas e preocupadas com a autoestima do adolescente nos dias de hoje. Isso comprovou, mais uma vez, que a preocupação com o cumprimento dos PCNs (1996) e do PNDH (2007), bem como o norteamento teórico na Pedagogia Crítica (FREIRE, 2013), na a Educação Omnilateral (CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO, 2018), no Letramento Crítico (LUKE, 2012), na Educação e Direitos Humanos (CANDAU, 2013), nos Multiletramentos (ROJO, 2012) e na Análise das Necessidades atingiram os objetivos esperados. Mediante os resultados, “Identity” mostrou-se uma experiência exitosa enquanto material didático e material

para pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Assim sendo, do total de 147 alunos, houve as seguintes respostas:

Tabela 3 – Grau de satisfação com a abordagem Culturalista, Humanitária e Educacional em Cursos de Língua Inglesa

	GRAU DE SATISFAÇÃO	GRAU DE INSATISFAÇÃO
IDENTIDADE CULTURAL	132 aluno(a)s (≈90%)	15 aluno(a)s (≈10%)
DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS	132 aluno(a)s (≈90%)	15 aluno(a)s (≈10%)
POLÍTICA ANTIBULLYING E ELEVAÇÃO DE AUTOESTIMA	147 aluno(a)s (100%)	0 aluno(a)s (0%)
FORMAÇÃO CRÍTICA PARA O TRABALHO	147 aluno(a)s (100%)	0 aluno(a)s (0%)
TEMAS ATUAIS	140 aluno(a)s (≈95,5%)	2 aluno(a)s (≈0,5%)
APLICAÇÃO DE TECNOLOGIAS	147 aluno(a)s (100%)	0 aluno(a)s (0%)
TAREFAS INTERESSANTES E ESTIMULADORAS	115 aluno(a)s (≈80%)	32 aluno(a)s (≈20%)
ÊNFASE NA CONVERSACÃO BILÍNGUE EM SALA DE AULA	133 aluno(a)s (≈91%)	14 aluno(a)s (≈9%)

Fonte: elaboração própria, 2019.

Portanto, ao averiguarmos que a natureza, qualidade, abordagem e conteúdo do material de Inglês para Fins Específicos, percebemos que “Identity”, tendo atingido graus de satisfação entre escalas de 90% a 100%, mostrou-se prazeroso, atraente e suficientemente eficaz para o(a)s aluno(a)s, por meio de um processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa culturalista (HALL, 1998), voltado para adolescentes do Ensino Médio Integrado, em sintonia com os PCNs (1996) e o

PNDH (2007), com princípios de Educação e Direitos Humanos (CANDAU, 2013), com o Educação Omnilateral (CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO, 2018), com a dimensão multimidiática dos Multiletramentos (ROJO, 2012) e, sobretudo, com o comprometimento socioeducativo de Pedagogia Crítica (FREIRE, 2013) e do Letramento Crítico (LUKE, 2012), centrado no protagonismo do(a) s aluno(a)s e seu engajamento político em prol do bem estar social. Por tudo isso, entendemos que a formulação, aplicação de “Identity” e execução da pesquisa-ação foram mais que satisfatórias, porque o material didático garantiu a relação entre ensino e pesquisa, gerou empoderamento nos alunos, compreensão sobre Direitos Humanos, realidades de mercados de trabalho em tempos de Globalização, problematizou questões de diferenças culturais, ideológicas e socioeconômicas no Brasil e no mundo por meio de um viés educacional crítico. Por tudo isso, a pesquisa-ação foi exitosa, ao propiciar transformações sociais, ampliar diferentes saberes, promover “tomada de consciência e produção de conhecimento” (THIOLLENT, 1986, p. 19). Mostrou-se bem-sucedida porque, após conflitos, negociações, obtiveram-se entendimento, proficuas e fecundas reflexões com respeito à alteridade, à diversidade e à inclusão: quesitos indispensáveis à política antibullying. Por intermédio do material didático aqui analisado, concluímos que o(a)s aluno(a)s se apropriaram da construção da identidade e da necessidade de uma respeitosa convivência entre pessoas de diferentes credos, biotipos, raças, etnias, personalidades, sexo,



gênero e orientação sexual. Considerando que os alunos elevaram sua autoestima, mostraram-se interessados em estudos de língua inglesa na execução de um projeto político-pedagógico que pensa a figura do futuro trabalhador e seus direitos humanos na formação politécnica. Sem dúvida, o material didático “Identity” proporcionou aprendizagem ao público-alvo de 2014 em prol da justiça social, apresentando conteúdo sociolinguístico e politicamente crítico.

## **Agradecimentos**

O professor-pesquisador agradece aos colegas de trabalho no ano de 2014, Prof. Dr. Lesliê Vieira Mulico e Prof<sup>a</sup>. Me. Morgana de Abreu Leal, pelas referências teóricas e compartilhamento de resultados de Análise das Necessidades, caros à pesquisa desenvolvida. De mesmo modo, estendem-se os agradecimentos à monitora de Língua Inglesa de 2015, hoje ex-aluna do curso de Meio Ambiente, Sandy Castro da Silva Baia, pela participação efetiva na análise dos dados de pesquisa aqui apresentados.

## **Referências**

ADAMS, M.; BELL, L. A.; GOODMAN, D. J.; JOSHI, K. Y. **Teaching for diversity and social justice**. New York: Routledge, 2016.

BASTURKMEN, H. **Developing courses in English for specific purposes**. London & New York: Palgrave & Macmillan, 2010.

BRASIL. Presidência da República. [Lei de diretrizes e bases da educação nacional – (1996)]. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – 2. ed. – Lei nº 9.394/1996 – Lei 4.024/1961**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei de diretrizes e bases 1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei%20de%20diretrizes%20e%20bases%201ed.pdf) Acesso em: 24 de jun. 2019.

BRASIL. **Programa nacional dos direitos humanos**. Brasília, DF: SEDH/PR, 2007 [1996].

BRASIL, Presidência da República. [Ministério da Educação e do Desporto (1998)]. Brasília, DF: Presidência da República. **Parâmetros Curriculares Nacionais para língua estrangeira**: ensino médio, 2000a. Secretaria de Educação Fundamental. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 30 de maio, 2019.

CANDAU, V.; PAULO, I.; ANDRADE, M.; LUCINDA; M. C.; SCAVISO, S.; AMORIM, V.(orgs). **Educação e direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In: FRIGOTTO, G. et alii* (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, Fundação Oswaldo Cruz e A. P. de Saúde J. V., 2005. p. 58-83.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LLP & UERJ, 2018.

FRIGOTTO, G. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LUKE, A. **Critical literacy: foundational notes**. London & New York: Routledge, 2012.

NEUHAUSER, L. Practice and scientific foundations for transdisciplinary research and action. *In: FAM, D. et alii*. (ed.). **Transdisciplinary theory, practice and education: the art of collaborative and collective learning**. Cham, Switzerland: Springer, 2018. p. 25-38.

PRODANOV, C. e FREITAS, C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: Educação na cultura digital*. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2012. p. 1-18 ISSN: [n. e.]

SONGHORI, M. Introduction to needs analysis. **English for a specific purpose world**, Issue 4. www.esp-world.info, 2008. Acesso em: 03 mai. 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

TRAINOR, M.; KADISH, K. All about that bass. *In: TRAINOR, M. Title*. New York: Epic Records, 2014. track 2. <https://www.youtube.com/watch?v=7PCkvCPvDXk>  
Last access: 5th Jul. 2019.

## Capítulo 7

# O ENSINO DE LITERATURA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Uma Proposta de Ação

Margareth Andrade Morais

---

### **Para Começo de Conversa**

De acordo com dados da pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD, 2018), divulgados pelo IBGE, os resultados no que diz respeito à formação educacional no Brasil são desanimadores: 6,8% dos brasileiros não leem e não escrevem, o país está estagnado em políticas para erradicação do analfabetismo. Dentro desse contexto, no entanto, ainda há questionamentos sobre a importância da leitura e do ensino de Literatura

pelo povo brasileiro frente às inúmeras necessidades demandadas pelo país.

Para romper com essa perspectiva em voga, de menosprezo às ciências humanas, destacam-se as palavras de Compagnon (2009, p. 47) que afirma ser a literatura o elemento que aproxima um ser humano de outro, mostrando as inúmeras faces da humanidade e, justamente por isso, deve ser lida e estudada, já que oferece um meio

de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muitos e diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. Compagnon (2009, p. 47).

Desse modo, o ensino de literatura nas escolas é essencial para uma Educação em Direitos Humanos (EDH), sendo essa educação aquela que requer a construção de concepções e práticas que compõem os direitos humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana. Destina-se, portanto, a formar crianças, jovens e adultos para participar, ativamente, da vida democrática. Por meio do ensino de literatura, é possível fomentar práticas que culminem em uma educação integral, que visa ao respeito pelo outro, pelas diferentes culturas e tradições,

pelo reconhecimento do passado e suas implicações nas ações presentes. Assim, considerando essa prerrogativa, será apresentada uma abordagem do ensino de literatura que priorize os objetivos formativos expostos acima.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *campus* Rio de Janeiro, possui diversos cursos técnicos integrados ao ensino médio e, em todos eles, está presente a disciplina de língua portuguesa e literatura brasileira. As atividades elaboradas, que serão detalhadas nas próximas páginas, foram aplicadas em três turmas de 8º período, o que seria equivalente a um quarto ano do ensino médio. Com base na proposta de ementa, que abarca literaturas africanas de língua portuguesa e tópicos de literatura contemporânea, pensou-se, em vez de trabalhar com listas de autores e informações históricas e contextuais, o trabalho com a temática: “literatura negra: identidade e resistência”. O escopo era não só passear pelos tópicos elencados na ementa, mas cotejá-los com outros textos, para além do domínio literário, que promovessem uma reflexão acerca da inserção do negro/negra na sociedade brasileira hoje.

Por conta de questões metodológicas que serão expostas mais adiante, escolheu-se trabalhar o conto como gênero literário, tanto os de autoria de escritores brasileiros quanto africanos. Para além de questões teórico-metodológicas, vale ressaltar a inserção da temática por meio de diversas obras que aludem ao tema do racismo, da percepção do que é ser negro em uma sociedade como o Brasil para dentro da sala de

aula. De acordo com Cosson (2012), as discussões e atividades foram estruturadas em torno dos textos literários nas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Essas estratégias visam a exaltar as vozes negras que, ao contar outras histórias, engendram diferentes formas de compreender e elaborar o mundo a partir de novas perspectivas históricas e sociais, baseadas na heterogeneidade, na pluralidade e na diversidade.

Nas próximas seções, será apresentada a relação entre a literatura e os direitos humanos. Em seguida, serão expostos os princípios que nortearam a escolha da temática e o detalhamento da proposta de atividade.

### **Educação em Direitos Humanos e a Literatura como Direito Humano**

É consenso que o papel da escola é construir um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, eliminando discriminações e promovendo a emancipação de grupos historicamente desfavorecidos. Assim como também cabe à escola permitir o acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, indispensáveis para consolidação de espaços democráticos e igualitários.

Com base no eixo orientador V do Decreto Federal n. 7037/2009,



A educação e a cultura em Direitos Humanos visam a formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito as diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade. (BRASIL, 2009).

Dessa forma, o objetivo da EDH é promover um espaço de reflexão sobre as diferenças, para que o aluno possua um olhar de compreensão e aceitação em relação àqueles que são tradicionalmente excluídos de seus direitos. Sabe-se que o conceito de educação vai além da educação escolarizada, pois o processo de formação também ocorre no ambiente familiar, religioso, entre outros. No entanto, cabe à escola uma função primordial nesse processo, pois sua tarefa construir conhecimento formal para “[...] perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família” (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), realizado e revisto em 2009, define a educação como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presentes em níveis cognitivo, social, cultural e político;

d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados (BRASIL, 2012, p. 5).

O ensino de literatura pode abarcar os aspectos acima listados, já que a leitura do texto literário, para além do conhecimento sobre questões estéticas, abarca a experiência de dar sentido ao mundo, por meio da palavra, sendo uma forma importante de acesso a bens culturais. De acordo com Candido (2002), a literatura possui três funções, dentre as quais destaca-se a função formativa, que consiste em ensinar através da literatura. Para o autor, o contato com a literatura “não corrompe nem edifica, mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (CANDIDO, 2002, p. 85).

Além da função formativa, o autor também aponta como o poeta ou escritor pode oferecer uma visão da realidade diferente do seu interlocutor, possibilitando contato com outros modos de pensar. De acordo com

Candido, pensar em direito humano pressupõe imaginar aquilo que se considera indispensável para si, também o deve ser para o outro, pois “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995, p. 175). Portanto, negar o acesso à literatura na escola é negar um Direito Humano e uma Educação em Direitos Humanos.

No entanto, o ensino da Literatura nas escolas, por vezes, relega a um segundo plano o seu potencial transformador. Essa desvalorização pode ser atribuída, em certa medida, pela preferência de uma abordagem historicista, fundamentada num eixo cronológico progressivo, desde as origens de cada literatura até sua última tendência, principalmente, no ensino médio. Assim, o autor é um nome dentro de um quadro histórico, tal livro representa dada sociedade, o estilo do autor está relacionado à determinada escola literária. Já o valor das obras é justificado, muitas vezes, pelo pertencimento a uma tradição de ensino. O aluno passa de possível leitor a espectador passivo de uma cultura enciclopédica que pouco ou nada lhe diz. O livro didático e as apostilas sustentam essa práxis pedagógica ao fornecerem fragmentos das obras.

Essa estratégia de ensino de literatura baseado em estéticas força uma correspondência entre o texto e as características presentes em determinada escola. Assim, dificilmente pensa-se o texto em sua autonomia, mas como um protótipo do estilo estudado, o que prejudica a

leitura em sua forma mais ampla, de modo a considerar o sentido do próprio texto em si.

Além disso, muitas vezes, o grande enfoque dado a um cânone literário pode produzir uma certa marginalização da produção originária de minorias, como mulheres e negros, por exemplo. Isso porque o mundo figurado nos clássicos literários não é o mundo ao qual pertence a quase totalidade do jovem leitor brasileiro. Estes, oriundos de famílias desprotegidas social e financeiramente, não encontram, nessas narrativas, nessas vozes, correlatos com os quais comparar, fazer o trabalho da antítese pela tese para se ter uma síntese.

Obviamente, não se está propondo o abandono da leitura de textos clássicos nem o conhecimento sobre as estéticas literárias. O objetivo é extrapolar esse ensino tradicional, explorando outras possibilidades. Nesse sentido, a proposta de ação que será apresentada mais adiante privilegiará o trabalho em que o professor se torne mediador das leituras e ofereça, para os alunos, experiências de leitura para além dos textos clássicos, que já têm espaço garantido nos livros didáticos e nos currículos de grande parte das escolas.

Para os propósitos deste capítulo, o importante até aqui foi apresentar os pressupostos e formulações que possam dar base para uma breve discussão sobre o papel da literatura na escola e apresentar um modo para que seu ensino possa contribuir, concretamente, para uma EDH.

## **A Escolha da Temática “Literatura Negra: Identidade e Resistência”**

A lei 10.639/2003 buscou assegurar o ensino da história e cultura afro-brasileira. Nesse sentido, o parecer, que regulamentou a lei, pressionou uma atualização no currículo de diversas disciplinas, como a literatura, por exemplo. Além disso, também fomentou a ampliação de estudos e reflexões sobre as relações étnicas e raciais na sociedade brasileira. Tal conteúdo passou a figurar nas ementas dos cursos e nos livros didáticos, no entanto, como mais informações a serem trabalhadas na sala de aula. Na prática, não houve um rompimento com a hierarquia escolar de conteúdos e leituras, o que dificultou a percepção de que a literatura africana lusófona não é só um conteúdo a ser trabalhado, mas a possibilidade de um diálogo sobre valores éticos, culturais, políticos e ideológicos.

Cabe ressaltar aqui que os escritores negros são tratados na literatura brasileira da mesma forma racista com que sua raça fora tratada no processo de construção da sociedade brasileira. Produções literárias que fogem ao projeto de nação estabelecido para o Brasil, pensado como um bloco homogêneo, tendem a ser ignoradas e pouco conhecidas. Desde o séc. XIX, no Brasil, textos literários atuam na construção do nosso imaginário de nacionalidade, como o indianismo romântico de José de Alencar em *Iracema*, por exemplo. A formação do homem brasileiro, mestiço por excelência, dentro desse imaginário, aconteceu de forma harmoniosa sem

a violência da escravidão e sem as agressões sofridas pelos indígenas durante o processo de colonização.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação, em Parecer 003/04 do Conselho Pleno, debate o objetivo da lei 10.639/2003, esclarecendo que o que se quer é uma mudança estrutural com vistas ao alcance do estabelecido na Constituição Federal, no que diz respeito à igualdade de direitos e condições. Para tanto, afirma que

isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, **buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira**; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não brancos, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, CNE/CP 003/04, 2004, p. 3 – grifo nosso).

Espera-se, portanto, com a lei, que o racismo sistêmico e estrutural seja paulatinamente reduzido por meio do estudo, do conhecimento do outro e da igualdade de tratamento das heranças culturais. Desse

modo, tendo em vista não só cumprir o que apregoam os dispositivos legais, mas também avançar em um ensino de literatura que promova uma educação para os direitos humanos, pensou-se em uma proposta temática.

De acordo com Bispo & Bezerra (2016), a ementa de literatura deve reconsiderar a perspectiva cronológica com vistas a inserção de uma perspectiva temática no ensino de literatura. Na palavra dos autores: “propomos um novo currículo de Literatura que reveja a apresentação estritamente cronológica e privilegie a discussão literária num viés temático, contrastivo e que justaponha autores canônicos a não canônicos” (BISPO; BEZERRA JR., 2016, p. 94). Para os autores, não há formação plena do leitor sem a exploração do texto literário em sua completude; para tanto, deve-se abandonar o viés cronológico, uma vez que, para focalizá-lo, investe-se excessivamente em elementos que não são Literatura, tais como contexto histórico, biografia dos autores, características de estilos literários, como já dito anteriormente.

As questões tratadas acima, portanto, serviram como norte para chegar à proposta temática “Literatura negra: identidade e resistência”. Assim, passou-se a etapa da seleção dos textos para leitura e discussão com as turmas de 8º período. Vale ressaltar que a escolha da temática, ainda que pautada em questões legais e curriculares, obedeceu a uma escuta do desejo dos alunos, da vontade de conhecer textos de autores negros, textos contemporâneos e que tratassem da temática da igualdade racial.

Foram selecionados contos de autores africanos e de autores brasileiros, como Conceição Evaristo, por exemplo. Além disso, a discussão do tema foi ampliada com outros textos, como imagens do projeto Identidade, idealizado pelos atores Orlando Caldeira e Noemia Oliveira – que consiste em uma exposição fotográfica com ícones populares (originariamente brancos) interpretados por pessoas negras – reportagens e vídeos que pudessem ser cotejados com os textos literários e contribuíssem para reflexão dos alunos. Neste capítulo, será relatado o trabalho com o conto de Luiz Bernardo Honwana, “a mão dos pretos”.

Conforme já dito, reconhece-se a importância da escola em formar leitores literários, valorizando o ato de ler literatura e não um saber sobre a literatura. Objetiva-se promover uma educação literária, com vistas à formação de um leitor competente nessa área. Dessa maneira, escolheu-se trabalhar com o gênero conto a fim de garantir que os textos pudessem ser lidos integralmente pelos alunos, evitando o trabalho com fragmentos de textos. Do ponto de vista didático, o foco nesses gêneros literários menores, que permitem a leitura e a releitura em sala de aula, tem forte potencial de contemplar os objetivos da escola e acrescenta a perspectiva de uma leitura real das obras.



## **Da Teoria à Prática**

Antes da leitura do conto, foram planejadas atividades cuja função é levar os alunos a expor suas impressões sobre a temática que será abordada e construir suas interpretações pessoais, que serão ampliadas pelas outras leituras promovidas por seus colegas e pelo professor. Não há uma leitura pronta a ser ensinada para os alunos, mas leituras que se constroem ao longo do processo. A proposta é que o professor não assuma a função de transmitir um conhecimento enciclopédico para seus alunos, mas cumpra a posição de mediar níveis de leitura que considera desejáveis para aquele grupo. Esse tipo de situação permite que convivam diferentes níveis de leitura num mesmo grupo e que essas diferenças sejam positivas. Tais atividades foram pensadas tendo em vista o que defende Cosson (2012), ao enfatizar a importância de o professor estruturar as discussões em torno dos textos literários, já apresentadas anteriormente. Essa sequência expandida foi desenvolvida como procedimento didático para o ensino médio.

Nessa perspectiva, a fim de cumprir a etapa da motivação, selecionamos algumas imagens retiradas do projeto identidade de modo a incitar nos alunos a reflexão sobre o protagonismo de negros na mídia, discutir como a arte pode ser uma ferramenta para promover identidade e ser uma forma de resistência.

Observaram-se aspectos indiciais e simbólicos nas imagens, procurando perceber (i) o que indica

a singularidade da imagem em relação a outros já existentes e (ii) como, a partir de convenções socio-culturais-discursivas, os signos podem ser interpretados.

O objetivo da exposição era despertar a reflexão sobre valores estéticos impostos pela mídia e a falta de referência negra na TV e na mídia em geral. Diante das imagens, os alunos discutiram sobre a inserção e protagonismo de negros na cultura. Algumas falas comprovaram como a ausência de representatividade na mídia hegemônica influencia na percepção da representatividade, visto que alguns alunos não associaram as imagens aos personagens famosos, alegando que as imagens eram muito diferentes do original. Muitos alunos argumentaram mostrando que aos negros cabem os papéis representativos de camadas mais pobres e sem prestígio social, citando exemplos de personagens que conheciam.

Figura 1 – Harry Potter



Fonte: <https://www.facebook.com/projetoidentidadeoficial/posts/1739830002940933/>. Acesso em: 1 set. 2019.

Figura 2 – Monalisa



Fonte: <https://www.facebook.com/projetoidentidadeoficial/posts/1739830002940933/>. Acesso em: 1 set. 2019.

Essa atividade contribuiu para inserir os alunos na temática adotada, ativando suas percepções e conhecimentos sobre o tema, de modo a estimulá-los a produzirem suas próprias leituras e falas dos textos que circularam nas turmas durante todo o semestre. Ao longo do curso, alguns alunos retomavam as discussões, trazendo outras referências, como, por exemplo, a capa da revista *Marie Claire* com a escritora Chimamanda Adichie e outras situações em que o olhar dos discentes captava a questão da representatividade.

Com base nessas discussões, apresentou-se o livro do qual se extraiu o conto a ser trabalhado. De modo interessante, ao apresentar o sumário, indagou-se aos alunos se eles imaginavam qual conto seria lido. Nas

duas turmas em que essa pergunta foi feita após o trabalho com as imagens – em uma turma isso não foi feito por conta de problemas com *data-show* – a maioria dos alunos acertou o título do conto.

Vale destacar, antes de expor o relato do trabalho com o conto, que, para os objetivos deste capítulo, serão discutidos os aspectos que dialogam diretamente com a proposta de uma educação que privilegia a formação para os direitos humanos.

O conto “As mãos dos pretos” compõe a obra *Nós matamos o cão-tinhoso*, do autor moçambicano Bernardo Honwana. Essa obra, escrita nos anos 1960, ocupa singular importância na produção literária de resistência à colonização. Antes mesmo da conquista da independência política, os escritos de Honwana refletem sobre os desafios da descolonização e, em consequência, da afirmação de elementos que ajudem a construir a identidade africana – ou identidades, como parece ser melhor. A transmissão oral e escrita do conteúdo do conto, em amplitude geográfica e cronológica, testemunha o preconceito contra os negros.

O narrador do conto é um menino anônimo que procura respostas para um enigma: por que os pretos têm as palmas das mãos brancas? Muitas respostas são apresentadas, de forma breve, por diversos interlocutores que representam vozes de diferentes classes sociais, até que a mãe apresenta a sua explicação, quando o conto atinge o clímax.

Logo após a leitura, a primeira questão a ser explorada relacionava-se à percepção de que conto

está mais ligado à tradição oral e as implicações disso para a literatura africana. Em seguida, foi perguntado aos alunos se eles conseguiam perceber, por meio de elementos linguísticos, a idade do narrador, que não está explícita, mas é passível de comprovação pelo exame de pistas textuais.

A idade do narrador promove efeitos de sentido importantes para o texto, pois se trata de uma criança que, por meio de indagações comuns à faixa etária, desperta a reflexão sobre o racismo e sobre a sua própria identidade. A curiosidade, sob o ponto de vista semiótico, é uma paixão; as paixões são “efeitos de sentido [...] que modificam o sujeito” (BARROS, 2002, p. 61). A curiosidade é uma paixão, paixão pelo saber; querer-saber é a motivação, a paixão que faz o sujeito procurar conjunção com o saber desejado. O que é desconhecido, aquilo para o que não temos explicação satisfatória, é fonte de tensão e desequilíbrio. É a curiosidade indicadora de carências cognitivas que se vinculam a outros tipos de carência, como afetivas e existenciais (o que parece ser o caso do conto em discussão).

As perguntas do menino são dirigidas aos personagens no conto, que apresentam respostas diferentes acerca da inquietação do narrador. Todos esses locutores representam diferentes vozes, oriundas de distintos tipos sociais. Esses locutores representam o saber e a ciência (professor, um livro), a religião (padre), o poder econômico (Coca-Cola).

Essas respostas são convergentes quanto ao efeito que produzem: são falas preconceituosas, que retratam

uma desqualificação generalizada dirigida aos pretos, conforme pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 1 – Respostas à pergunta do narrador

<b>Senhor Professor</b>	Os avós deles [dos pretos] andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o corpo
<b>Senhor Padre</b>	Eles [os pretos], às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar.
<b>Dona Dores</b>	Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão limpa.
<b>Senhor Antunes da Coca-Cola</b>	Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu, fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram-no em moldes usados para cozer o barro das criaturas, levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber por que é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?!...
<b>Senhor Frias</b>	Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banho num lago do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e a essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo.
<b>Dona Estefânia</b>	Para ela, as mãos dos negros desbotaram à força de tão lavadas.
<b>Mãe</b>	Deus fez os pretos porque os tinha de haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de o haver...Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já os não pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem é apenas obra dos homens. Deve ter sido a pensar assim que ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos.

Fonte: Elaboração própria.

A maioria das repostas está atrelada a uma justificativa divina para naturalizar o sofrimento e a discriminação vivenciada pelos negros. A fala do Senhor Antunes, por exemplo, baseada em uma prerrogativa religiosa, usa a perífrase verbo-nominal “fazer pretos”. Chama atenção a escolha do verbo fazer, em vez de criar, comum na tradição bíblica que trata da criação do mundo. Isso traz ao texto um efeito de “coisificação” do negro. Efeitos intencionais agrupam todas as respostas; trata-se de tentativa de explicação de uma realidade estereotipada e preconceituosa, associada ao sofrimento dos negros. No entanto, a explicação da mãe, ainda que também se revele preconceituosa, reconhece, por fim, um processo histórico consciente e convincente de desqualificação dos pretos como obra de homens.

Tais respostas ratificam estereótipos, uma vez que recorrem a ideias preconcebidas e preconceituosas. Nas respostas evidenciadas, as falas se originam por meio de ignorância, crenças que se formam a partir de critérios arbitrários acerca de comportamento, atributos, traços físicos, psicológicos e/ou morais aplicados a grupos ou categorias humanas, como uma determinada ideia ou convicção classificatória pré-determinada sobre algo ou alguém. Desse modo, torna-se importante destacar o conceito de raça/racismo. Conforme descreve Hall (2006), trata-se de uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e de exclusão. De acordo com o autor, o racismo apresenta uma lógica que procura explicar diferenças sociais e

culturais, que atestam a exclusão racial, como resultado de uma ação biológica. Essa tentativa de naturalização parece transformar a diferença racial em um fato científico, que, como tal, não pode ser modificado.

Ainda de acordo com Hall (2006)

nesse tipo de discurso, as diferenças genéticas (supostamente escondidas na estrutura dos genes) são “materializadas” e podem ser “lidas” nos significantes corporais visíveis e facilmente reconhecíveis, tais como a cor da pele, as características físicas do cabelo, as feições do rosto (por exemplo, o nariz aquilino do judeu), o tipo físico etc., o que permite seu funcionamento enquanto mecanismo discursivo em situações cotidianas. (HALL, 2006, p. 66).

As referências físicas citadas por Hall estão presentes no conto: na tentativa de explicar uma característica física, utilizam-se ideias extremamente preconceituosas. Nesse sentido, torna-se relevante, especialmente para as aulas de língua e literatura, explicitar esse funcionamento discursivo que revela estereótipos e marcas de inferiorização, demonstrando como tais práticas estão presentes no imaginário social. Portanto, os trechos supracitados contribuem para comprovar o racismo, materializando-o por meio da linguagem.

De todo modo, mesmo carregada de uma visão racista, a mãe opera uma sutileza metonímica: as mãos



representam todo o corpo. Assim, como a mão opera o que fazemos, o arranjo social, a ordem criada é resultado das obras humanas. Essa avaliação é de fundamental importância porque invalida o argumento segundo o qual a escravidão é resultado da inferioridade do negro ou o argumento pautado na vontade divina. Além disso, como as mãos dos pretos são iguais às dos brancos, conforme enfatiza a sabedoria da mulher africana, a ordem humana deveria corresponder a essa igualdade, mas, infelizmente, não é o que ocorre, porque os brancos são “homens que dão graças a Deus por não serem pretos”.

Os alunos, ao falarem do conto, qualificaram-no como “triste”, “pesado”, sentiram-se entristecidos pelas justificativas absurdas apresentadas no conto. Alguns disseram que já tinham ouvido histórias como a contada pelo Senhor Frias, que remete à água como símbolo de uma purificação, sem se dar conta de que tais histórias populares, apresentadas por membros familiares, traziam consigo uma visão preconceituosa.

Fiorin esclarece que a ideologia é representação da realidade (e não a realidade mesma), formulada pelo grupo social dominante, que procura “justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que mantém com os outros homens” (FIORIN, 2002, p. 28). As variantes que procuram explicar o motivo pelo qual a pele dos negros é preta têm apoio ideológico considerável, ao reforçar a inferioridade deles. As falas feitas pelos discentes evidenciam como o racismo está sedimentado em ações cotidianas, as quais

precisamos desconstruir com ações pedagógicas sólidas, com conhecimento e respeito à diversidade.

Dentre outras questões suscitadas pelo conto, merece destaque aqui a percepção sobre a identidade racial do narrador. No conto, não há exposto formalmente no texto se o menino é ou não negro. Ao longo do texto, os negros são sempre referidos por meio de pronomes de 3ª pessoa, ou seja, constituem o grupo de quem se fala, como é possível ver no excerto trecho: “**eu** achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é ver-me não largar seja quem for enquanto não me disser por que é que **eles** têm as mãos assim tão claras. (HONWANA, 2017, p. 107. Grifos nossos).

Enquanto o usuário do “eu” está atrelado ao discurso como “egocêntrico”, o “nós” constrói duas relações sociais diferentes, de inclusão e exclusão, pois, à medida que se define um conjunto como “nós”, automaticamente, surge uma categoria de excluídos desse grupo. Portanto, os pronomes devem sempre ser entendidos tendo em vista outros pressupostos a respeito de quem está sendo definido como o “nós” e quem está sendo referido como “eles”.

Ao usar o “eles” para se referir aos negros, o autor cria dois grupos antagônicos no texto, instaurando uma oposição no interior do discurso. Desse modo, tal escolha linguística marca, intencionalmente, que o narrador não se vê (ou não quer se aceitar) como negro. É fundamental explicitar para os alunos como os

pronomes atuam para marcar uma posição ideológica no conto, reforçando estereótipos sociais.

O conto se segue sem que haja muitas informações sobre a identidade racial do narrador. No entanto, ainda com base no exame dos pronomes e de outras pistas textuais, suspeita-se de que o narrador se veja como mestiço.

Para fomentar uma educação em direitos humanos, é imprescindível que a língua seja tomada como uma forma de ação no mundo, conforme destaca Antunes (2007):

A língua (...) é parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: Eu sou daqui. Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço. Além disso, a língua mexe com valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes. (ANTUNES, 2007, p. 22-23).

## **Considerações Finais**

A proposta apresentada aqui tem por pressuposto que algumas leituras direcionadas no espaço escolar,

além de configurarem como um exercício de fruição, também podem emergir como ação identitária, a fim de incluírem elementos tradicionalmente excluídos dos espaços de saber. Com isso, espera-se uma educação menos racista e mais multicultural.

Demonstrou-se que o ensino de Literatura pode corroborar com uma educação voltada para os direitos humanos bem como cumprir os dispositivos propostos nos documentos oficiais. Alguns aspectos do Plano nacional de EDH, como “afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; e o “desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva (BRASIL, 2012, p. 5), foram contemplados por meio de uma proposta de trabalho em que a seleção de textos e as atividades elaboradas a partir deles propiciou a discussão da temática da representatividade negra nas artes.

Para além do estudo da obra na sua dimensão formal e objetiva, é necessário acolher as impressões dos alunos, favorecer neles a descoberta das implicações pessoais na leitura. A ideia é fazê-los sair de uma postura de exterioridade construída face a um objeto escolar para levá-los a compreender que a obra se dirige a eles. Nesse sentido, foram obtidas respostas positivas dos alunos, que se colocaram, expuseram suas próprias leituras e opiniões. Um dos alunos, ao final da aula, externou que o incomodava o fato de ser o único aluno negro da turma, na qual estava inserido desde o 5º período. Esse fato comprova que a inserção de

obras africanas e afro-brasileiras pode fazer com que o estudante perceba um outro mais parecido com ele, com o sujeito que, efetivamente, lê os textos oferecidos no ambiente escolar. Ademais, acredita-se que a proposta tenha alcançado, ao menos um de seus objetivos, que é promover um olhar mais humano para o outro e para questões sociais urgentes.

## **Agradecimentos**

Agradeço aos alunos, motivação primeira deste trabalho, e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro pelo apoio à pesquisa.

## **Referências**

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Humanitas, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Federal n. 7.037, de 21-dez-2009 e seu Anexo- Programa Nacional de Direitos Humanos III**. Brasília, Presidência da Republica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-010/2009/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2009/). Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Resolução do CNE sobre as relações étnico-raciais. CNE/CP Resolução 1/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. DOU de 23.12.1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm#art79a](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art79a). Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BISPO, E.; BEZERRA JÚNIOR, H. Á. Por um novo currículo no ensino de literatura: fundamentos, leis e caminhos. **Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF**. v. 8, n. 17, 2º sem. dez. 2016.

CANDIDO, A. O direito a literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.169-191.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *In*: CANDIDO, A. **Textos de Intervenção**. São Paulo: Editora 34/ Duas Cidades, 2002. p. 77-92.

COMPAGNON, A. **Literatura pra quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, R. **Letramento Literário – Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

EDUCAÇÃO avança no país, mas desigualdades persistem. **IBGE**, Brasília. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/-agencia-de-noticias/releases/24857pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais>. Acesso em 19 jul. 2019.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.

HONWANA, Luís Bernardo. As mãos dos pretos. *In*: **Nós matamos o Cão-Tinhoso**. São Paulo: Kapulana, 2017.

## Capítulo 8

# ESTUDANTES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS: Práticas De Interação Cultural em Amajari, RR

Marcos Antônio de Oliveira

Lucas Correia Lima

---

### **Introdução**

O objetivo deste capítulo é refletir sobre os relatos de preconceitos e tensões entre os alunos(as) indígenas e não indígenas do IFRR (Instituto Federal de Educação de Roraima), campus Amajari (CAM). Também serão enfocadas ações pedagógicas que têm interferido nessa situação, para propor e estimular iniciativas em ambientes semelhantes. Nossa hipótese para a existência de tais conflitos entre os(as) estudantes é a de que resultam de um histórico de ignorância sobre os povos indígenas e da negação de direitos aos povos originários



pela sociedade roraimense. Serão contextualizados os conflitos vivenciados pelos indígenas no estado de Roraima e especificamente naquele campus, conforme relato em pesquisa em andamento e outros trabalhos já concluídos de docentes do IFRR.

Este texto surgiu de nossas atividades como pesquisadores e docentes no ensino básico e tecnológico do IFRR. Desenvolvemos uma pesquisa de doutorado em andamento<sup>1</sup> que tem como interesse refletir sobre o que os/as estudantes indígenas Macuxi fazem com a escolarização técnica e profissionalizante que recebem do IFRR-Campus Amajari e uma dissertação (CORREIA, 2018) que trata da formação de professores para o ensino de música em Roraima e como práticas musicais regionais podem contribuir para a valorização desses/as estudantes indígenas no ambiente escolar. Em nosso trabalho de campo e atuando como docentes, percebemos a importância da temática aqui discutida e que, apesar de não serem o ponto principal de nossos trabalhos, fomos impulsionados a refletir sobre ela.

No Brasil, segundo o Censo do IBGE, em 2010 as populações indígenas atingiam um total de 896.917 pessoas em um contingente de 255 povos listados, sendo que 324.824 viviam em cidades e 572.083, em áreas rurais<sup>2</sup>. O estado de Roraima

---

1 OLIVEIRA, Marcos Antonio de. Indígenas e ensino médio em Roraima: demandas de estudantes Macuxi. Pesquisa de doutorado sendo realizada na Faculdade de educação da USP sob a orientação do Prof. Dr. Elie Ghanem.

2 Fonte: Povos indígenas no Brasil. Quantos são? Disponível

somava 55.922 pessoas indígenas, sendo 28.763 homens (51,4%) e 27.159 mulheres (48,6%). Desse total, 46.505 residiam em terras indígenas (83,16%) e 9.417 residiam fora (16,84%). Em 2010, Roraima era o estado com a maior proporção de pessoas que se declaravam indígenas, 11% de uma população total de 450.479.

Segundo o CIR (Conselho Indígena de Roraima), existem no estado 470 comunidades indígenas, distribuídas em nove etnias: Macuxi, Wapichana, Taurepang, Patamona, Sapará, Yanomami, Ye'kuana, Ingaricó e Wai-Wai. Essas etnias vivem diversos conflitos com outros habitantes, em sua maior parte relacionados à posse das terras originárias.

Em Roraima, existem 32 terras indígenas homologadas<sup>3</sup>, três das quais são contínuas: Yanomami, São Marcos e Raposa Serra do Sol. A entrada em terras demarcadas só é permitida aos não indígenas mediante autorização de seus ocupantes. Tal situação resulta em atitudes contraditórias na população do estado. A Terra Indígena (TI) Yanomami é cobiçada por garimpeiros e mineradoras; a Raposa Serra do Sol e a São Marcos, por fazendeiros. A título de exemplo: somente na Raposa Serra do Sol, já foram assassinadas 21 lideranças indígenas durante o processo de demarcação, que durou 10 anos e só foi concluído em 2005.

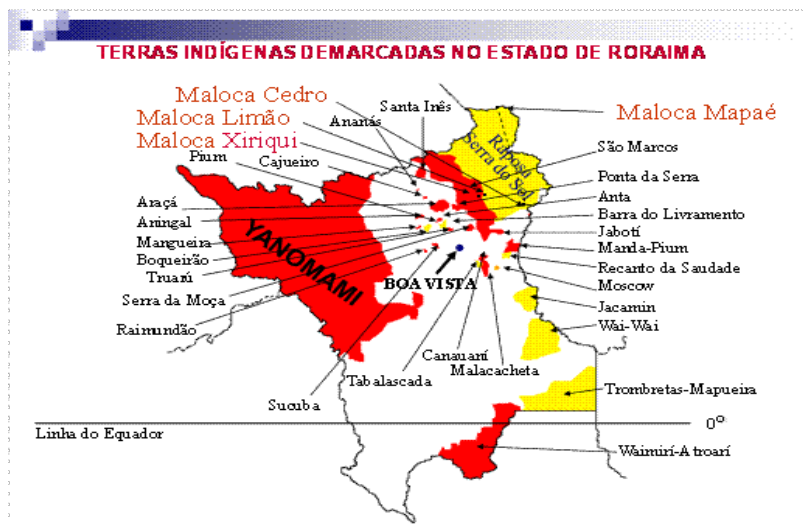
---

em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos\\_são%3F](https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_são%3F). Acesso em: 16 jul. 2019.

3 Disponível em [www.funai.gov.br/index.php/terras-roraima](http://www.funai.gov.br/index.php/terras-roraima). Acesso 09 set. 2019.

As TIs restantes do estado foram demarcadas em blocos ou ilhas: Ponta Serra, Araçá, Barata/Livramento e Mangueira. Seis TIs são de predominância Wapichana, cinco de Macuxi e outras 17 mistas entre Macuxi, Wapichana e Taurepang. A maioria dos Macuxi se concentra nas reservas São Marcos e Raposa Serra do Sol (PERES, 2013, p. 17).

Figura 1 – Mapa



Fonte: Jornal Folha de Boa Vista<sup>4</sup>

O governo federal tem deixado claro suas intenções de rever demarcações e permitir o acesso às terras indígenas a mineradoras, madeireiras, agricultores

4 Disponível em <https://folhabv.com.br/noticia/83-2--dos-indigenas-vivem-em-Roraima--diz-IBGE/17782e> Acesso em 09 set. 2019.

e garimpeiros, aumentando a insegurança dos povos indígenas da região, colocando em risco os habitantes das TIs e permitindo sérias ameaças à manutenção dos direitos humanos nessas áreas.

Andrade (2012, p. 10) acredita que essas situações decorrem, na sociedade brasileira, em virtude de uma visão estereotipada que é reproduzida sobre os povos indígenas e de uma ignorância quanto a eles, o que gera uma percepção preconceituosa pela qual os indígenas são um empecilho ao desenvolvimento e necessitam ser incorporados à sociedade para viver com dignidade.

Segundo Repetto (2008), a realidade de Roraima estimula o preconceito contra os indígenas:

Estes discursos se fazem presentes em diferentes âmbitos da sociedade roraimense: uma vez que deputados e governadores defendem estas ideias, as pessoas comuns acabam por aceitar estes pareceres. Isto se dá, primeiramente, pelo controle que os grupos de poder exercem sobre os meios de comunicação de massas e, em segundo, pelo desconhecimento da realidade mais ampla que envolve os indígenas. Como já comentei, boa parte da crescente migração para Boa Vista nas décadas de 1980 e 90, se deveu ao auge do garimpo, assim na periferia da cidade moram muitos ex-garimpeiros, que ficaram afastados desta atividade por causa dos conflitos. Isto acaba por levar uma

grossa parte da opinião pública a acatar e reproduzir estes discursos. (REPETTO, 2008, p. 54).

Assim sendo, a sociedade roraimense, em grande parte, ignora a realidade dos povos indígenas e, para compreendê-los como parceiros e não como inimigos do estado, necessita de conhecimento. Nessa perspectiva, Carneiro Cunha (2017) assinala que “a posição dos índios no Brasil de hoje e de amanhã se desenhará na confluência de várias opções estratégicas, tanto do Estado brasileiro e da comunidade internacional quanto das diferentes etnias. Trata-se de parceria”.

A escola pode ser um instrumento fundamental para o entendimento dessa situação. No caso do IFRR, possibilita a convivência e estimula um ambiente de interação cultural entre indígenas e não indígenas. Em Roraima, a luta para garantir direitos constitucionais tem associação com aquela por uma escolarização indígena diversificada, diferenciada e multilíngue (LIMA, 2017, p. 62-63).

Seguindo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, concordamos que a escola não é o único local onde o conhecimento é produzido e se reproduz; no entanto, é a escola o “local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de

sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas” (BRASIL/CNEDH, 2007, p. 31).

Para isso acontecer, é necessário romper com o modelo estruturado de currículo atrelado à ideia de mero rol de disciplinas e conteúdos e entendê-lo de maneira mais ampla, como fazem Neto e Lourenço (2017),

Como é do conhecimento daqueles que lidam com educação escolar, temas como conflitos relacionais, relações de gênero, inclusão, racismo, deficiência física, cidadania, diversidade, violência, questão étnico-racial, trabalho infantil, religião/laicidade e culturas juvenis referem-se a questões candentes com as quais os professores, alunos, pais e outros sujeitos escolares se deparam cotidianamente, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e que, no entanto, não constam nas propostas curriculares convencionais. Racismo, violência sexual e de gênero, intolerância religiosa e discriminação existem na sociedade e na escola, todos sabem, mas frequentemente não são vistos como questões a serem tratadas no currículo, ainda que apareçam frequentemente nos discursos educacionais. (NETO; LOURENÇO, 2017, p. 17).

Assim, os(as) docentes teriam liberdade para criar e utilizar temas que fazem sentido e são urgentes no universo das unidades escolares, de maneira que as realidades dos(as) discentes componham as reflexões das aulas, abrindo espaço para os direitos humanos serem discutidos e apreendidos como metas a serem alcançadas pelos estudantes.

Todavia isto não ocorre com frequência porque esses temas são naturalizados pela cultura escolar, de forma a invisibilizar essas ações de desrespeito aos direitos humanos, tornando-os ora “assuntos não relacionados com a escola”, ora temas que não fazem parte do currículo ou são abordados apenas em datas comemorativas como Dia do Índio ou Dia da Consciência Negra. No IFRR, a recorrência de ações discriminatórias contra estudantes indígenas por alunas(os) não indígenas e servidores é objeto de intervenção por parte da instituição no intuito de evidenciar e impedir essas práticas.

O presente capítulo discutirá inicialmente a relação entre direitos humanos e educação, tendo como foco a questão indígena e a luta por direitos dos povos originários do estado de Roraima a uma escolarização indígena diferenciada e diversificada. Posteriormente, abordaremos a situação do Câmpus Amajari do IFRR, as tensões entre discentes indígenas e não indígenas e as ações do estabelecimento para melhorar a interação cultural entre os/as estudantes e servidores/as.

## **Direitos Humanos e Escolarização Indígena em Roraima**

Já está suficientemente estabelecido, entre os pesquisadores e ativistas dos direitos humanos, que estes devem ser entendidos como naturais<sup>5</sup> e universais, interdependentes e indivisíveis e, por fim, históricos, como pode ser visto em Benevides (s.d.). Para alguns, os direitos humanos seguem uma sucessão de conquistas referentes a direitos civis, políticos e sociais, como sublinha Comparato (2017, p. 69-70), seguindo T. H. Marshall. Direitos que se complementam no desenvolvimento histórico, dado que não se pode lutar por direitos políticos (votar e ser votado) sem antes conseguir liberdades individuais como as de imprensa, de ir e vir, de propriedade e outras mais. Após essas conquistas e em consequência delas é que se pode ter acesso a direitos sociais (a vida, saúde, educação,

---

5 A existência humana nos concede direitos universalmente válidos independentemente de serem considerados leis ou não, pois são elementos naturais do fato de existirmos como humanos, daí precede o fato do conceito de direitos humanos ser uma “ideia radical e revolucionária”. Segundo Comparato (2017, p. 44-45). “Neste sentido, os Direitos Humanos são inseparáveis dos seres humanos, e existem até nos contextos mais degradados nos quais se verificam as piores violações. Mesmo o mais miserável dos indivíduos, aquele que foi desprovido de todo o resto, não pode ser destituído dos Direitos Humanos. A característica revolucionária dos direitos humanos é que eles são igualmente válidos para todos, e não somente para os poderosos ou os ricos. Os oprimidos do mundo todo sempre têm a possibilidade de recorrer aos Direitos Humanos, precisamente porque são humanos.”



previdência etc.), o que somente poderá ocorrer em um regime democrático.

No caso brasileiro, Comparato (2017, p. 71) aponta uma das exceções da sequência de Marshall, pois não é possível identificar direitos sociais no Brasil antes do século XX; direitos políticos plenos surgiram apenas no final da década de 1980 e os direitos sociais, em grande medida, ainda estão incompletos e insuficientes.

Apesar da concessão de direitos sociais, mesmo que parcialmente, representar um avanço inegável para as populações a quem qualquer benefício era negado, a maneira pela qual estes foram apresentados – como uma antecipação das elites, que esconderam a todo custo e sempre negaram tratar-se de uma resposta a reivindicações populares – é perversa pois não fortalece uma cidadania consciente dos seus direitos. Qualquer reivindicação feita com mais contundência sempre foi rapidamente atendida quando não implicava em grandes prejuízos para os poderosos, ou imediatamente reprimida com a força que fosse necessária de modo a evitar grandes mudanças e a “disciplinar” os cidadãos. (COMPARATO, 2017, p. 72-73).

No mundo ocidental, os direitos humanos são associados aos movimentos revolucionários do século

XVIII nos Estados Unidos e na França, principalmente com a Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão, e do século XX, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas em resposta aos horrores da Segunda Grande Guerra (COMPARATO, 2017. p. 45-59). Entretanto, no Brasil, os direitos humanos somente passaram a estar em evidência a partir das lutas pela democratização, nas décadas de 1970 e 1980, que marcaram a formulação da Constituição de 1988 (ASSUNÇÃO; LEONARDI. 2017, p.78).

Para os povos indígenas brasileiros, a questão da terra esteve no centro da luta por direitos. Manuela Carneiro da Cunha (2017) destaca que o interesse pelas terras indígenas atrai a atenção de grupos econômicos, a despeito da legislação garantir a posse inalienável dessas terras aos índios desde 1934 e desse direito ter sido detalhado na Constituição de 1988. Passou-se, então, a atacar a identidade dos povos originários, pois “se não há índios, tampouco há direitos”.

Para a autora (2017), a “noção de direitos humanos baseava-se essencialmente no direito à igualdade”, pois provinha de uma ideologia liberal que reagia ao *Apartheid* na África do Sul e ao genocídio judaico na Segunda Grande Guerra, e que acabou sendo estendida de maneira homogênea: “Por supor uma igualdade básica, exige uma assimilação geral (...) Essa pseudogenerosidade que quer conceder a todos a possibilidade (inteiramente teórica) de se tornarem semelhantes a nós deriva de um etnocentrismo que se ignora a si mesmo”.

A partir dos anos de 1970 e 1980, ainda segundo Carneiro Cunha (2017), as declarações internacionais passam a falar em etnodesenvolvimento, dando ênfase ao direito à diferença e valor à diversidade cultural. No entanto, esses valores passaram a gerar uma polêmica em torno dos direitos humanos pelos defensores do universalismo e do relativismo cultural. Como seria possível conciliar uma igualdade de direitos em um mundo marcado pela diferença? Segundo Comparato,

Nem sempre é fácil, contudo, assegurar o respeito aos direitos individuais sem passar por cima das diferenças culturais. O debate entre os que acusam os universalistas de pretenderem impor uma suposta concepção ocidental de direitos ao mundo todo, de um lado, e os que consideram que a defesa do multiculturalismo seria apenas mais uma maneira de escapar da igualdade e defender privilégios, de outro lado, não é facilmente resolvido. (COMPARATO, 2017, p. 60).

Para o autor, uma forma de solucionar as tensões entre os universalistas e relativistas culturais passaria pela busca de um consenso e da evolução dos direitos. Comparato relaciona algumas sugestões de saídas para essas polêmicas relacionando conteúdo universal expresso em várias linguagens, diversidade fundamentada em um núcleo comum, flexibilidade legal e pluralismo, considerar os direitos humanos como uma

novidade para todas as culturas, crítica intercultural e consenso e, por fim, universalismo socialmente construído (2017, p.65-68).

A despeito dessas polêmicas, surge uma aliada importante na luta pelo respeito à diferença e na garantia dos direitos constitucionais indígenas: a escola diferenciada, diversificada e multilíngue<sup>6</sup>. Entretanto, a escolarização sugerida pelos indígenas supõe uma proposta educacional inovadora<sup>7</sup>, desenvolvida no seio de uma série de discussões que se iniciaram no final de década de 1970 e se fortaleceram no final dos anos 1980, com a Constituição de 1988. Esta concedeu direitos inéditos aos povos originários e abriu espaço para uma educação escolar indígena diferenciada, posteriormente amparada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo Plano Nacional de Educação.

Esse momento é visto por Grupioni (2008) como um processo que tem

---

6 Segundo Clarice Conh “por ela deve se assegurar a inclusão da língua, da cultura e dos saberes indígenas no projeto curricular destas escolas e o respeito a particularidade étnica dessas populações, reunindo alunos e professores de uma mesma etnia em seu projeto, execução e gestão” (CONH, 2005, p.489).

7 Inovação educacional, para Ghanem (2016), são diferentes práticas escolares que não seguem as rotinas costumeiras da maioria das instituições escolares, o que não implica em algo totalmente original. O exemplo das escolas indígenas é interessante porque, segundo o autor, o costumeiro seria uma escola colonialista que seria ao mesmo tempo civilizatória e catequizadora, assumindo “o pressuposto central de que os povos indígenas não têm conhecimentos passíveis de serem objeto de aprendizagem no ambiente escolar” (p. 205).

origem na articulação de um conjunto de atores que buscavam construir um novo papel para a escola indígena e que nos anos 90 conseguiram impactar o Estado, mudar seu perfil de atuação e impor uma nova agenda política que, sob a bandeira de reconhecer a diversidade e o direito à diferença, resultou, na década seguinte, na inserção dos índios no sistema educacional do país e na universalização da escola entre grupos indígenas. (GRUPIONI, 2008, p. 51).

Assim, a educação escolar indígena busca, segundo Khan (1997, p. 53), ser específica e diferenciada, intercultural e multilíngue ou bilíngue. Essa especificidade, de acordo com Abbonizio (2013, p. 93), possibilitou aos indígenas um caminho para se relacionar com os não índios: “(...) a partir do momento em que passa a ser requisitada no âmbito de um movimento político indígena e gerida por professores e professoras indígenas, a escolarização como intervenção sobre condições de vida se torna uma alternativa concreta”.

A escola em terras indígenas, segundo Cohn (2016, p. 314), tem efeitos econômicos, gerando renda e empregos; tem efeitos políticos, fortalecendo e gerando lideranças, funções e cargos no Estado; e também efeitos culturais. Essas alterações não são gerais, mas específicas e localizadas. Cada comunidade afetada pela presença influente da escola teria seus regimes de conhecimento

obrigados a dialogar com esta ou confrontá-la. Indígena ou não, seria um espaço respeitado e muitas vezes desejado por comunidades.

Nessa perspectiva, cabe considerar a escola como espaço de contato, onde as “diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos” (TASSINARI, 2001, p. 56). Pode-se também entender a escola como um espaço de diálogo que entrecruza diversos caminhos, formando uma “rede de significados”. Seguindo essa abordagem, Tassinari (2001) argumenta que:

(...) não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas. (TASSINARI, 2001, p. 50).

Manfroi (2002, p. 49) aponta que “o papel da escola permanece perpassado pelo conflito entre as perspectivas dos indígenas e as perspectivas desenhadas e impostas pelo entorno regional”. Assim, a luta por uma escola diferenciada foi ganhando expressão e significado na própria organização das comunidades indígenas em torno da necessidade de manter suas características culturais e seus territórios preservados. Em Roraima, a reivindicação de escolarização diferenciada e específica

remonta aos anos 70 e 80 e levou o movimento dos professores indígenas e as organizações indígenas a ganharem espaço na região.

Existem no estado cerca de 20 organizações indígenas. Entre elas, destacam-se: Alianças para Integração e Desenvolvimento das Comunidades Indígenas de Roraima (ALIDCIR), Sociedade de Defesa dos Índios Unidos do Norte de Roraima para o Desenvolvimento (SODIUR), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Sociedade para Desenvolvimento e Qualidade Ambiental (TWM), Associação dos Povos Indígena de Roraima (APIRR) e Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR). Essas representações são normalmente controladas pelas duas etnias predominantes – os Macuxi e os Wapichana – e auxiliam as comunidades nas assembleias para resolução de temas voltados para a educação indígena, a saúde, o território e projetos econômicos comunitários e governamentais (PERES, 2013, p. 20-21).

Grupioni (2008), referindo-se aos professores indígenas, aponta para a relação entre as lideranças e o Estado:

Nesse percurso, o que era alternativo, porque construído à margem do Estado, foi, aos poucos, sendo reconhecido, e fornecendo matrizes a partir das quais o Estado brasileiro configurou uma nova política pública, centrada na ideia da possibilidade de valorizar as línguas e as

culturas indígenas no ambiente escolar, tendo à frente dessa instituição membros das respectivas comunidades indígenas. (GRUPIONI, 2008, p. 168).

Em 1981, as lideranças macuxi conseguiram a transferência do Centro de Formação de Líderes Indígenas da capital, Boa Vista, para a Vila do Surumu, que fica no município de Pacaraima, dentro da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, tornando mais próxima a relação com lideranças. Em 1985 ocorreu o “Dia D da Educação”, um debate “que reuniu professores, lideranças, técnicos em educação e religiosos na fazenda São Marcos, espaço que é historicamente marcado como ponto de encontro dos índios da região” (FREITAS, 2003, p. 60). Desses encontros, surgiu um documento que descreveu uma série de reivindicações características da escola multicultural indígena. Em 1986, a Secretaria de Educação criou o Núcleo de Educação Indígena (NEI) para auxiliar no atendimento a essas demandas.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a luta por uma educação diferenciada foi ampliada e fortalecida. Segundo Grupioni (2008, p. 73),

Com o advento da Constituição de 1988 e dos direitos nela inscritos, os grupos indígenas no país foram, então, alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social próprios,



que têm direito a manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente. Ao Estado brasileiro impôs-se a determinação da proteção desses grupos e do provimento das condições necessárias à sua perpetuação. Estes têm sido apontados como os maiores saldos da Constituição de 1988. (GRUPIONI, 2008, p. 73).

Em 1990, ocorreu a criação da Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR) e do I Encontro de Professores Indígenas do estado, organização similar à que envolvia professores do Amazonas, Acre e Roraima promovendo encontros desde 1988 para organizar a educação indígena na região Norte (SILVA, 1997). Em 1991, a OPIR realizou o I Seminário Internacional de Educação Indígena de Roraima, que resultou na Carta de Roraima, documento que foi entregue à Secretaria da Educação de Roraima, com estas reivindicações:

- Habilitação de professores indígenas em nível de 2º grau.
- Implantação das séries finais nas comunidades.
- Participação de professores índios em comitês e conselhos regionais e nacionais.

- Consulta às comunidades antes de quaisquer tomadas de decisões.
- Respeito à diversidade étnica da região.
- Transformação do NEI em divisão.
- Ensino da língua indígena na escola.
- Reformulação dos currículos escolares, adaptando-os à realidade de cada maloca.
- Produção de material didático, partindo de cada realidade e aproveitando o material já existente na Diocese e Meva (Missões Evangélicas da Amazônia).
- Autogerenciamento das escolas.
- Escola bilíngue e bicultural.
- Incentivo à pesquisa e veiculação correta da questão indígena nas escolas não-índias, procurando evitar preconceitos. (FREITAS, 2003, p. 62).

Essas lutas foram estimuladas por outras conquistas legais impostas por movimentos indígenas organizados. Uma dessas conquistas foi a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996, na qual se menciona pela primeira vez a necessidade de a educação escolar indígena ser bilíngue e intercultural, assinalando-se um duplo propósito a essa modalidade de ensino, no artigo 78: “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” e garantir “o acesso às informações, conhecimentos

técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas” (BRASIL, 1996).

Grupioni (2008) também reforça a importância dos artigos da LDB como motivadores dos dispositivos legais para o desenvolvimento da educação escolar indígena diferenciada:

O caráter específico da educação a ser praticada nas aldeias contempla, pois, a formação de pessoal especializado (a lei não restringe a índios essa formação, ainda que seja este o sentido), o desenvolvimento de currículos próprios a cada grupo, já que estes devem incluir “os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” que serão postos em prática por meio de materiais didáticos específicos, portanto relativos a cada contexto cultural e linguístico particular, e, por fim, diferenciados, seja em relação aos materiais didáticos nacionais, seja em termos dos objetivos do ensino e, ainda, dos “processos próprios de aprendizagem” de cada grupo indígena, também assegurados na LDB pela repetição do artigo 210 da Constituição Federal (artigo 32 na LDB). (GRUPIONI, 2008, p. 80).

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação de 2001 concluiu a base legal para a implantação da

educação escolar indígena diferenciada. A década de 1990 se notabilizou pelas condições criadas dentro do Ministério da Educação brasileiro para a aceitação de propostas e mudanças importantes na concretização de uma educação diferenciada para os povos originários. Todavia, mesmo com essas estruturas legais, o que se constata na maioria dos estados brasileiros é a dificuldade de implantação dessas inovações. Roraima não foge a essa regra.

### **IFRR – Câmpus Amajari**

Amajari é um município a 156 km da capital de Roraima, Boa Vista. A sede do campus fica na Vila Brasil, que conta com uma estrutura mínima para os servidores morarem e trabalharem. A vila tem cerca de 1.200 habitantes e se caracteriza pela precariedade tanto de comunicação quanto de transporte.

Ali, tivemos nossos primeiros contatos com alunos(as) do campus. A maioria é indígena. Pudemos identificar as etnias Macuxi, Wapichana, Sapará, Ingarikó, Taurepang e, mais recentemente, Ye'kuana, que frequentavam e em alguns casos ainda frequentam a nossa unidade escolar.

A presença dessas etnias é numerosa, chegando a mais da metade do corpo discente. O Campus Amajari possui 440 alunos (as) sendo 240 autodeclarados indígenas<sup>8</sup>. Apesar de serem maioria na instituição,

---

8 Entre as comunidades que possuem mais alunos/as indígenas estão Contão e Araçá da Serra, com 27 alunos respectivamente; Raposa, 18; Araçá (Amajari), com 17; e Três Corações (Amajari), 15 alunos. Disponível em <http://amajari>.

como já foi descrito anteriormente, esses estudantes foram ou são vítimas de preconceito, dentro ou fora da instituição, alimentado na sociedade roraimense pela ideia equivocada que os povos originários impedem o desenvolvimento econômico e social do estado. Assim, alguns desses/as jovens indígenas chegam à instituição pressionados pelos constantes conflitos que enfrentam regularmente e têm dificuldades, se não houver intervenção do Campus, para melhorarem sua autoestima. Alguns servidores/as contaminados/as com essas inverdades acabam reproduzindo esse comportamento preconceituoso com relação aos povos indígenas. É necessário salientar que no estado de Roraima o preconceito institucional é verificado em pesquisa antropológica realizada por Luciana Marinho Mello, onde a autora percebe esse comportamento em instituições como a Funai (Fundação nacional do Índio), a FUNASA (Fundação Nacional de Saúde) entre outras (2018, p. 8 e 10).

A sensibilização da instituição para inibir esses conflitos serão relatados posteriormente.

Além dos alunos(as) indígenas e não indígenas que moram na Vila Brasil, em fazendas próximas e em TIs do entorno e distantes, também há alunos/as venezuelanos/as, pois o município faz fronteira com a Venezuela, que passa por uma grande crise, e a procura desses/as estudantes por vagas tem aumentado no IFRR-CAM.

A diversidade cultural no ambiente escolar traz seus encantos e desencantos, pois a diferença também causa conflitos, podendo ser religiosos, culturais, étnicos ou sociais.

Abaixo (Figura 2) um mapa institucional com a localização dos campi existentes no estado de Roraima pertencentes ao IFRR. São dois campi em Boa Vista, um na zona oeste da cidade e outro na região central. Um campus em Novo Paraíso, no sul do estado, e um campus avançado na cidade de Bonfim, a 50km de Boa Vista, e, por fim, um campus no extremo norte do Estado, na cidade de Amajari, onde existe a predominância de estudantes indígenas.

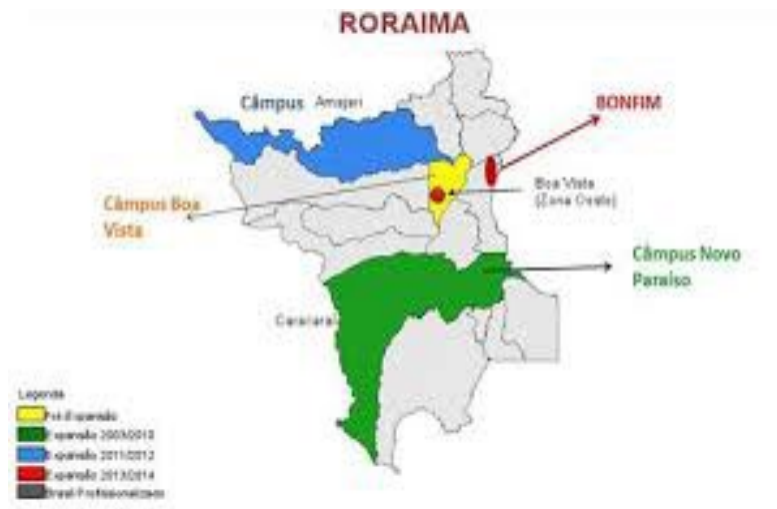
No campus Amajari, os cursos oferecidos são os “técnicos integrados”<sup>9</sup> de Agropecuária e Aquicultura em nível médio, um curso de alternância em agropecuária e o curso superior em Aquicultura, além de cursos em Agropecuária, Informática e Cooperativismo em modalidade de ensino a distância<sup>10</sup>.

---

9 As modalidades de ensino ofertadas no Campus Amajari do IFRR são cursos técnicos integrados ao ensino médio, nos quais os/as estudantes cursam disciplinas técnicas e básicas do ensino médio; cursos técnicos subsequentes, nos quais os/as estudantes já concluíram o ensino médio e cursam apenas as disciplinas técnicas e concomitante, onde cursam em uma outra unidade escolar o ensino médio regular, em regime de alternância, no qual os/as discentes ficam teoricamente 15 dias na instituição e 15 dias na sua comunidade e, ainda, na modalidade EJA (Ensino de jovens e adultos).

10 Atualmente, segundo o Diretor Geral do Campus, existem polos de EAD nas comunidades indígenas Truaru da Cabeceira (Alto Alegre), Raposa e Araçá da Serra (Normandia), e na sede do Uiramutã com a oferta do curso Técnico em Agropecuária

Figura 2 – Mapa



Fonte: Brasil, MEC/SETEC.

Discutir identidade cultural no CAM ainda deixa muitos estudantes indígenas constrangidos ao revelarem sua etnia ou dizerem em qual comunidade nasceram. Intimidados, alguns – mesmo com evidente fenótipo indígena – preferem não se autodeclarar como tais. Essa desconfiança se deve à saída de suas comunidades e à consequente vulnerabilidade a práticas de preconceito nos novos ambientes em que se encontram.

Para entender realmente a realidade dos alunos, é preciso conviver mais proximamente a eles. Observar é uma atitude esquecida por muitos/as docentes, que

---

subsequente ao ensino médio. Disponível em: [amajari.ifrr.edu.br/noticias/dia-do-indio-ifrr-amajari-garante-acesso-a-educacao-profissional-de-comunidades-indigenas](http://amajari.ifrr.edu.br/noticias/dia-do-indio-ifrr-amajari-garante-acesso-a-educacao-profissional-de-comunidades-indigenas). Acesso em 30 ago. 2019.

estão imersos na cultura escolar e excessivamente preocupados em “transmitir um conteúdo” já padronizado, sem perceber que os alunos detêm conhecimento prévio e também podem contribuir para a produção de conhecimento.

Se o motivo da existência da unidade escolar são os(as) alunos(as), suas necessidades devem ser identificadas e respeitadas pelos professores. Nisso concordamos com a visão de Rosa María Torres (2003):

Um bom sistema educacional é pensado desde, e deve responder prioritária e fundamentalmente, as necessidades dos alunos, crianças, jovens ou adultos. O sistema, a administração escolar e cada instituição educacional deve adaptar-se aos alunos, não o inverso. Isto inclui decisões em torno do para quê, onde, quando, quem e como da educação e da aprendizagem. O currículo e a pedagogia, mas também a organização dos tempos e os espaços, devem ser pensados e desenhados em primeiro lugar em função dos alunos, não dos docentes, da administração escolar ou dos pais de família. Os alunos não são meros clientes, usuários ou consumidores de educação, senão destinatários principais e agentes ativos de sua própria educação. Sua participação e consulta são, pois, essenciais. (TORRES, 2003, p. 3).



## **Metodologia da Pesquisa**

Ambos os autores realizamos pesquisas sobre a situação dos/as estudantes do Campus Amajari, ora desenvolvendo projetos de música regional, ora discutindo os motivos que os(as) alunos tiveram para moverem-se até o CAM. Realizamos 22 entrevistas com discentes. Essas conversas tinham o objetivo de entender por que os/as discentes optaram por estudar no CAM e como interagem com a instituição e, em todas elas, os relatos de preconceito ou tensões com não indígenas apareceram. Em certos momentos relataram não ter sofrido preconceito, mas também descreveram ter sido vítimas dessas ações ou presenciado situações envolvendo colegas indígenas. Apesar dessas entrevistas e conversas não terem tido o objetivo de refletir preferencialmente sobre preconceito na instituição, essa questão foi incontornável diante dos relatos ouvidos, e a necessidade de discuti-la nos levou a elaboração deste texto, pois não pertencia às nossas inquietações iniciais. Assim, a utilização das falas desses alunos/as quando relatavam suas experiências de vida sobre o tema do preconceito na instituição, mesmo não tendo sido o objetivo principal das conversas, não as tornam menos importantes, pois acreditamos que uma pesquisa não consegue dar conta de todas as questões que ela suscita e em novas abordagens conseguimos suprir algumas lacunas. Portanto, esse texto surgiu como uma possibilidade de refletir mais detalhadamente as tensões vividas no Campus e propor soluções que

estejam inseridas nas discussões da educação voltada para os direitos humanos.

Em conversas informais, optamos pela observação participante, processo pelo qual se mantém a presença do observador em uma situação social com o objetivo de realizar uma investigação científica (SCHWARTZ; SCHWARTZ<sup>11</sup> *apud* CICOUREL, 1975). Isso possibilita graus diversos de integração no grupo observado, e de sistematização dos procedimentos de coleta de informação segundo os objetivos estabelecidos pelo investigador, assim como maior flexibilidade com fenômenos ou grupos de reduzida dimensão.

Foram necessárias autorizações tanto do CAM quanto dos(as) tuxauas de cada comunidade, o que limitou muito a intenção de informalidade. Mesmo estando no cotidiano dos(as) alunos(as) acompanhando suas atividades por alguns períodos, era difícil dialogar tranquilamente com eles(as) porque a carga horária de aulas é muito grande e os encontros eram feitos em horários em que não estavam com professores(as), por motivo de ausência dos mesmos e, para não atrapalhar seus momentos de descanso.

Tais conversas foram realizadas durante intervalos, em salas de aula, na biblioteca, alojamentos e sala dos(as) professores(as) sem a presença de docentes. Os nomes dos(as) discentes serão preservados.

---

11 SCHWARTZ, Morris S. & SCHWARTZ, Charlotte Green. Problems in participant observation. In: 'American Journal of Sociology, 60, 1955.

## **Preconceitos e Tensões**

Correia (2018) apresenta relatos de estudantes indígenas que vivenciaram situações de preconceito por servidores e alunos(as) não indígenas do campus na convivência diária. Entre esses relatos, destacamos o seguinte comentário da aluna do terceiro ano do curso técnico em Aquicultura integrado ao ensino médio:

As maiores dificuldades que tive foi o convívio com os alunos da minha turma; a maioria é indígena, porém, muitos não se aceitam, se declaram como tal, eles mesmos ficam com brincadeiras sem graça e o preconceito; na visão deles, a gente é diferente, não é normal, a gente é selvagem ou bicho do mato, algo do tipo; só que em nenhum momento eu abaixei a minha cabeça e quis esconder a minha origem de onde eu vim, como eu vim, o que eu passei. Nesse momento eu encontrei vários servidores que se preocuparam com essa questão, mas também encontrei alguns servidores que não estavam nem aí para essa situação, e eu sempre achei que isso deveria ser cortado desde o início. Eu acabei conquistando o meu respeito em sala de aula no momento em que eu me esforcei e mostrei para todo mundo que índio não é tudo o que eles pensam; que índio também é

inteligente, sabe estudar, tem futuro e quer alguma coisa; e eu mostrei para eles que mesmo vindo de uma comunidade, eu era inteligente e capaz. (CORREIA, 2018, p. 79).

A autoafirmação desses jovens é insistentemente testada e exigida. Um aluno que veio da região do Surumu, na TI Raposa Serra do Sol, relata seu desejo de provar que era capaz de ser admitido no IFRR, pois diziam que jovens da sua origem não conseguiriam acompanhar o cotidiano das aulas:

E, quando eu estava no Surumu, foi que lá é uma escola que é bancada pelas religiões lá do povo. E aí, eu, tinha muitos colegas lá, até um pessoal de fora que falava que a gente não tinha capacidade de vim pro Instituto Federal. Aí eu falei: “Vou fazer o seletivo, pra eu ver se eu passo”. Se eu passar tudo bem, se eu não passar, eu vou continuar estudando na minha mesma área que eu estou, está de boa pra mim. Aí, peguei fiz o processo seletivo e passei.<sup>12</sup>

Outra aluna também relata seu ponto de vista crítico sobre as relações entre os alunos indígenas:

---

12 Entrevista realizada em fev. 2018 por M. A. Oliveira.

Logo quando eu cheguei aqui, eu percebi um pouco que os “brancos”, eles se acham melhor do que os indígenas só porque tem uma roupa melhor. Eles chamam a gente de “caboco”, uma coisa que eu não gostava dessa palavra, e também “índio” de uma forma desprezível, e isso doía. Percebo que aqui no Instituto eles não esquecem sobre a identidade indígena, mas acho que ainda faltam mais coisas voltadas para os indígenas, principalmente por parte dos próprios alunos indígenas, para começar a valorizar ainda mais a nossa cultura, porque ainda é pouco. Eu vejo aqui que tem muitos alunos indígenas que não querem ser visto como indígena. (CORREIA, 2018, p. 67).

Os constantes ataques às culturas originárias geram preconceitos muitas vezes aprendidos na própria escola, o que mina a autoestima desses jovens, que resistem a uma série de desrespeitos a seus modos de vida. Outros/as, envergonhados por suas origens étnicas, se protegem negando sua identidade. E é difícil se manter indígena, como um deles descreve:

Sobre o meu convívio aqui no CAM, eu sinto certo constrangimento por ser indígena. Tem alguns professores que percebemos que não gosta de indígenas, que está na

cara e não dá para mentir. Aqui são poucos que gostam das atividades indígenas, mas acho que a maioria não gosta, só aceitam mesmo porque estão em Roraima e porque aqui na Instituição mais da metade são indígenas; e para mim, existe certo de preconceito (...). Aqui tem alunos que são indígenas e não querem ser; eles querem ser branco, fazem de tudo para ser branco, tenta mudar até a aparência e fala que não é indígena; e eles não se aceitam; quando estão na comunidade, querem ser índios, mas quando vão para cidade não quer ser, ele quer mudar a sua característica, seu pensamento, não quer falar mais da sua cultura, até a comida, não quer mais comer peixe, tomar caxiri.<sup>13</sup>

Essas falas dos/das estudantes indígenas sobre seus pares apresenta uma visão controversa sobre suas indianidades. Muitos/as acreditam que o “verdadeiro” indígena é o que mantém determinados elementos de sua “cultura” e quando deixam suas comunidades podem “perdê-la” por estarem convivendo com não indígenas e tendo hábitos não considerados pelo senso comum como pertencentes ao universo indígena. Todavia, como nos diz Carneiro Cunha (2009, p. 330): “Para atingir os seus objetivos, porém, os povos indígenas precisam

---

13 Entrevista realizada em fev. 2018 por L. C. LIMA.

se conformar às expectativas dominantes em vez de contestá-las. Precisam operar com os conhecimentos e com a cultura tais como são entendidos por outros povos, e enfrentar as contradições que isso possa gerar”. Contradições que, porventura, possam aparecer em seu comportamento na comunidade e/ou na cidade, na relação com elementos de sua “cultura” que o preconceito tende a obrigar esconder, entretanto, não dirimindo sua cultura ou identidade. A cultura precisa ser entendida através das transformações que sofre pelas relações que mantém de forma inevitável com os seus traços tradicionais, ou nas “fronteiras” que estabelece com eles, de forma que prevalece a diferença. Portanto, deixar de comer peixe ou tomar caxiri, frequentar ambientes citadinos ou usar celular não torna esses estudantes menos indígenas. Juntando os conceitos de Fredrik Barth e Manoela Carneiro da Cunha, a antropóloga Clarice Cohn estabelece corretamente a situação

Assim, o que importa não é a manutenção dos traços em si, mas da diferença que origina a identidade e que é estabelecida contextualmente por meio de traços maleáveis e flexíveis. A cultura não deve se manter em uma suposta integridade; o que deve ser preservada é sua diferenciação em relação às outras, são as fronteiras, e essas são traçadas por elementos que têm origem cultural, mas são escolhidos em contexto. (COHN, 2001, p. 37).

Mais de uma vez já se indicou que abordagens e práticas escolares dirigem culturas e histórias indígenas ao desaparecimento, desconsideram seus valores e lhes impõem a matriz europeia. Isso quando o Estado brasileiro não lhes nega o direito de acesso à escola (OLIVEIRA, 2017, p. 135).

Devido aos preconceitos e à invisibilidade proposital nos materiais didáticos escolares, o Estado, pressionado por movimentos sociais, possibilitou a criação de uma legislação determinando o ensino de cultura africana e indígena nas escolas. A necessidade da existência das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 deixa evidente “o quão pouco das culturas africana, afro-brasileira e indígena os escolares brasileiros aprendem e quanto tal desconhecimento dificulta a prática de uma cultura de alteridade em nossa sociedade” (OLIVEIRA, 2017, p. 137).

Entretanto, as práticas de escolarização desenvolvidas nas comunidades indígenas de origem dos estudantes mantêm traços culturais, como a língua, danças e o orgulho da sua identidade. Em vários relatos dos alunos(as), figura o aprendizado de traços culturais indígenas vistos apenas nas escolas indígenas, esquecidos ou perdidos pelas famílias, que, em muitos casos, são formadas por uniões entre indígenas e não indígenas ou entre pessoas de etnias indígenas diferentes. A passagem pelas escolas indígenas foi a base anterior ao ensino médio para todos os entrevistados.



Bom, eu estudei em uma escola indígena, lá na comunidade mesmo, no fundamental, e também, cursei dois anos de ensino médio, em uma escola de formação indígena. Ela é a mesma coisa que eu faço aqui, só que é na comunidade mesmo, no Surumu (...) É diferenciada, que é só pra indígena.<sup>14</sup>

O relato abaixo é revelador de que, com o ensino da língua nativa, aprendem o básico, mas também são influenciados pelo preconceito.

Era uma coisa que não dá pra entender, você acha chato, né? (...) E outra porque tem muito preconceito, tipo. Tipo a gente mesmo tem preconceito com a gente mesmo porque a gente ouve os brancos falando mal da gente aí a gente vai criando preconceito com a gente mesmo. Aí não tem interesse da gente aprender a nossa língua materna. Aí é por isso, mas a gente acha chato demais, até que um certo tempo tava aprendendo a falar, falar não, ler. (...) Tem, tem livros em macuxi.<sup>15</sup>

---

14 Entrevista realizada em fev. 2018 por M. A. Oliveira.

15 Entrevista realizada em fev. 2018 por M. A. Oliveira.

Em outros casos, os estudantes valorizam essas experiências com aspectos das culturas indígenas, como nas seguintes declarações:

Na minha escola tinha um grupo de parichara<sup>16</sup> que eles apresentavam nas assembleias, e era formada por alunos e professores; só que tinha competição para entrar no grupo; só os melhores que entravam no grupo de parichara. Eu sempre concorria, mas não conseguia; para entrar tinha que saber cantar e dançar as músicas; além do parichara, tinha as disciplinas de macuxi e wapichana; aí tinha que escolher uma das línguas; eu escolhi macuxi porque meus pais são macuxi. Essa disciplina ficou da 5ª série até o 9º ano.<sup>17</sup>

Uma tal valorização somente foi possível devido ao esforço das comunidades em avançar com seus projetos de escolarização diferenciada e bilíngue, tornando as escolas indígenas espaços de resistência das culturas originárias de Roraima. Segundo Repetto (2006),

gradualmente, os indígenas foram assumindo a direção e a gestão da educação

---

16 Uma atividade musical e de dança tradicional indígena dos povos de Roraima, praticado em um círculo formado por casais onde todos ficam com braços entrelaçados.

17 Entrevista realizada em fev. 2018 por L. C. LIMA

indígena. Na última década, as ações voltadas para as escolas indígenas vêm sendo coordenadas por eles, e isso tem resultado em grande expansão da rede escolar nas comunidades. Iniciando com as crianças menores, a rede hoje envolve não apenas jovens e adolescentes, mas também os adultos, através de várias modalidades de alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é significativa nas escolas indígenas em Roraima. (REPETTO, 2006, p. 12).

Assim sendo, fica difícil impedir ou ignorar as possibilidades de atuação desses estudantes no CAM. Buscando interferir nos conflitos e atitudes preconceituosas das quais tomamos conhecimento e contribuir, com ações pedagógicas, para a valorização desses estudantes e suas culturas, em 2016, desenvolvemos um projeto que buscou trazer componentes da história indígena local para algumas disciplinas (OLIVEIRA, 2019).

As intervenções institucionais e a ocupação dos cargos por novas pessoas no campus paulatinamente vêm levando a uma mudança positiva da atitude dos servidores com relação à diversidade cultural da instituição. A transformação foi impulsionada pela nomeação de uma diretora de ensino da etnia Wapichana,

formada pelo Instituto Insikiran<sup>18</sup> (Universidade Federal de Roraima), com experiência no movimento indígena local e mestre em Educação. Foi nomeada em 2016 devido à perspicácia do diretor geral, que veio incentivando ações de estímulo e respeito às diferenças culturais. São essas mudanças que pretendemos problematizar.

Após 2016, várias ações nessa perspectiva tiveram início no campus. Na maioria dos seus eventos coletivos abertos, comunidades indígenas de origem dos(as) alunos(as) são convidadas a participar e fazer apresentações características de suas culturas.

Os principais eventos do CAM que abordam e de alguma forma valorizam a cultura indígena são: Semana dos Povos Indígenas, Mostra Pedagógica, Jogos Intercampi, Fórum de Integração – IFRR e a comemoração do aniversário do Instituto. É na Semana dos Povos Indígenas que acontecem com maior intensidade as palestras, oficinas, jogos, música e dança. Entretanto, as temáticas abordadas pelas disciplinas ainda não se abriram totalmente para a presença dos conhecimentos indígenas ou para discussões com ênfase em direitos humanos. Os próprios alunos(as) têm a percepção dessa necessidade e valorizam os(as) docentes que lhe são

---

18 O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena é vinculado à Universidade Federal de Roraima. Foi criado para atender às demandas das comunidades indígenas de Roraima representadas por suas organizações, com o objetivo de viabilizar a formação profissional, de modo específico, diferenciado e intercultural. Disponível em: [http://ufrbr.br/insikiran/index.php?option=com\\_content&view=article&id=60&Itemid=268](http://ufrbr.br/insikiran/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=268). Acesso em: 23 jul. 2018.

sensíveis, como aparece na fala desta estudante: “Aqui, a maioria dos professores, eles adaptam a metodologia para os nossos conhecimentos e nossa identidade e dificuldade, mas alguns não dão nem a mínima, não quer saber, porque também a maioria dos servidores aqui são ‘brancos’”<sup>19</sup>.

Joelma Fernandes de Oliveira, pedagoga do CAM, em seu livro sobre gestão e interculturalidade, onde analisa a instituição, entrevista seis gestores e um deles (as) descreve o que o Campus realiza para sensibilizar os/as docentes que “não dão a mínima “para as dificuldades dos alunos/as indígenas

Fomento à formação continuada da equipe: em parceria com a Coordenação Pedagógica são realizados encontros pedagógicos, grupo de estudos, seminários entre outras atividades visando à formação da equipe e sua interação. Além disso, os docentes e técnicos são incentivados e apoiados a participarem de eventos/cursos relacionados a sua área promovidos pela Instituição e por outras. Apoio as iniciativas dos profissionais: todos os profissionais que trabalham no setor têm apoio para realizarem atividades/ações propostas pelos mesmos”. E Autonomia para que os profissionais desenvolvam atividades

e ações que contribuam com o processo formativo dos discentes (Gestor 4: Canaimé). (OLIVEIRA, 2019, p. 73).

Algumas atividades realizadas no IFRR-CAM são voltadas para a socialização e integração entre os(as) alunos(as): “Socializando com Música”, projeto de extensão que visa a estimular, por meio da música indígena brasileira, venezuelana e regional, o convívio e a integração dos alunos; e “Registro das músicas tradicionais indígenas”, projeto de pesquisa que tem como objetivo recuperar músicas indígenas envolvendo transcrição em partituras, traduções para o português e gravações em áudio. A partir desses projetos, apresenta-se o parichara.

Há discentes que já tiveram contato com a música indígena desde a infância, por influência dos pais; sabem falar a língua nativa e sempre participaram dos movimentos indígenas de suas e de outras comunidades. Outros, mesmo indígenas, começaram a participar e aprender algumas dessas músicas depois que ingressaram no campus.

Pretende-se que o espaço escolar não seja um local para impor valores culturais, não se pode prescindir de uma atuação que recupere memórias, valorize as línguas e todos os seus conhecimentos. Sem parceiros que encorajem a valorização da sua cultura no ambiente escolar, muitos alunos indígenas que participam de atividades culturais em seus locais de origem se sentem desmotivados e constrangidos de fazê-lo fora dali.

Uma aluna Wapichana do 2º ano do curso técnico de Aquicultura integrado ao ensino médio sempre morou em uma comunidade a 30 km do CAM, a mais próxima do instituto. Mesmo assim, é uma aluna interna devido à falta de transporte. Sempre participa das atividades voltadas para a cultura indígena no CAM e explica que sua vontade vem da convivência com seu povo:

Na minha comunidade eu sempre fui participativa em tudo; na nossa comunidade eles valorizam muito o parichara, a damorida, o beiju, e quando as pessoas chegam à comunidade, eles apresentam o parichara para as pessoas de fora, para os “brancos”. E sempre eles trabalham isso com os alunos; tem projetos voltados para plantações de banana, macaxeira, pau rainha e também fazem caxiri; e quando os pais de família fazem a reunião geral na comunidade e chamavam os alunos mais jovens e marcavam um dia para ir ajudar na roça de um membro da comunidade; aí então a escola ia e levava os alunos para ajudar na plantação; e cada mês ou por semana eles convidavam os alunos para ir ajudando uma família. Mas hoje em dia isso já não acontece tanto como acontecia antes. Já participei de várias atividades indígenas antes de vir para o Câmpus Amajari, em muitas comunidades indígenas: no Araçá,

Mangueira, Surumu, Três Corações, Guariba, Vida Nova e Aningal. Essas foram as comunidades que já participei, que fala sobre a valorização dos indígenas e dos direitos, e sempre participei em grupos de dança também, porque quando têm as assembleias indígenas, nós sempre dançamos parichara.<sup>20</sup>

Muitos estudantes indígenas gostam de compartilhar conhecimentos da sua cultura com os outros(as) alunos(as). Querem constantemente aprender e ensinar as músicas indígenas. Isso é o que relata uma aluna macuxi do 2º ano do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio em regime de alternância:

Eu participo do grupo parichara aqui porque sempre gostei de participar dos eventos indígenas, não indígenas, e o parichara, ele é importante para mim; eu gosto muito de participar; eu gosto de dançar, de cantar, de ensinar a dançar, gosto de aprender as outras músicas em macuxi que eu não sei; as que eu sei eu ensino às pessoas: o jeito de pronunciar; não só é porque eu vim de uma comunidade; eu participo porque eu gosto, não é só por uma curiosidade, é porque faz parte



da minha cultura. Onde eu estudava, eu participava dos eventos indígenas, dançava nos grupos de parichara, fazia pulseira, cocar e brinco. A gente ia para as outras comunidades fazer apresentações e levava tudo que a gente fazia, e até hoje a gente leva. Na minha comunidade, quando tem algum festejo durante a noite, sempre toca forró, e durante o dia a gente fica cantando, brincando, faz alguma dramatização. Isso tudo voltado mais para a cultura indígena.<sup>21</sup>

Declarações como essas não devem ser entendidas como uma demanda por professores que ensinem aos estudantes indígenas as suas próprias culturas. Expressam possivelmente a aspiração de apoio e incentivo para que “se sintam em casa” e façam aquilo que gostam. Para tanto, o ambiente escolar precisaria configurar-se como um espaço intelectual no qual se possa discutir a importância de valores e saberes tradicionais para a sociedade.

## **Considerações Finais**

Este capítulo teve como objetivo refletir sobre os relatos de preconceito contra alunos(as) indígenas encontrados em nossas pesquisas no IFRR - Campus Amajari e apresentar algumas intervenções pedagógicas,

com foco na educação em direitos humanos, que vêm tentando amenizar esses conflitos. Se estes não forem enfrentados, o preconceito e o racismo contra povos indígenas no ambiente escolar dificultarão o avanço da luta pela garantia dos direitos conquistados à custa de muito sangue e dedicação dos antepassados.

A escola indígena diferenciada e multilíngue tem sido uma aliada no fortalecimento de traços culturais importantes para a manutenção da identidade e da autoestima de estudantes. A escolarização não índia também pode contribuir para uma educação técnica e profissionalizante com ênfase em direitos humanos, particularmente a fornecida por uma instituição que completará 27 anos em 2020, doze dos quais no formato de Instituto Federal, com servidores(as) técnicos(as) e docentes altamente qualificados(as) e com instalações superiores a qualquer outra unidade escolar pública da região.

Uma parte da população não indígena de Roraima, em grande medida pelos motivos apresentados neste texto, não percebe os povos indígenas como aliados a um desenvolvimento sustentável e os identifica como adversários, transferindo as causas de suas dificuldades econômicas e sociais aos indígenas da região (REPETTO, 2008)

Historicamente, os povos indígenas sempre foram vitimados por essa visão injusta. Entretanto, têm resistido e se mantido altivos diante dos desafios. Quanto à escola, procuram redirecionar uma instituição que serviu para oprimi-los e descaracterizá-los

culturalmente, tornando-a um espaço de sua reflexão e ação.

Mesmo a escola não índia, como o Campus Amajari do IFRR, pode se tornar uma aliada nessa resistência se seus profissionais a compreenderem como instrumento da comunidade e como estimuladora de práticas pedagógicas inovadoras. Descrevemos intervenções que têm sido realizadas na tentativa de romper esse quadro discriminatório que, de forma perversa, mina os interesses de alunos(as) indígenas por suas origens, que têm sido transformadas, mas não apagadas.

Vivemos tempos de ataque à escola e aos professores(as). Este texto não se soma a esse ataque. Pretendeu destacar ações voltadas para as realidades comunitárias e para a oferta de um espaço escolar mais humano e comprometido em estimular as mudanças de comportamento necessárias para entender as recorrentes tentativas de supressão de direitos. Esta é uma condição para a luta por mantê-los (OLIVEIRA, 2017, p. 144).

## **Agradecimentos**

Somos gratos ao professor Elie Ghanem, que fez importantes sugestões ao texto, à Capes pela concessão de uma bolsa de pesquisa e ao IFRR, em especial ao constante apoio da Pró-reitoria de Ensino e Pesquisa. Também ao Diretor-Geral do Câmpus Amajari, George Sterferon, que viabilizou o afastamento para a pesquisa, e à Diretora de Ensino, Pierangela Nascimento Cunha,

que facilitou o acesso às informações; e aos (as) colegas docentes, aos alunos(as) indígenas e não indígenas que se dispuseram a dialogar conosco.

## Referências

ABBONIZIO, A. C. **Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ANDRADE, J. A. A. D. **Indigenização da cidade: etnografia dos circuitos sateré-mawé em Manaus-AM e arredores.** 152 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ASSUMPÇÃO, R. P. S.; LEONARDI, F. G. A construção de uma cultura de Direitos Humanos na sociedade brasileira. *In*: NETO, A.S.; SIQUEIRA, L.S. **Direitos humanos e cultura escolar.** São Paulo: Alameda. p.77-96, 2017.

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** s.d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9\\_benevides.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf). Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 4 ago. 2019.

BRASIL / COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 76 p. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 17 jul. 2019.

CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. *In:* GUIMARÃES, A.Z. **Desvendando máscaras sociais.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 87-121, 1975.

CORREIA, L. L. **A valorização das culturas musicais indígenas e a formação de professores para o ensino de música no estado de Roraima.** Dissertação de mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola da UFRRJ. Seropédica, Rio de Janeiro, 2018.

COHN, C. A cultura nas escolas indígenas. *In:* CUNHA, M.C.; CESARINO, P.N. **Políticas culturais e povos indígenas.** São Paulo: Editora Unesp. p. 313-338, 2016.

COHN, C. Culturas em transformação: os índios e a civilização. São Paulo: **Perspectiva**, v.15, n.2, p. 36-42, 2001.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, p. 485-515, 2005.

COMPARATO, B.K. Fundamentos históricos e filosóficos dos direitos humanos. *In*: NETO, A.S.; SIQUEIRA, L.S. **Direitos humanos e cultura escolar**. São Paulo: Alameda. p. 42-76, 2017.

CUNHA, M.C. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claroenigma, 2017.

FREITAS, D.B.A.P. **Escola macuxi: identidades em construção**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GANHEM, E. As inovações da escola tuyuka – superando a educação colonialista. *In*: MILITÃO, A.N.; SANTANA, M.S.R. (Orgs.). **Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional**. São Carlos: Pedro&João Editores. p. 203-244, 2016.

GRUPIONI, L.D. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

KHAN, M. Educação indígena. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, São Paulo, n. 7, p. 49-63, 1997.

LIMA, J. A. **Políticas públicas no campo da educação indígena no estado de Roraima**. Boa Vista: Editora UFRR, 2017.

MANFROI, J. **O papel da escola no contexto atual dos Kaiowá/Guarani da aldeia Te'y Kuê de Caarapó: um estudo a partir de lideranças e professores indígenas**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2002.

MELLO, L. M. **Povos Indígenas na cidade de Boa Vista : Estratégias identitárias e demandas políticas em contexto urbano**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 220 f., 2017.

NETO, A. S.; LOURENÇO, E. Direitos humanos e cultura escolar. *In*: SIQUEIRA, A.S. **Direitos humanos e cultura escolar**. São Paulo: Alameda. p. 15-40, 2017.

OLIVEIRA, M. A. A escola frente aos direitos humanos. *In*: NETO, A.S.; SIQUEIRA, L.S. **Direitos humanos e cultura escolar**. São Paulo: Alameda. p. 123-146, 2017.

OLIVEIRA, M. A. Diversidade cultural no ambiente escolar: a questão indígena no Câmpus Amajari-IFRR.

**Manduarisawa, revista eletrônica discente do curso de História da UFAM**, Manaus, v. 3, n. 1, p. 98-109, mai. 2019.

OLIVEIRA, J. F. **Gestão Pedagógica e Interculturalidade: Estudo de Caso do Instituto Federal de Roraima, Campus Amajari**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

PERES, L. **Cantos e danças indígenas: a resignificação do conhecimento tradicional da comunidade Boca da Mata no processo das transformações contemporâneas**. 129 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

REPETTO, M. **Diagnóstico da demanda e da oferta de ensino médio para os povos indígenas no estado de Roraima**. Boa Vista: SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

REPETTO, M. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima**. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

SILVA, R. H. D. **A autonomia como valor na articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros anuais**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.



TASSINARI, A. M. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: SILVA, A.L.; FERREIRA, M. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global. p. 44-70, 2001.

TORRES, R. M. **Sistema escolar y cambio educativo: repasando la agenda y los actores**. Quito-Ecuador / Buenos Aires-Argentina: Instituto Fronesis, 2003. Disponível em: [https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/sistema\\_escolar\\_cambio\\_educativo\\_torres.pdf](https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/sistema_escolar_cambio_educativo_torres.pdf). Acesso em: 4 ago. 2019.

## Capítulo 9

# O LUGAR DO CORPO NA ESCOLA: Ensaio Sobre o Corpo no Debate Dialógico Sobre Direitos Humanos

Adriana Ribeiro de Macedo  
Sérgio Luiz Pereira da Silva Macedo

---

### **Introdução**

Este ensaio tem por objetivo transitar na interface entre as ciências humanas e biológicas, intercruzando achados e perspectivas de diferentes autores em torno da questão do debate sobre direitos humanos e outros temas sociais na escola. O ensaio parte dos efeitos de tais temas sobre os sujeitos, para considerar aspectos a serem observados em ambiente educacional. Aborda a importância da percepção corporal, via experiências

sensoriais na escola, como estratégia primeira para um processo de ensino-aprendizagem dialógico em relação a tais temas, importância essa decorrente da necessidade de mobilização afetiva para uma aprendizagem desejada, envolvida e significativa.

As pesquisas em ciências sociais – área de formação dos autores - contribuem na construção de bases teóricas para a compreensão das dinâmicas e complexas relações sociais. Tal conhecimento gerado influencia reflexões, ações, reações e mudanças na sociedade. Em sala de aula, a apresentação e o debate em torno desse conhecimento científico também produzem tais efeitos.

Por isso, é necessário que os docentes tenham a forma de abordagem em perspectiva, em dois sentidos. O primeiro é bastante debatido na área de educação: o espaço educacional. Neste, a aprendizagem, mediada pelo docente através de métodos e técnicas pedagógicas, deve se dar num ambiente facilitador do aprendizado, que favoreça o engajamento do estudante. O segundo ponto diz respeito ao objeto de estudo das ciências sociais, capaz de desencadear um processo de autoanálise, por colocar em perspectiva as autoimagens, crenças e valores. O debate das relações sociais em geral, assim como o debate sobre direitos humanos em particular, envolve dialogar sobre violências simbólicas e seus desdobramentos em violências físicas, o que pode fazer emergir memórias desses momentos, desconforto, indignação, dor, abalo do ego, das crenças e dos valores dos estudantes, sendo muitos desses temas, temas sensíveis. Esse processo pode gerar resistência pela

possibilidade de desencadear um processo doloroso de autoconhecimento, tanto no sentido coletivo quanto individual - de autoconhecimento enquanto sociedade e do eu inserido nessa sociedade.

Em outros espaços institucionais, a disputa e o embate fazem parte do feixe de forças que tensionam as políticas públicas. A escola, por outro lado, é um lugar de acolhimento e de reflexão crítica e socialmente referenciada. Todavia, as tensões estão presentes também dentro desse ambiente, que deve cuidar para que os debates sejam desencadeados a partir dos conhecimentos científicos existentes em diálogo com os conhecimentos empíricos dos corpos. Nesse processo, a escola não pode se tornar um espaço de exclusão e sofrimento.

As trocas entre corpos - socializados no ideal eurocêntrico, patriarcal, racista, logo, excludente e estigmatizante - no espaço educacional podem ser difíceis e dolorosas, caso a empatia, a escuta e o diálogo percam lugar para as acusações, agressões e gerem mais traumas, especialmente nos grupos já historicamente desfavorecidos. Estratégias pedagógicas podem facilitar o debate sobre os direitos humanos em especial, mas também sobre questões mais gerais relativas ao ser humano e à sociedade. Questões levantadas em diferentes áreas do conhecimento em relação a temas sensíveis podem apontar perspectivas e enquadrar pontos importantes para direcionar formas - métodos e técnicas - mais efetivas de abordagem de tais temas. Propomos esse olhar neste ensaio transdisciplinar,

que tem no horizonte o debate uma escola não apenas inclusiva, mas transformadora da realidade social.

## **Alterações Fisiológicas e Comportamentais Desencadeadas por Temas Sensíveis**

Temas sensíveis como raça, orientação sexual, gênero, classe, relação familiar e violência física e simbólica fazem parte do debate em direitos humanos, pois são questões centrais no debate sobre respeito, dignidade e violação de direitos inerentes ao ser humano. Tais temas são também estudados na psicologia social e nas neurociências através de estudos experimentais controlados. Em alguns desses experimentos, dois grupos, um exposto ao estereótipo e outro não (grupo controle), têm suas reações corporais comparadas. Em outros, imagens ou vídeos de pessoas pertencentes a grupos diferentes são apresentados e as reações fisiológicas ou comportamentais à exposição dos indivíduos ao grupo ao qual pertencem e ao qual não pertencem são comparadas.

Estudos mostram que perguntar ou não sobre gênero, raça ou condição socioeconômica num questionário, antes de uma avaliação de conhecimentos de português ou matemática, por exemplo, interfere no desempenho dos participantes. Os grupos dominantes expostos a tais perguntas tendem a ter maior desempenho que os não expostos ao questionário. Por outro lado, os grupos não favorecidos pelo estereótipo tendem a ter seu desempenho afetado negativamente quando comparados

com os que não foram perguntados sobre gênero, raça ou condição econômica. Nos grupos controle (onde o estereótipo não é acionado), o desempenho entre os que apresentam estereótipo hegemônico e estereótipo socialmente desfavorecido é similar (SPENCER; CATANO, 2007; SPENCER; STEEL; QUINN, 1999). Ter contato com um texto que diz que mulheres são piores que homens em matemática e que isso tem causa genética faz o desempenho das mulheres cair em relação ao das que não foram expostas a esse conteúdo. Mesmo quando o texto não se refere à causa ou a qual gênero tem pior desempenho, o simples fato de dizer que o desempenho em matemática é influenciado pelo gênero faz com que mulheres tenham pior desempenho que outras mulheres cujos textos relacionavam o desempenho em matemática com a experiência individual ou afirmavam não haver diferença entre os sexos (DAR-NIMROD; HEINE, 2006). Os trabalhos dessa área tratam tal influência do estereótipo no desempenho através do termo ameaça do estereótipo, definida como uma:

apprehension targets feel when negative stereotypes about their group could be used as a lens through which to judge their behaviors. Stereotype threat is a situational predicament where individuals suspect that their behaviors could be judged based on negative stereotypes about their group. (INZLICHT et al., 2011, p. 227).

Os efeitos da ameaça do estereótipo sobre os indivíduos são explicados a partir da perspectiva de que o estereótipo, quando acionado, introduz “preocupações” mentais que distraem o sujeito da tarefa alvo. Sinais e sintomas fisiológicos de ansiedade e estresse se manifestam no corpo, interferindo negativamente em sua performance. Tais efeitos podem inclusive perdurar, interferindo em outras esferas e ambientes da vida dos sujeitos (INZLICHT et al., 2011). Numa certa linha que entende o comportamento dos animais, humanos inclusive, como biologicamente determinado e voltado à sobrevivência da espécie e à procriação, comportamentos em sentidos contrários a esse objetivo tratados como mal adaptações. O termo ameaça do estereótipo trata disto, do estereótipo como ameaça ao indivíduo, e os estudos buscam compreender as estratégias utilizadas pelos indivíduos que respondem bem (indivíduos bem adaptados) e mal (indivíduos mal adaptados) ao estereótipo, assim como as condições favoráveis à resposta adequada. Estudos nessa linha expõem a influência das dinâmicas sociais sobre os corpos dos sujeitos, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Esses estudos almejam alcançar a sociedade com tais informações para contribuir para mudanças sociais positivas – práticas sociais que minimizem a exposição dos indivíduos a estressores e práticas individuais que ensinem como lidar em situações adversas.

Os resultados de tais estudos indicam, ao nosso ver, a importância do corpo, dos afetos, da afetação, na escola e desse corpo falar sobre si para uma educação

emancipadora e defensora dos direitos humanos. O artigo de Paula Campos (2006) sobre o lugar do corpo na escola, bem como o documentário *A Educação Proibida* (2012), um projeto de estudantes financiado coletivamente e que contou com a participação de dezenas de pedagogos defensores de uma educação alternativa, ressaltam que, na contramão dos avanços dos conhecimentos sobre o funcionamento do corpo, os movimentos da escolarização tomaram a direção oposta. Os trabalhos enfatizam que o corpo foi relegado a um segundo plano na escola, que cumpriu o papel determinado para o corpo dentro do sistema capitalista: a formação instrucional em massa, de mão de obra para o mercado de trabalho. A dissociação mente-corpo no processo de aprendizado se apresenta no controle do movimento do corpo pelas imposições de silêncio e de rigidez corporal como requisito para o aprendizado. Também o castigo no corpo pela não observação das regras (por exemplo, a retirada do recreio). Tal dissociação se expressa inclusive na diferença de horas dedicadas à educação física e artes, por exemplo, em comparação às demais disciplinas. Há ainda, nesse processo, a priorização de um trabalho mental de assimilação do conhecimento transmitido pelo educador, em detrimento do uso das experiências de vida, do corpo, da criatividade do educando e da interação do corpo com o meio na construção do saber. Adicionalmente, ocorre a desvalorização do pensamento crítico relacionado à humanidade e às relações sociais, expressa na menor carga horária destinada às disciplinas de história, geografia, artes, filosofia e ciências sociais,



quando comparadas a português, matemática e ciências. Assim se produz um corpo adaptado ao sistema. Mas há muitos outros corpos possíveis.

Dessa forma, as duas questões que esse ensaio alça a um lugar de destaque e entrelaça - o **corpo** biológico nas **relações sociais** - são preteridas no modelo de ensino que predomina na contemporaneidade, apesar de possuírem importância central em todas as esferas das vidas individuais e apesar da mobilização dos afetos ser estratégia de controle dos corpos e de dominação social. A experiência de Ngoasheng e Gachago (2017) materializa os aspectos a serem entrelaçados e será o eixo em torno do qual este ensaio transitará entre as diferentes áreas do conhecimento.

## **A Experiência de Ngoasheng e Gachago (2017) – Parte 1: Dissociação Corpo-Mente**

A dificuldade encontrada por Ngoasheng e Gachago (2017) na África do Sul é um dos muitos exemplos da resistência ao debate de temas sensíveis na escola. Uma das autoras ministra a disciplina *Political Report* e propôs debater a complexidade envolvida na elaboração de uma matéria sobre os padrões de voto no país. A professora solicitou aos estudantes que fossem a campo coletar informações sobre os conflitos entre negros africanos e a população *coloured* para relacioná-las à questão do voto. Os estudantes retornaram à aula e fizeram seus relatos, nos quais jovens entrevistados percebiam a ausência de conflito, enquanto pessoas com mais idade se lembravam

de conflitos, durante o apartheid, entre grupos de não brancos (africanos, *coloured* e indianos). A professora, a partir desses relatos, abordou a existência de diferenças entre esses grupos minoritários, o que gerou revolta entre os estudantes que a acusaram de causar divisão entre os não brancos. Estudantes *coloured* e pobres, por exemplo, não se viam tendo mais privilégios que os negros sul-africanos. Na aula seguinte, a professora optou por uma aula teórica conceitual tratando de interseccionalidade, debatendo que, onde há intersecção e diferentes formas de opressão se combinam (no caso, raça e classe), existe uma desvantagem social ainda maior, potencializada. Trouxe dados quantitativos de pesquisas relativas às condições sociais dos grupos para evidenciar suas afirmações anteriores. Contudo, os estudantes que não boicotaram a aula com a ausência de seus corpos não estavam abertos a tais informações e ao diálogo.

O neurocientista Antônio Damásio (2012) considera central o papel das sensações e emoções sobre a racionalidade. Sua teoria dos marcadores somáticos diz que as sensações e emoções corporais pré-selecionam as imagens que serão trazidas à consciência e consideradas para a tomada de decisão racional. Considera assim, a importância das experiências de vida sobre a fisiologia e a importância do debate da ligação entre as esferas biológica e social e ressalta a influência do social sobre o biológico. A resistência encontrada em sala de aula por Ngoasheng e Gachago (2017) caminha nesse sentido de uma resistência orgânica que cria uma barreira ao

processo dialógico, onde a perspectiva conflitante é repelida no corpo dos estudantes. A partir de Damásio, propomos que o processo dialógico de temas sensíveis passa pela abertura gerada pelas emoções, passa pela afetação decorrente de um estranhamento da realidade. Experiências compartilhadas e mediadas pelo conhecimento científico entrariam então em perspectiva.

As representações sociais são fenômenos complexos que orientam a forma como um grupo vai pensar a si mesmo e as suas relações (JODELET, 2009). O cientista social Erving Goffman (2016) considera que expectativas normativas compartilhadas regem a vida social e que a discrepância específica entre o esperado (identidade social virtual) e a “identidade social real” estabelece o estigma. Estigmas, na Grécia Antiga, eram marcas corporais que certos indivíduos carregavam, indicativos de que o portador havia cometido um ato moralmente condenável. O estigma é associado também a desvios de caráter ou a uma característica compartilhada por um grupo (GOFFMAN, 2016). Tal característica, presente naquele que carrega o estigma, que Zizek (2014) chama de símbolo, cria uma barreira que impede que o sujeito seja visto tal como é. Tais símbolos podem inclusive servir de justificação social para a violência, numa narrativa de combate ao inimigo, criando a ideia de uma violência boa, logo válida e justa, que pode ser exercida sem constrangimento ético (ZIZEK, 2014). Tais representações, presentes nas dinâmicas sociais, se fazem presentes também no ambiente escolar e dificultam a discussão sobre a própria violência contra

grupos minoritários, contribuindo para as violações dos direitos humanos.

A filósofa Judith Butler (2015) compreende que os enquadramentos sociais influenciam nossas disposições éticas e afetivas, fazendo-nos entender algumas vidas como inferiores, menos merecedoras de empatia e compaixão, gerando menos indignação com as violências sociais que sofrem, estando essas vidas expostas à maximização da precariedade, sem que isso nos comova. Há violação constante dos direitos humanos dessas vidas precárias.

O corpo humano possui a capacidade de representar internamente, em seu próprio corpo, através da ativação de áreas cerebrais, de grupamentos musculares e de alterações autonômicas, uma atividade ou emoção observada em outra pessoa ou imaginada (DE GELDER, 2006; GALLESE ET AL., 2004; RIZZOLATTI; CRAIGHERO, 2004). Adicionalmente, alguns estudos mostram evidências de predisposição biológica aos laços sociais e a ações que fortaleçam esses laços em espécies biológicas que vivem em grupo (CAMPAGNOLI et al., 2015; SOUZA et al., 2012). Zizek, numa certa visão do evolucionismo, considera a importância da presença, da proximidade para a afetação:

todos nós somos presas de uma espécie de ilusão ética, comparável às ilusões perceptivas. A causa fundamental dessas ilusões é que, embora o nosso poder de raciocínio abstrato tenha se desenvolvido

enormemente, as nossas respostas ético-emocionais continuam a ser condicionadas por antigas reações instintivas de simpatia perante o sofrimento e a dor de que sejamos testemunhas diretas. É por isso que matar alguém à queima-roupa é, para a maioria de nós, muito mais repulsivo do que pressionar um botão que matará mil pessoas que não podemos ver. (ZIZEK, 2014, p. 47).

Butler (2015) nos dirá que o que escapa ao enquadramento, sendo apreendido, gera novas possibilidades. Poesias e fotos dos horrores da guerra podem romper o contexto delimitado, tornando-se incendiárias pelo que retratam, podendo gerar clamor por justiça e pelo fim da violência. Nesse caso, a apreensão pode “se tornar a base de uma crítica das normas de reconhecimento”, sendo possível “enquadrar o enquadramento”, indo na direção da luta pela garantia dos direitos humanos, embora a autora não aborde com esse termo. O que “ultrapassa a moldura”, diz a pensadora, atrapalha “o senso de realidade”, ficando os enquadramentos “sujeitos à exposição e à intervenção crítica” (BUTLER, 2015). “O enquadramento funciona normativamente, mas pode, dependendo do modo específico de circulação, colocar certos campos de normatividade em questão (BUTLER, 2015, p. 44).

Jodelet (2009) analisa as três esferas das representações sociais, dizendo que na subjetiva - relacionada às experiências e aos processos cognitivos

e emocionais, através dos quais os sujeitos constroem representações – é mais efetivo elaborar ativamente que integrar passivamente a experiência. A autora defende que como o sujeito se situa no mundo através de seu corpo, sua “participação no mundo e na subjetividade passa pelo corpo: [assim,] não há pensamento desencarnado, flutuando no ar”. Já na esfera intersubjetiva, há interação cognitiva entre sujeitos, negociada, gerando “significações” e “ressignificações consensuais” (JODELET, 2009, p. 697-698). Contudo, a esfera transubjetiva atravessa a subjetiva e a intersubjetiva, entrelaçando princípios, evidências empíricas, lógicas e morais. Há aí um compartilhamento espaço-tempo - possível no campo social ou institucional - devido à presença de elementos comuns partilhados pelo grupo, que possuem, para esse, sentido (JODELET, 2009). O ambiente educacional tem potência para o trabalho nessa última esfera que, para Jodelet, é capaz de integrar as dimensões das representações numa mesma apreensão e proporcionar a intervenção conjunta sobre elas. Nesse sentido, destacamos a importância da heterogeneidade nas escolas para uma visão mais global das realidades, trajetórias de vida e experiências dos diferentes grupos sociais.

Zizek também aponta pontos-chave para organizar o mosaico transdisciplinar deste ensaio. Embora o autor saiba que pode haver empatia sem passar pela percepção direta do evento, pela nossa capacidade de raciocínio abstrato, ele ressalta, como vimos anteriormente, a importância da proximidade e da percepção, sendo a

empatia desencadeada ou potencializada na vivência sensorial relacional. O ponto central é a compreensão de que, para os sujeitos, aquele amigo ou colega (de escola, o vizinho, etc.) negro, gay, pobre não é o outro, pois o outro está no campo do simbólico. Diz Zizek:

Esse sujeito pressuposto não é, portanto, outro ser com uma vida interior rica e cheia de histórias pessoais, que narra a si mesmo a fim de adquirir uma experiência de vida dotada de sentido, uma vez que a pessoa assim não pode, em última análise, ser um inimigo. Um inimigo é alguém cuja história não se ouviu. (ZIZEK, 2014, p. 49).

Os sujeitos, tendo como base comum as representações sociais construídas por enquadramentos seletivos, atuam violentando simbólica e fisicamente aquele indivíduo portador do estereótipo. Contra o não familiar, essa prática pode ser aberta e deliberada, em especial quando os agressores atuam em grupo (FREUD, 2011), pois ele é o outro, a ameaça. Na relação com o conhecido/familiar, essas práticas se dão como se não fossem violentas, como ordinárias, parte das práticas sociais comumente partilhadas e o sofrimento com tais práticas, em muitos casos, não é externado. Nesse sentido, a resistência a uma discussão dialógica pode vir do grupo majoritário e, por vezes, dos próprios grupos minoritários, o que pode contribuir para um movimento individual e/ou coletivo de deslegitimação da questão

que está sendo posta como violência ou como violação de direitos humanos, como se não o fosse. Nesse processo de deslegitimação, faz-se uma distinção entre o “outro”, inimigo, e aquele que tem traços do outro, mas que não é como o outro, pois eu o conheço. É como se ele portasse a marca física, mas não a moral de Goffman. Esse, para nós, é um dos pontos de resistência ao processo dialógico de temas sensíveis e ao debate dos direitos humanos em ambiente escolar.

### **A Empatia na Neurobiologia: Experiências Instrucionais Exitosas e Considerações**

O estranhamento da realidade, a contradição, a inconsistência, a incoerência, a injustiça percebida, apreendida no que evade o enquadramento, podem desencadear o interesse em desvendar o que está por trás do percebido, gerando a abertura para um processo dialógico. A resistência naturalmente é menor em alguns grupos de estudantes, como os de ciências sociais e filosóficas, e em defensores dos direitos humanos, devido à abertura prévia, ao interesse em tais temas. Porém, em outros espaços, a resistência pode tornar a construção de uma base mínima de conhecimentos, para a aproximação aos temas sociais e ao debate sobre direitos humanos, extremamente difícil. Na contramão do que propomos neste ensaio, muitas vezes a energia é direcionada à “conscientização” - à transmissão de dados e evidências científicas esperando sensibilizar



o outro através de um processo de racionalização, no sentido do uso da razão.

Nas neurociências, muitos pesquisadores que estudam empatia e viés de grupo também se preocupam com o enfrentamento do preconceito. O viés de grupo, evidenciado por estudos experimentais, se caracteriza pela menor empatia por outro grupo do que pelo seu. A explicação para tal achado é baseada numa determinada visão do evolucionismo, que considera a lenta adaptação biológica ao meio, e, ao mesmo tempo, considerando haver, na sociedade contemporânea, uma disposição racional de construção de uma sociedade multicultural e livre de preconceito (INZLICHT et al., 2011), pautada na igualdade, na caridade, na justiça social e no combate à segregação e à discriminação (HAN, 2018). Dessa forma, consideram que tendências culturais influenciariam lentamente a predisposição biológica negativa em relação ao diferente. Contudo, entendem como um desafio consolidar esse projeto, por ser, essa, uma cultura recente na escala da evolução humana. Han (2018) destaca, alinhado com muitos pesquisadores de sua área, a influência do biológico sobre o social. Preocupa-se com o viés de grupo no julgamento moral de indivíduos (de acordo com o grupo ao qual pertencem). Como estratégia de combate ao preconceito, aposta na conscientização de instituições jurídicas, educacionais e de saúde a respeito das evidências neurocientíficas para que, com a conscientização, ajustem suas práticas.

Nesse sentido, estratégias experimentais que aumentem, por exemplo, as respostas neurais empáticas

intergrupos, são consideradas exitosas. Vanman (2016) relata que a adoção de normas de convivência gerou mudanças comportamentais positivas. Inzlicht et al. (2011) explicita, entretanto, que normas de conduta impostas são menos efetivas no combate ao preconceito que a automotivação e autodeterminação em relação às próprias ações. Inzlicht et al. (2011) citam o estudo de Deci et al. (1999) no qual sujeitos submetidos ao controle externo de suas ações demonstram mais racismo que o grupo controle, que não havia recebido orientação alguma sobre o tema. Por outro lado, outro grupo que leu brochuras sobre diversidade demonstrou menos preconceito. A mudança de perspectiva, consideram os autores, é capaz de reduzir o preconceito automático (caracterizado por associações neurais mais velozes entre traço e grupo compatíveis, que entre traço-grupo incompatíveis com o estereótipo), e a autodeterminação no controle do preconceito gera uma autorregulação que é automatizada pelo sistema neural, ou seja, que pode se tornar uma reação automática. No entanto, Vanman (2016) observa que a instrução sobre diferenças culturais, visando treinar a tomada de perspectiva do outro, tem efeito positivo numa abordagem da multiculturalidade, mas falha quando dotada uma perspectiva de identidade única.

Inzlicht et al. (2011) sugerem adaptar a linguagem em ambientes educacionais, uma vez que há evidências de que aplicar testes como atividades que ajudam a melhorar o desempenho escolar por aguçar a mente,

ao invés de tratá-los como avaliações individuais, tem efeito positivo sobre o desempenho dos estudantes.

Sugerem ainda equilibrar a representatividade dos grupos no material didático, reduzir a exposição, principalmente de crianças, a estereótipos e ensinar sobre eles, reduzindo as crenças sobre determinados grupos. Tais estratégias foram, em estudos das áreas de neurociências e psicofisiologia, capazes de reduzir a ameaça do estereótipo e efeitos associados, como a ingestão exagerada de comida; a redução da atividade física; reações agressivas e a perda de foco.

As estratégias individuais exitosas de enfrentamento da ameaça do estereótipo reduzem os efeitos fisiológicos da ameaça. Algumas estratégias citadas por Inzlicht et al. (2011) podem estar alinhadas com a alienação, no sentido de falsa consciência, como não perceber as pistas do ambiente como ameaças e acreditar ser capaz de realizar mudanças desejáveis na vida. Porém, por outro lado, podem indicar uma perspectiva de transformação social, quando não perceber as pistas do ambiente como ameaça significa entendê-las como desafio, e acreditar ser capaz de agir na sociedade está no horizonte. Outra estratégia vai nessa direção: a percepção de que a união de seu grupo pode resultar em mudança social efetiva. As estratégias citadas por Inzlicht et al. (2011) produzem menos reações fisiológicas indesejadas, não precisando o indivíduo dividir atenção entre tarefa alvo e autocontrole de pensamentos intrusivos e dos efeitos da ansiedade e do estresse. Os autores sugerem estratégias como meditação e *mindfulness* para a regulação emocional

quando é impossível adotar uma perspectiva positiva da situação.

O antropólogo Roque Laraia (2001) traz elementos que contestam essa perspectiva de limitação biológica à mudança radical. Embora considere que a evolução biológica e cultural da espécie humana foi lenta, que “a natureza não age por saltos”, compreende a ação da cultura na biologia. Recorre a Geertz, para quem a maior parte do crescimento cortical humano se deu a partir da cultura, e não anteriormente a ela, dando ao homem possibilidades para além do corpo biológico e garantindo a sobrevivência com “um equipamento físico muito pobre”.

um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares [...] (LARAIA, 2001, p.24).

Laraia considera que boa parte da adaptação humana foi “extraorgânica” e que a mudança cultural é muito mais acelerada que a biológica - e nela interfere. A inteligência humana usa o conhecimento acumulado na cultura, alcançando descobertas revolucionárias. Entretanto, “a cultura é a lente através da qual o homem vê o mundo” (LARAIA, 2001). Sendo assim, os paradigmas vigentes orientam o conhecimento gerado (SOUZA, 2017). Os paradigmas da biologia relegam a

segundo plano a influência estruturante da cultura nas relações sociais, perspectiva considerada por Butler, Jodelet e Zizek.

István Mészáros (2005) aponta que o sistema educacional contemporâneo serve ao sistema capitalista. Nesse sentido, os valores e o conhecimento, que embasam os avanços, visam corrigir fenômenos indesejados, mas não contestam a lógica do sistema na produção desses fenômenos. Assim, tais sistemas de reprodução da lógica capitalista recorrem ao esclarecimento e à educação como estratégias para a solução dos problemas, sem colocar em questão a própria natureza do sistema.

Apesar dos estudos neurobiológicos e comportamentais relatados terem como ponto central a relação entre a atividade interna do corpo biológico e sua ação externa preconceituosa ou não, mais ou menos empática, a maioria das estratégias no horizonte adota uma perspectiva pautada na instrução e no autocontrole, esperando mudanças atitudinais a partir do conhecimento transmitido, mas sem contestação das estruturas sociais que predispõem a essa lógica, a essas dinâmicas. Essa visão, como coloca Mészáros (2008), atua dentro dos limites do sistema, sem colocá-lo em questão. Propomos, ao contrário, a exposição das contradições entre as representações sociais e as trajetórias de vida no interior dessas representações, considerando o corpo atravessado por essas incoerências. A pedagogia crítica de Paulo Freire (2014) parte do processo dialógico entre os saberes populares e o conhecimento acadêmico, com vistas à transformação social. Sua pedagogia consiste em

“desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é presença”. Diz Freire:

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar [...] (FREIRE, 2014, p. 44).

Propomos ações que maximizem a presença das faculdades dos corpos sencientes e racionais na interface entre o conhecimento acadêmico, o senso comum e a percepção e observação da realidade, num processo de aprendizagem profundo, significativo, marcante, criando novos marcadores somáticos damasianos, para uma nova leitura de mundo e para o desenvolvimento de novos padrões neurais.

Compreendemos que a questão central não é a lenta adaptação da biologia à cultura, já que algumas experiências de vida causam mudanças radicais na forma de agir e pensar do sujeito. Parece-nos, ao contrário, que a barreira é cultural. Os enquadramentos evitam o acesso ao que não está contido no quadro, direcionando as reações biológicas. Estudos mostram que a pistas pró-sociais no ambiente predispõem a maior empatia, auxílio e compaixão, enquanto que pistas no sentido contrário diminuem tais respostas (LOSETH et al., 2014;

MOLINSKY et al., 2012). Por outro lado, os marcadores somáticos desenvolvidos na cultura contribuem para a reprodução das dinâmicas sociais observadas.

O filósofo Vladimir Safatle diz que: “É necessário mover-se para fora do que nos promete amparo, sair fora da ordem que nos individualiza, que nos predica no interior da situação atual” (2016, p. 31). Safatle considera o desamparo, mais que o medo, o sentimento central da biopolítica e aposta numa revolução no circuito dos afetos para a mudança das dinâmicas sociais. Considera que não haverá política nova com os velhos sentimentos de sempre.

Alguns documentários tratam de mudanças duradouras radicais de perspectiva através da afetação causada pelo que excede os limites dos enquadramentos. O documentário *Olhos Azuis*, de Bertram Verhaag e Claus Strigel (1996) aborda a estratégia da professora Jane Elliot para tratar do preconceito racial, fazendo com que grupos privilegiados sejam tratados como estigmatizados. Sem entrar na questão ética do método controverso e questionável adotado, os relatos dos participantes sobre a experiência mostram uma mudança de perspectiva, de posicionamento e de ações na vida a partir das emoções e percepções desencadeadas no processo. A experiência é tida pelos participantes como um divisor de águas. O documentário *What's race got to do with it?*, de Jean Cheng (2006), trata da relação de pessoas diversas que convivem por 16 semanas, debatendo questões relativas a preconceito, discriminação e equidade e as mudanças de perspectiva e atitudinais decorrentes

dessa experiência. Outro documentário que também vai nessa linha é *Resistir e Florescer* (2016), editado pela autora desse ensaio. O documentário trata da ocupação do IFRJ/Campus Realengo pelos estudantes à época da votação da emenda constitucional que limitou os gastos públicos, comprometendo a oferta, a universalização e a qualidade da saúde, educação, saneamento e outros direitos básicos da população. Os estudantes construíram, no decorrer da ocupação, conhecimentos em diversas esferas a partir de espaços de interação e aprendizagem. Desenvolveram também uma outra percepção das relações sociais e de seus papéis enquanto atores sociais. O título desse documentário refere-se às palavras usadas pelos estudantes para se referirem ao processo de luta, de desconstrução, de autoconhecimento e de aprendizado proporcionado pela ocupação. Essas experiências permitem não só aprender, mas ser afetado de forma significativa, apreender, num processo empático onde se sente quando o outro é afetado e sofre, e se procura compreender os processos relacionados às violações de direitos fundamentais que atingem certos grupos, mas podem não atingir outros, gerando experiências diferenciadas, não necessariamente facilmente compartilhadas em uma conversa, dadas as diferentes experiências de vida. Essas fortes experiências transubjetivas geraram, em pouquíssimo tempo, mudanças comportamentais importantes e, possivelmente, novos “marcadores somáticos”, desencadeando outras chaves de leitura das situações. Jodelet (2009) vai dizer que:



os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e de estar no mundo têm papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas. (JODELET, 2009, p. 695).

Tais experiências relacionais não podem ser pontuais, devem integrar um fazer pedagógico, pois nosso corpo é presença constante em relação com o meio. Para Jodelet, o termo *sujeito* é tratado conceitualmente, de forma abstrata. A autora considera ser necessário dar-lhe carne. Assim, urge redirecionar o foco da racionalidade para a corporeidade racional. Contudo, Mészáros (2008) alerta para a necessidade de “decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria” no sistema capitalista e Freire nos diz que

[...] toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora de esperança. (FREIRE, 2014, p. 54).

## **Barreiras Psíquicas ao Debate de Temas Sensíveis**

A necessidade de envolvimento ativo do estudante com os temas de estudo, no processo ensino-aprendizagem, é algo amplamente debatido na pedagogia, sendo estimuladas as metodologias de aprendizagem significativa. Considerando temas sociais e o debate sobre direitos humanos, esse processo é não apenas importante, mas indispensável. Sem ele, em ambiente onde há resistência, não haverá um processo dialógico, mas reativo. Nas ciências exatas e biológicas, a ciência é exaltada, os dados são fatos inconteste a serem compreendidos e os temas muitas vezes não tocam os sujeitos com tanta intensidade, o que diminui as resistências ao processo. Ao abordar questões sociais e debater direitos humanos, o conhecimento científico é questionado, em especial porque há uma leitura oficial de mundo, disseminada pelos meios de comunicação de massa, impregnada das ideias do inimigo, da ameaça, do perigo, da competição como algo positivo, do empreendedorismo e da mobilidade social pelo esforço. Essas leituras de mundo, suas contradições, as relações e estruturas sociais e a forma como se apresentam são objeto das ciências sociais. Logo, o conhecimento científico gerado é o produto das reflexões sobre essa mesma sociedade. Os estudantes, em contato com esse conhecimento, confrontam-no com as suas experiências individuais e opiniões e, como perceber faz parte do conhecer, são capazes de descartar uma perspectiva diferente da sua como passível de ser

analisada. Considerar o corpo na escola pode não só favorecer o encontro com o conhecimento gerado pelas ciências humanas, como transpassar as fronteiras entre as ciências e produzir saberes transformadores da realidade social. Porém, esse processo não ocorre sem barreiras difíceis de serem transpostas.

Zizek (2014) e Grada Kilomba (2010), escritora e artista, nos dão pistas dessas barreiras a partir da categoria raça. Kilomba, a partir de Frantz Fanon, compreende que o indivíduo negro não se reconhece no estereótipo negativo construído sobre seu grupo. A violência do estereótipo o leva a se apartar de si mesmo, como numa amputação, e a adotar, como seu modelo, o ideal branco. Zizek nos fala da linguagem, tida como meio não violento de comunicação, mas carregada de violência, que impõe que a presença do outro, a alteridade, não seja intrusiva. O outro não pode ser outro. Assim, enquanto tem o ideal branco como seu, ele não é incômodo. Para Zizek, o símbolo se sobrepõe ao indivíduo e determina o modo como ele é visto e se vê:

o ser dos negros (ou brancos, ou de quem for) é um ser social e simbólico. Quando são tratados como inferiores, isso os torna realmente inferiores no âmbito de sua identidade social simbólica. Para colocar em outras palavras, a ideologia racista detém uma eficácia performativa. Não se trata simplesmente de uma interpretação daquilo que os negros são, mas de uma interpretação

que determina o próprio ser e a existência social dos sujeitos interpretados. (ZIZEK, 2014, p.67).

Ao se aproximar dos valores brancos, pode acionar uma leitura meritocrática para entender que, se ele é negro, por exemplo, e conseguiu, os outros não conseguiram porque não se esforçaram o suficiente. Sem considerar as intersecções, os campos onde o indivíduo circula e as oportunidades dadas por esses campos, torna-se ininteligível que as opressões se combinam, havendo, nos grupos minoritários condições precárias distintas, devido a alguns privilégios específicos. Compreender que o termo privilégio não é empregado no sentido de uma condição de vida material que excede as necessidades, mas como uma vantagem que decorre da desvantagem de outro, é também um desafio. Justamente essa dificuldade levou ao fracasso da professora Sul-Africana, relatado anteriormente na seção A experiência de Ngoasheng e Gachago (2017) – parte 1, em alcançar seus objetivos de aula.

Kilomba (2010) pensa também a resistência dos grupos dominantes, para quem os grupos minoritários são visto através do estereótipo criado. A autora se aproxima de categorias psicanalíticas e do colonialismo para pensar o estereótipo como uma projeção do negativo do homem branco: aquele que invadiu terras nas Américas e na África, sequestrou sujeitos negros em outro continente, escravizou-os, forçou-os a trabalhar para si e se apropriou do fruto desse trabalho, violentou

mulheres escravizadas, vê esse Outro violentado como ladrão, criminoso, depravado, estuprador, etc. O homem branco passa por uma cisão do seu ego. Adota para si o que é bom e projeta no Outro o seu ruim. A partir daí, silencia o Outro, pois esse segredo escondido no inconsciente não pode vir à tona. Esse segredo está muito bem guardado por barreiras de resistência do ego, que dificultam a compreensão de seus privilégios. Sendo assim, o sujeito branco precisa passar pelos processos de recusa, culpa, vergonha e aceitação, para finalmente reconhecer sua situação privilegiada. Ele recusa ver a si próprio como agressor, mas não só. Também projeta no Outro a negatividade, sendo capaz de dizer, por exemplo, que o Outro é racista. O homem negro, por sua vez, para controlar suas dores diria nunca ter experienciado o racismo. A culpa, “a emoção que segue a infração de uma injunção moral”, é a segunda barreira e ultrapassá-la requer uma cisão nos valores do sujeito. O indivíduo experiêcia o conflito de ter feito algo que não deveria ou deixado de fazer algo que deveria e tem medo de ser exposto, de estar nesse lugar condenável. Adota a racionalização como resposta à culpa, dizendo “você entendeu mal” ou “eu não enxergo negros ou brancos, eu enxergo somente pessoas”. Já a vergonha se dá na cisão do ideal de si. Pela primeira vez, o sujeito sai de si, se vê pela perspectiva do outro e observa que “a percepção das pessoas Negras sobre a branquitude pode ser diferente da sua própria percepção de si próprio”. A etapa que se segue é o reconhecimento, onde há a aceitação da

perspectiva do outro e dessa decorre a necessidade de ação, de reparação (KILOMBA, 2010:178-179).

No exemplo da professora sul-africana, abordado anteriormente, a resistência ficou na primeira barreira. De que forma, senão através da percepção, pode-se avançar sobre essas barreiras e debater temas sociais difíceis, que abalam ideais de si, expõem os privilégios decorrentes da violência sobre o outro?

Embora Kilomba (2010) estivesse analisando a questão racial, esses mecanismos de defesa do ego podem ser pensados em relação a outras relações de opressão. As instituições de ensino são, por excelência, lugares onde o conhecimento científico vigente, produzido em diversas áreas, deve ser debatido. Os principais paradigmas de cada área - que orientam a compreensão de mundo e que são examinados, reafirmados, questionados, confrontados e superados em instituições ou espaços de pesquisa-, são apresentados aos estudantes. O conhecimento produzido nas ciências sociais envolve temas sensíveis, pois coloca as relações sociais em perspectiva, e seus achados não deixam de ser um processo de desconstrução dos imaginários, quase uma terapia psicanalítica coletiva ou social. Safatle, em outro contexto, mas pertinente a este, diz que não se trata apenas de desvelar os mecanismos de produção de ilusões sociais na esperança de que esse desvelamento possa causar mudanças de conduta. A armadilha, diz ele, precisa ser não só desvelada, mas também desativada, e essa travessia é um processo de “indução à mutação interna no sentido e no circuito

dos afetos que as fantasias produzem” (2016, p. 41). Neste ponto, as instituições de ensino e pesquisa são essenciais.

## **A Experiência de Ngoasheng e Gachago (2017) – Parte 2: O Corpo Pleno na Escola**

Aristóteles (2002) dá à percepção um valor inestimável no despertar de todo o desejo por conhecimento. Para Aristóteles, “o amor pelas sensações” desperta o desejo de conhecimento. A forma mais básica de conhecimento, diz ele, decorre da capacidade de perceber algo a partir de mudanças em seu próprio estado (sensações causadas pela afecção) na relação com o objeto. Cada sistema sensorial apreende características específicas das coisas. As características (cheiro, gosto, etc.) podem ser apreendidas por diferentes sentidos ao mesmo tempo. Contudo, Aristóteles considera que o ser humano tem preferência pelo sistema visual, que apreende várias qualidades da coisa ao mesmo tempo (forma, dimensões, cor e posição relativa), a partir dos tons das cores do ambiente, proporcionando “mais conhecimento do que todas as outras sensações” por “tornar manifestas numerosas diferenças entre as coisas”.

A experiência de Ngoasheng e Gachago (2017) não foi escolhida por acaso. As autoras conseguiram romper a resistência da turma pelas sensações geradas pelo estranhamento, quando os outros e o eu foram colocados em perspectiva senciente. Os estudantes realizaram a Caminhada do Privilégio, uma dinâmica

na qual os participantes partem lado a lado e dão passos para frente se tiveram alguns privilégios em suas trajetórias de vida (como apoio familiar, vida em ambiente seguro, facilidade de locomoção, condições econômicas favoráveis, acesso a instrumentos de cultura, segurança ao andar na rua, possibilidade de vestir-se sem se preocupar com violência) e passos para trás se tiveram que ultrapassar determinadas barreiras (preconceito, dificuldades econômicas, ausência do pai ou dos pais, fome, dificuldade de mobilidade, etc.). No final da atividade, seus corpos refletiram exatamente a interseccionalidade, expondo a violação sistemática dos direitos humanos em determinados grupos sociais. Pessoas pertencentes a um maior número de categorias socialmente desfavorecidas ocuparam as últimas posições ao final da caminhada, enquanto aquelas com mais privilégios combinados ocupam as primeiras posições. Os estudantes se perceberam mutuamente. Para Damásio,

As imagens sensoriais que você percebe externamente e as imagens relacionadas que você evoca ocupam a maior parte do campo de ação de sua mente, mas não totalmente. Além dessas imagens existe também essa outra presença que significa você, como observador das coisas imagéticas, como agente potencial sobre as coisas imagéticas. Existe a presença de você em relação específica com algum objeto.



[...] a forma mais simples dessa presença também é uma imagem; de fato, o tipo de imagem que constitui um sentimento. Dessa perspectiva, a presença de você é o sentimento do que acontece quando seu ser é modificado pelas ações de apreender alguma coisa. Essa presença nunca se afasta, do momento em que você desperta até o momento em que seu sono começa. Ela tem que estar presente, caso contrário você não existe.

[...] o conhecimento particular [...] é moldado de uma perspectiva específica, a do indivíduo dentro do qual esse conhecimento se forma, e não de uma perspectiva canônica de tipo único para todos”. (DAMÁSIO, 2012, p. 21).

Certamente a Caminhada do Privilégio não é uma atividade fácil. No decorrer do processo, emoções negativas afloram, assim como a memória dos eventos vividos que estão fazendo com que as pessoas se desloquem durante a Caminhada. A sensação no próprio corpo se combina à posição desse corpo no espaço em relação aos demais corpos, às memórias e à empatia. A autora deste ensaio, por exemplo, estudou os efeitos dessa atividade em ao menos três instituições federais de ensino e aplicou-a mais algumas vezes e não houve uma só em que a empatia não tivesse tomado conta da grande maioria dos participantes, que em muitos lugares se abraçam, se consolam, se olham e trocam

reforços de companheirismo. Em alguns lugares há maior resistência, principalmente a resistência dos sujeitos de se verem como privilegiados, por não serem ricos, por exemplo. Essa resistência se mostrou maior na faculdade com formação mais tecnicista (LOIOLA et al., 2019). Contudo, o estranhamento e a abertura, em todas as experiências que a autora vivenciou, sempre ocorreram. O que não ocorre, por vezes, é a capacidade de compreender o que se passou e por que se passou daquela forma. Mas, não é esse o papel do educador? Ademais, o próprio fato dos estudantes se questionarem sobre o ocorrido já é um passo valioso, pois resulta da percepção de uma contradição entre suas representações sociais e a realidade.

Conversando com uma amiga cientista social sobre as experiências com a Caminhada do Privilégio, chegou à autora deste ensaio o relato de outra dinâmica nesse sentido. Uma professora pediu à turma que, anonimamente, escrevesse num papel um episódio de assédio que tivesse sofrido. Meninas e meninos depositaram os papéis em potes diferentes. Posteriormente, o conteúdo dos papéis foi revelado. Os meninos ficaram impressionados com o número de meninas que já havia passado por alguma situação de assédio e perceberam estar numa situação privilegiada. Também reconheceram que foram ou seriam capazes de realizar alguns dos atos relatados. Por sua vez, as meninas ficaram surpresas de alguns meninos também terem sofrido assédio. Isso se deu numa escola particular de classe média-alta do Rio de Janeiro. Outra

experiência bastante interessante foi a do professor e pesquisador Fábio Araújo (IFRJ) na disciplina Corpo e Sociedade, com uma turma composta por estudantes de cursos de graduação da área de saúde, resistente ao debate sobre direitos humanos, atos de resistência e casos de desaparecimento de pessoas, no qual, muitas vezes, os relatos apontam para o envolvimento de agentes públicos. Não conseguindo avançar, pois os estudantes, no geral, defendiam o extermínio de pessoas em certos casos, o professor propõe uma atividade onde os estudantes deveriam entrevistar mães que perderam seus filhos nessas circunstâncias e, somente após as entrevistas, alguma possibilidade de diálogo na perspectiva dos direitos humanos se deu. Diz Safatle que “Nossa sujeição é afetivamente construída, ela é afetivamente perpetuada e só poderá ser superada afetivamente, a partir da produção de uma outra *aisthesis*” (SAFALTLE, 2016, p. 38).

Diferente de Zizek, que coloca o medo como emoção central na biopolítica, para Safatle, o desamparo é a mola mestra das relações estabelecidas. Para ele, o medo e a esperança coexistem. Safatle recorre à Freud e resgata a ideia de que a recusa do desamparo impulsiona o desejo de “alienação social” (SAFATLE, 2016, p. 18), assim como a afirmação do desamparo está ligada à emancipação, a “não sujeição ao Outro” e à “capacidade de se relacionar com aquilo que, no Outro, o despossuía de si mesmo. A capacidade de se deixar causar por aquilo que despossui o outro”, possibilita ao sujeito sua própria transformação na implicação com o que

lhe é heterônomo, mas também interno, sem lhe ser próprio, possibilitando uma heteronomia sem servidão (SAFATLE, 2016, p.31).

## **Considerações Finais**

A ideia central deste ensaio foi estabelecer um diálogo transdisciplinar para compreender a importância das sensações e experiências afetivo-corporais na escola e pensar como algumas estratégias criam condições para o aprendizado de temas sensíveis, favorecendo o debate sobre direitos humanos. A partir dos autores trazidos para o debate, as seguintes questões foram levantadas:

Os processos educacionais e sociais de reprodução do capital estão ligados. Assim, muitos de nossos pensadores, tendo a lógica capitalista como base, buscam, pela educação, na razão e no esclarecimento, meios para corrigir os fenômenos indesejados do sistema, e fracassam (MÉSZÁROS, 2008). A educação é peça central para uma “transformação social emancipadora radical”. Mas, para isso, no processo educacional, é necessário “desalienar-se”, desvelar a falsa consciência, “decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria” (MÉSZÁROS, 2005). É preciso uma “interação social plena de significado, fundada na reciprocidade mutuamente benéfica entre os indivíduos sociais e sua sociedade” (MÉSZÁROS, 2005:96). A compreensão das dinâmicas sociais tem papel fundamental nesse sentido. Laraia (2001) lembra que o patrimônio cultural/

conhecimento acumulado é condição material para descobertas revolucionárias.

Este ensaio colocou o corpo biológico e social no centro da análise. Trouxe elementos das neurociências que apontam para a influência do meio social sobre o corpo e a influência do modo como o corpo é afetado sobre o comportamento. No entanto, distanciou-se da perspectiva de que disposições biológicas são barreiras à mudança social. Esse distanciamento se deu alicerçado em três perspectivas: a compreensão da importante influência da cultura na fisiologia corporal que, sem desconsiderar questões instintivas e respostas corporais inatas, compreende haver uma esfera social de mobilização política dos afetos – o medo em Zizek e o desamparo em Safatle - influenciando respostas corporais e ações humanas reativo-defensivas, havendo uma esfera de indefinição do que é biológico ou culturalmente estabelecido no comportamento humano. Nesse mesmo sentido, consideramos a possibilidade de potencializar as predisposições orgânicas pró-sociais através do investimento nos laços afetivos. A segunda perspectiva veio com Laraia, pensando a velocidade da transformação cultural humana superior à biológica, onde as ações humanas vêm se alterando rapidamente com as mudanças tecnológicas e os avanços teóricos, gerando mudanças comportamentais altamente influenciadas pela produção social. Por último, consideramos a teoria dos marcadores somáticos de Damásio, gerados na experiência da cultura, em que novas experiências poderiam consolidar novos

marcadores, possibilitando outras chaves de leitura de mundo, permitindo o diálogo aberto e crítico sobre direitos humanos, bem como com os conhecimentos científicos produzidos na área das ciências sociais e da filosofia, de modo mais amplo. Contudo, os marcadores já existentes geram barreiras ao estudo de temas sociais na escola e meios de consolidar novos marcadores devem ser pensados.

A escola tem papel central nesse processo, uma vez que deve se responsabilizar pela formação integral e socialmente referenciada do estudante. O debate dos direitos humanos é essencial para a formação nesse sentido. Todavia, esse debate requer uma abertura que nem sempre existe. Mas, que pode ser facilitada quando o corpo entra em cena, sendo afetado ao perceber as contradições entre as representações sociais dos sujeitos e o que seus sentidos estão captando da realidade, gerando novos enquadramentos que colocam “o outro” geralmente entendido como o inimigo, o distante, o não merecedor, como alguém próximo, até mesmo como o eu. Não pretendemos dizer com isso que apenas o próximo deve ter os direitos inerentes a todos os seres humanos, mas que esse enquadramento favorece um processo dialógico sobre o tema. Compreendemos que o senso comum em diálogo com as trajetórias de vida e com os afetos desencadeados na troca de experiências e na construção de projetos compartilhados na escola, mediados pelos conhecimentos científicos produzidos na área de humanas, podem predispor ao aprendizado crítico e voltado à construção de uma sociedade mais

justa, igualitária e defensora dos direitos humanos. A valorização da corporeidade senciente e racional nesse processo, estimulando o estranhamento, a percepção das contradições, a curiosidade, despertando o desejo de conhecer e de compreender, poderia gerar novos enquadramentos e desfazer as barreiras biológicas físicas e psíquicas abordadas neste ensaio. Um grande investimento nos afetos e na pluralidade na escola é necessário nesse sentido, incentivando as dinâmicas transubjetivas em ambientes educacionais e desenvolvendo bases afetivas pró-sociais que contribuam para uma mudança cultural positiva e desejada na qualidade das relações humanas. A circulação de outros afetos, como aponta Safatle, é essencial para a mudança das dinâmicas sociais e de suas bases. Urge a necessidade desse corpo estar pleno, inteiro, potente, maximizado na escola.

## **Agradecimentos**

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, pelo apoio financeiro.

## **Referências**

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Livros I e IV. São Paulo: Loyola, 2002.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAMPAGNOLI, Rafaela R.; KRUTMAN, Laura; VARGAS, Claudia; LOBO, Isabela; OLIVEIRA José M.; OLIVEIRA, Leticia, PEREIRA, Mirtes G.; DAVID, Isabel A; VOLCHAN, Eliane. Preparing to careness: a neural signature of social bonding. **Frontiers in psychology**. v. 6, article 16, p. 1-9, 2015.

CAMPOS, Paula F.M. **Relações corpo e educação**: O lugar do corpo na escola. 2006. Programa de Educação Tutorial – PET, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível (online) em: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/190/163.pdf>. Acesso em 19 out. 2018.

DAMÁSIO, António R. (1994). **A hipótese do Marcador-somático**. In: O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras. 2. ed. 2012. p. 157-184.

DAR-NIMROD, Ilan; HEINE, Steven J. Exposure to scientific theories affects women's math performance. **Science**. v. 314, p. 435, 2006.

DECI, Edward. L., KOESTNER, Richard; RYAN, Richard. M. A meta-analytic review of experiments examining



the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. **Psychological Bulletin**. v. 25, p. 627-668, 1999.

DE GELDER, Beatrice. Towards the neurobiology of emotional body language. **Nature Reviews/ Neuroscience**. v. 7, p. 242-249, 2006.

FREIRE, Paulo. (2000). **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREUD, Sigmund. (1920-1923). **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

GOFFMAN, Erving. (1963), **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

HAN, Shihui. Neurocognitive basis of racial ingroup bias in empathy. **Trends in cognitive Sciences**. v. 22, n. 5, p. 400-421, 2018.

INZLICHT, Michael; TULLETT, Alexa; LEGAULT, Lisa; KANG, Sonia K. Lingering effects: stereotype threat hurts more than you think. **Social Issue and Policy Review**. v. 5, n. 1, p. 227-256, 2011.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**. v. 24, n. 3, p. 679-712, 2009.

KILOMBA, Grada. The mask. *In*: Plantation memories: episodes of everyday racism. Münster: Unrast Verlag. 2. ed. 2008. KILOMBA, Grada. A Máscara. Tradução de Jéssica Oliveira de Jesus. **Revista Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, p. 171-180, 2010.

LARAIA, Roque de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LOIOLA, Mariana C.; ALVES, Heytor de Q.; VAZ, Mariana F.; PALMA, Alexandre; IMBIRIBA, Aureliano; MACEDO, Adriana R. Caminhada do privilégio e as causas percebidas da desigualdade social: um debate com estudantes de educação física. **Revista Movimento**. Em processo de editoração, 2019.

LOSETH, Guro E.; ELLINGSEN, Dan-Mikael; LEKNES, Siri. State-dependent  $\mu$ -opioid modulation of social motivation. **Frontiers in behavioral neuroscience**. v. 8, article 430, p. 1-15, 2014.

GALLESE, Vittorio; KEYSERS, Christian; RIZZOLATTI, G. A unifying view of the basis of social cognition. **Trends in Cognitive Sciences**. v. 8. n. 9. p. 396-403, 2004.

GOASHENG, Asanda. GACHAGO, Daniela. Dreaming up a new grid: two lecturers' reflections on challenging traditional notions of identity and privilege in South African classroom. **Education as Change**. v. 21, n.2, p. 187-207, 2017.

MÉSZÁROS, István. (2005). **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo. 2.ed., 2014.

OLHOS AZUIS. Produção de Bertram Verhaag e Claus Strigel. Alemanha: 1996. Documentário (90 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y5G979z3gWw>. Acesso em: 04 jul. 2019.

RIZZOLATTI, Giacomo; CRAIGHERO, Laia. The mirror-neuron system. **Annual Review Neuroscience**. v. 27, p. 169-192, 2004.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Gabriela G. L., PEREIRA, Mirtes G.; VILA, Jaime; OLIVEIRA, Leticia; VOLCHAN, Eliane. Affiliative Stimuli as primers to prosocial predispositions. **The Spanish Journal of Psychology**. v. 15, n. 1, p. 237-243, 2015.

SPENCER, Bettina; CASTANO, Emanuele. Social class is dead. Long live social class! Stereotype threat among low economic status individuals. **Social Justice Research**. v. 20, p. 418-432, 2007.

SPENCER, Steven J.; STEEL, Claude M.; QUINN, Diane M. Stereotype Threat and Women's Math Performance. **Journal of Experimental Social Psychology**. v. 35, p. 4-28, 1999.

VANMAN, Eric. The role of empathy in intergroup relations. **Current opinion in psychology**. v. 11, p. 59-63, 2016.

WHAT'S RACE GOT TO DO WITH IT? Social Disparities and Student Success. Produção de Jean Cheng. Estados Unidos: 2006. Documentário (50 min).

ZIZEK, Slavoj. (2008), **Violência**. São Paulo, Boitempo, 2014.

## Capítulo 10

# ENSINO DE FILOSOFIA E DIREITOS HUMANOS A PARTIR DO FILME *HIATO*

Tiago Barros

---

*A gente ainda é tratado com muita discriminação, mas por quê? Não diz que é um país livre? Cadê esse país livre? Cadê a pessoa carente com direito de ir e vir? Cadê? Direitos humanos aqui é só pra quem tem! Pra nós que não tem, minha filha, não vai ter direitos humanos nunca! Só tapa na cara, mais nada! (SILVA, Elizabeth. In: HIATO, 2008).*

*Eu vejo essa ação como supressiva, absolutamente inteligente, inédita no sentido de confrontar o mundo do consumo*

*com o mundo dos despossuídos. Agora, eu não a vejo desligada de todo um contexto de lutas que vem “dos de baixo”, que eu acho que são os caras que vão realmente mudar o mundo! (TENDLER, Sílvio. In: HIATO, 2008).*

## **Introdução**

No dia 04 de agosto do ano 2000, um grupo de sem-teto, moradores de ocupações localizadas em comunidades da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, foram ao Shopping Rio Sul<sup>1</sup> com o intuito de realizarem uma manifestação pacífica. O objetivo deles foi expor a injusta situação de desigualdade econômica existente entre os habitantes de diferentes regiões da cidade, assim como as diversas faces do preconceito social decorrente disso. A manifestação foi amplamente divulgada pela grande mídia no próprio dia por meio de plantões televisivos e virtuais, e nos dias subsequentes em jornais impressos, estações de rádio, emissoras de TV e grandes portais de notícias da internet. Durante o ato muitos frequentadores do shopping ficaram assustados, sentiram-se ameaçados pela presença de “favelados” naquele ambiente e preferiram ir embora. A maioria dos lojistas e funcionários inicialmente não

---

1 Mais antigo e tradicional Shopping da Zona Sul Carioca, fundado em 1980 no bairro de Botafogo, ao lado da casa de shows Canecão, desativada em 2008.

soube o que fazer. Houve os que optaram por fechar os seus estabelecimentos comerciais, os que cordialmente tentaram dissuadir os manifestantes de levarem adiante seu intento e os que, explicitamente preconceituosos, quiseram expulsá-los e impedi-los de entrar em suas lojas.

Sete anos depois deste acontecimento, em 2007, foi realizado o documentário *Hiato*, dirigido por Vladimir Seixas, com reportagens da época, entrevistas com alguns dos participantes do ato e depoimentos concedidos por estudiosos de diferentes áreas de conhecimento a respeito dessa manifestação. A palavra que dá nome ao curta-metragem vem do latim *hiatus* e significa fenda, lacuna, intervalo, separação. Título que remete à acentuada divisão entre diferentes grupos sociais que se reflete na própria geografia do Rio de Janeiro, cidade tão marcada pela injustiça social e desigualdade econômica. As pessoas com maior poder aquisitivo podem optar por residir em luxuosos condomínios localizados na Zona Sul, por exemplo. Ao passo que uma parte significativa da Zona Oeste da cidade tende a ser ocupada por cidadãos de baixa renda, muitos dos quais moradores de comunidades precárias desassistidas pelo poder público, como é o caso dos manifestantes que foram ao shopping naquele dia.

Figura 1 – Capa do jornal impresso O Globo do dia seguinte ao ato, 05/08/2000



Fonte: <https://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=200020000805>. Acesso em: 30 set. 2019.

Em 2013 e 2014, *Hiato* se popularizou bastante, pois nesses anos foram realizados em diferentes Shoppings da Região Sudeste do Brasil diversos atos que ficaram conhecidos como “rolezinhos”<sup>2</sup>, semelhantes aos retratados no filme. De fato, sob

2 Diminutivo de rolê ou rolé. Gíria que significa “fazer um pequeno passeio” ou “dar uma volta”.



diversos aspectos, eles lembram a manifestação realizada no ano 2000, no entanto, parece haver mais divergências que convergências entre as referidas ações. Os “rolezinhos” que mais repercutiram na grande mídia foram os organizados no final de 2013, por cantores e frequentadores de bailes funks paulistanos, como reação a um projeto de lei que pretendia proibir os bailes funks nas ruas da capital paulista. Foram realizados em diferentes shoppings da cidade e se caracterizavam pela presença de grupos de pessoas cantando e dançando funk, com o intuito de protestarem contra a tentativa de criminalização dessa expressão artístico-cultural.

Figura 2 – Reportagem do jornal impresso O Globo de 05/08/2000, dia seguinte à manifestação retratada no filme Hiato

## Sem-teto vão ao shopping

Manifestantes fazem protesto no Rio Sul e algumas lojas fecham as portas

Dinora Amorim

**O** mais tradicional templo do consumismo carioca, o shopping Rio Sul, em Itaópoli, foi invadido ontem por cerca de 130 integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST). Moradores de barracos na Ilha das Flores e na Zona Oeste, vivendo em barracos de madeira e lata, eles não pediram clemência durante o protesto. Na maior parte do tempo eles brigaram por igualdade, evitando comerciantes e frequentadores para saber se eles poderiam suportar — no local onde os problemas são deixados do lado de fora — a presença de pessoas que vivem uma realidade de pobreza quase indigente. A maioria passou no teste e os sem-teto saíram felizes.

Outros no entanto mostram que não querem a realidade das ruas dentro do shopping. Cinqüenta lojas fecharam as portas na chegada dos integrantes do MTST. Muitas pessoas que almoçavam na Praça de Alimentação levantaram-se quando começou a refeição dos sem-teto — pão, mortadela e refrigerante do tipo tubaina (de marca desconhecida).

**Polícia impede a chegada de ônibus**

• As lojas que cerraram as portas só abriram quando os manifestantes recularam da discriminação. sss



POR LIM INSTANTE. A menina abraça a boneca: como toda criança, fascínio ao visitar uma loja de brinquedos. Cerca de 130 sem-teto participaram da manifestação

Fonte: <https://mamapress.files.wordpress.com/2014/01/rio-sul-8.jpg>. Acesso em: 30 set. 2019.

Com o passar do tempo, as pautas, ações e perfil dos “rolezeiros” se ampliaram bastante. Os encontros passaram a ser convocados em diversas outras cidades e estados<sup>3</sup> por meio de redes sociais da internet, particularmente do Facebook, num *modus operandi* semelhante aos *flash mobs*<sup>4</sup>, tendo chegado a reunir milhares de pessoas em determinados encontros. Diferente desses “rolezinhos” realizados mais de uma década depois, a manifestação de 04 de agosto de 2000 ocorreu em um único dia, foi organizada principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), reuniu pouco mais de 100 manifestantes numa época anterior à popularização da internet e dos smartphones e não promoveu nenhuma intervenção artística. Consistiu na simples presença física dos moradores de ocupações, agindo como qualquer outro frequentador habitual do estabelecimento comercial, ou seja, visitando lojas para ver e experimentar produtos, comendo na praça de alimentação, usando o banheiro do shopping e transitando livremente em seus corredores e demais áreas comuns abertas ao público geral.

Sou professor de Filosofia e costumo exibir esse curta-metragem em minhas aulas desde seu lançamento, para abordar determinados conceitos filosóficos e questões

---

3 Nessa época, foram registrados rolezinhos em Guarulhos, Campinas, Belo Horizonte, Contagem e Rio de Janeiro.

4 Reunião de um grande número de pessoas que, através de redes sociais ou de mensagens de celular e num curto intervalo de tempo, marcam encontros em determinados espaços públicos com a finalidade de realizarem intervenções urbanas, geralmente artísticas.

relativas aos direitos humanos. Um dos trabalhos mais expressivo de que participei com essa temática ocorreu na 38ª Semana da Química do IFRJ<sup>5</sup> (22 a 27 de outubro de 2018), na atividade pública *Cinedebate Hiato: desigualdades e desafios sociais*, realizada dia 23/10/2018<sup>6</sup>. Nessa ocasião, exibimos o referido curta-metragem no auditório do campus e, na sequência, promovemos uma roda de conversa dos professores de Filosofia e de Sociologia do IFRJ com o público presente. Foi um proveitoso debate interdisciplinar com ativa participação de alunos, em que vieram à tona importantes questões que serão abordadas ao longo deste artigo.

Avalio esse filme como um importante documento para tratar da violação de direitos humanos básicos no Brasil contemporâneo e da aguda desigualdade social existente na cidade do Rio de Janeiro. Também considero as questões fomentadas por ele oportunas para pensar os conceitos filosóficos de alienação em Marx, de minoria política em Deleuze e de micropoderes em Foucault, entre diversos outros temas que surgem no transcorrer dos diálogos com os alunos. Abordar tais

---

5 Principal e maior evento anual do IFRJ campus Rio de Janeiro em que são apresentadas pesquisas de alunos, assim como palestras e debates com especialistas de diferentes áreas de diversas instituições de ensino e organizações nacionais e internacionais.

6 Atividade organizada pelos professores de Filosofia e de Sociologia do IFRJ campus Rio de Janeiro e pelos grupos de pesquisa do CNPQ Filosofia, Educação, Sociedade e Técnica (FEST) e Laboratório de Estudos da Cidade (LEC).

problemáticas filosóficas e sociais a partir da análise do filme *Hiato* é o objetivo principal deste artigo.

Figura 3 – Foto do Cinedebate *Hiato*, realizado dia 23/10/2018, no auditório do IFRJ campus Rio de Janeiro



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 4 – Foto de alguns participantes ao fim do Cinedebate *Hiato*. Estão na foto os professores do IFRJ Ana Cristina Pimentel (Sociologia), Phillip Keller (Filosofia), Sérgio Rocha (Sociologia), Guilherme Kochem (Filosofia), Roberto Soares (Física) e eu, Tiago Barros (Filosofia). Também estão presentes na foto alunos de diferentes cursos e turmas do Ensino Médio Técnico do IFRJ e público externo



Fonte: arquivo pessoal.

## **Alienação Social e Violações de Direitos Humanos Básicos**

“Seja bem-vindo ao shopping carioca. Welcome to Rio Sul” diz o cartaz que aparece numa das primeiras cenas do filme *Hiato*. Os Shoppings centers são propriedades privadas, mas, ao menos em teoria, no horário comercial, qualquer cidadão pode frequentá-los livremente. No entanto, conforme relatado no documentário, a presença de jornalistas com câmeras funcionou como uma espécie de “salvo-conduto” que possibilitou o acesso dos manifestantes naquele dia. Em qualquer outro momento do expediente corriqueiro, certamente o grupo de sem-teto teria sido impedido de entrar no shopping. Até mesmo com os jornalistas presentes ocorreu ao menos uma abordagem policial registrada no ônibus de ida quando os passageiros foram inquiridos por um PM a respeito de seus objetivos, intenções e da natureza da manifestação, como pode ser visto em uma das cenas do curta-metragem. Como resposta, os passageiros do coletivo informaram que se tratava de uma manifestação pacífica em que pretendiam apenas visitar o estabelecimento comercial, como tantos outros cidadãos costumam fazer cotidianamente. O policial militar então permitiu que o ônibus seguisse viagem, mas não sem antes alertá-los de que seriam observados atentamente e deveriam se comportar e agir pacificamente durante o passeio.

Antes de nós chegarmos no shopping de Botafogo a polícia já estava todo em peso lá. Quando nós descemos do ônibus, que eu desci já chorando, com raiva, xingando, a polícia já estava de cassetete e o pessoal tava fechando as portas. Aí foi quando nós começamos a fazer o ato de não deixar fechar. Quando chegava na loja que eles estavam fechando, nós começávamos a brigar por esse direito deles abrirem. (SILVA, Elizabeth. In: *Hiato*, 2008).

Os seguranças ficavam no nosso pé direito, depois chamaram a polícia e ficou muita patrulha. Parecia bandido, cara, a gente não era bandido! Lá fora tinha mais polícia do que no morro. Os policiais não estavam vendo os bandidos. Acho que os bandidos nesse dia se deram bem! Assaltaram o que quiseram, roubaram o que quiseram, porque estavam todos os policiais no shopping, vendo moradores de rua, sem teto, a gente que mora em favela, visitando o shopping. Que coisa, né? (MAGALHÃES, Claudionor. In: *Hiato*, 2008).

Ao chegarem ao shopping, perceberam que, de fato, o contingente policial e de seguranças no local era bem maior que o habitual. Diversos funcionários de diferentes setores tentaram dissuadi-los de entrar,

cogitaram fechar as portas de entrada e, de acordo com depoimentos presentes no filme, até mesmo chegaram a oferecer dinheiro para que os manifestantes desistissem da visita e fossem embora.

Esse evidente cerceamento do direito de ir e vir e as diferenças de tratamento decorrente das condições socioeconômicas e da aparência das pessoas vai diretamente de encontro aos três primeiros e ao décimo terceiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos,<sup>7</sup> a saber:

Artigo 1°

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2°

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma,

---

<sup>7</sup> Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Consequentemente, também vão contra a Constituição Federal Brasileira de 1888, Artigo 5° caput (“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”) e incisos XV e XVI (“É livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens” e “Todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização[...]”).

nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. [...]

#### Artigo 3º

Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

#### Artigo 13º

Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado.

Até mesmo pela maciça presença da mídia trazida e convocada pelos próprios manifestantes fica claro que não havia risco de roubo, agressão ou qualquer outro tipo de violência ou crime a ser cometido por parte deles. Os moradores de comunidades da Zona Oeste do Rio de Janeiro são impedidos de entrar e de permanecer no estabelecimento da Zona Sul da cidade por puro e simples preconceito de classe. A frequência de pessoas que aparentam não ter o poder aquisitivo necessário para adquirir bens de consumo nesse espaço comercial criado para compra e venda de mercadorias caras e, em sua grande maioria, supérfluas, incomoda aos proprietários das lojas e a muitos de seus empregados. Como declarou uma das vítimas desse tipo de preconceito, a manifestante Naila Lucia, “a sociedade



acha que pobre não é nada, a gente não significa nada pra eles, sinceramente, só significa pra trabalhar pra eles, pra fazer as coisas pra eles, pra tá ali servindo eles, os que têm, os ricos” (HIATO, 2008).

De acordo com a lógica capitalista, os pobres estavam ocupando espaço do shopping e gastando tempo dos funcionários que poderiam estar se ocupando com potenciais compradores. E, além disso, a presença deles espanta a clientela que se sente ameaçada ou desconfortável por estar no mesmo ambiente daquele “público diferenciado”, inconveniente e ameaçador a seus olhos. O cidadão médio está acostumado a ver pessoas com aquele perfil somente trabalhando no comércio para satisfazer suas necessidades básicas e não visitando lojas por puro e simples entretenimento, em pé de igualdade com seus amigos e familiares.

A rigor, não há regras formais que impeçam a entrada de visitantes com o único intuito de olhar vitrines e passear, mas, na prática, todos sabem que, rotineiramente, em determinados espaços burgueses, pessoas são impedidas, interpeladas ou acompanhadas pelos seguranças em função de sua etnia, vestimenta ou modo de se expressar. É como se houvesse fronteiras e paredes invisíveis que obrigassem cada grupo social a permanecer no “seu lugar” geográfico, impedindo o livre trânsito em outros espaços, mesmo que públicos. Cientes de seus direitos, os manifestantes transpõem essa “parede invisível” e subvertem certas regras costumeiramente praticadas, apesar de nunca terem

sido formalmente acordadas. Nas palavras de Ivana Bentes:

O fato de pessoas de outro grupo social entrarem no shopping produz uma cena de pânico. Portas sendo baixada, chamada de segurança, toda uma mobilização de repressão, de polícia, contra o que? Contra pessoas de outro grupo social que estão atravessando parede invisível. [...] Por que tenho que me vestir de certa maneira pra entrar no Rio Sul? Onde tá escrito isso? Quais são essas regras invisíveis que fazem com que uma pessoa vestida de uma certa forma seja mal olhada e malvista ou talvez mal atendida e discriminada. Isso não tá escrito em lugar nenhum. E eu acho que foi isso que foi maravilhoso. Foi essa invisibilidade, foi esse embate político, social, cultural que apareceu ali. Não pode chinelo, não pode mortadela, não pode pão com manteiga em determinados espaços, lugares. (*Hiato*, 2008).

Essa corriqueira situação de injustiça econômica e de preconceito social decorrente da luta de classes é mascarada pela alienação em que a ideologia vigente das classes dominantes se empenha em manter o proletariado. O termo latino *alienus* remete à alteridade, significa “alheio”, “apartado”, “externo”, “de fora”,

“pertencente a outro”. Circunstância em que o indivíduo se sente dissociado daquilo que lhe é constitutivo, de que faz parte ou a que tem direito. Percepção e sensação de não pertencimento, de falta de autonomia e de distanciamento com relação ao que pertence, depende ou mesmo que faz parte de si próprio. No caso específico do ato em questão, os manifestantes enquanto classe trabalhadora foram os responsáveis pela construção do prédio em que funciona o shopping center, por exemplo. E o comércio depende do trabalho dessa categoria para se manter funcionando, com atendentes, entregadores, seguranças, profissionais de limpeza e tantos outros funcionários. Mas aqueles que viabilizam a criação e o funcionamento do estabelecimento comercial, muitas das vezes, não se reconhecem e nem são reconhecidos nesse trabalho e sequer se sentem à vontade para transitar nesse ambiente quando não estão contratados para desempenhar alguma função remunerada nele.

O filósofo Marx foi um dos autores que mais escreveu a respeito da alienação no contexto econômico e trabalhista. De acordo com a sua análise, como os meios de produção pertencem às classes dominantes burguesas, o proletariado se vê obrigado a vender a sua força de trabalho para os donos desses meios que viabilizam as atividades remuneradas necessárias para sua subsistência. No entanto, trata-se de uma relação desigual pautada pela exploração, pois os operários não recebem o valor que seria justo pelo seu tempo e esforço, mas são explorados para gerar mais valia, ou seja, lucro para os donos dos meios de produção que, desse modo,

mantêm seu domínio econômico e, conseqüentemente, sua condição social privilegiada. Muitas das vezes a remuneração do empregado é até mesmo menor que o valor cobrado pelo bem de consumo que ele próprio produz. Uma das características nocivas da alienação social é essa que desvincula o indivíduo de sua força de trabalho e faz com que o trabalhador não se reconheça nos resultados das tarefas que executa. A ideologia vigente naturaliza essa objetificação do operário que leva a sociedade a vê-lo, exclusivamente, como força de trabalho dissociada dos demais âmbitos de sua vida pessoal e dos produtos decorrentes do seu esforço. Com isso, o trabalhador deixa de ser percebido como criador, sem o qual não há obra, e passa a ser encarado como uma peça substituível de uma engrenagem que supostamente continuaria funcionando, mesmo sem a sua participação.

Muito embora a classe trabalhadora seja mais numerosa que as outras, é a mais explorada e a que vive em piores condições, pois apesar de numericamente superior, o proletariado é politicamente tratado como grupo minoritário. A esse respeito o filósofo Gilles Deleuze afirma:

Minoria e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-

adulto-habitante das cidades, falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual qualquer [...] É evidente que “o homem” tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. [...] A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro padrão e não o contrário. (DELEUZE, 2002, p.52).

Ou seja, mesmo o proletariado sendo quantitativamente maior, é politicamente “menor”, no sentido de possuir menos influência social, pois a ideologia vigente é contrária a seus valores e aliena a sociedade a respeito de seus méritos e importância. O referencial alçado à condição de majoritário em nossa sociedade atual, por exemplo, é o cidadão médio branco, do sexo masculino, cristão, heterossexual pertencente à chamada classe média econômica. No contexto específico da manifestação de agosto de 2000, mesmo que os pobres, moradores de comunidades, desempregados ou subempregos sem condições de fazerem compras em shoppings efetivamente sejam numericamente maioria, existam em maior quantidade, o senso comum comercial se pauta pela classe média com renda fixa, frequentadora habitual de shoppings, com condições socioeconômicas de adquirir não apenas gêneros de primeira necessidade, mas também e principalmente os artigos de luxo supérfluos ali comercializados.

Para esse cidadão médio consumidor de futilidades, são direcionadas quase todas as peças publicitárias midiáticas, assim como a maioria dos produtos dos principais estabelecimentos comerciais.

O ato realizado em agosto de 2000 demonstra consciência de classe por parte dos manifestantes. Ao mesmo tempo em que eles exercem seu direito de circular livremente em um espaço franqueado ao público geral, também expõem a injusta distribuição de renda de nossa sociedade que por um lado os priva de gêneros de primeira necessidade, enquanto outros cidadãos favorecidos pelo modo de vida capitalista podem dar livre vazão a seus impulsos consumistas por mais fúteis que sejam. No entanto, como destaca o professor de Filosofia James Arêas, o ato retratado no filme *Hiato* consiste em uma manifestação política que pode ser entendida como menor “porque do ponto de vista da política e da hierarquia política tradicional não tem efeito direto algum a não ser despertar e expor o sentimento de vergonha. Nesse sentido tem uma nova coisa aí” (*Hiato*, 2008).

Ou seja, concretamente essa ação muito provavelmente não produzirá nenhuma mudança objetiva a curto prazo. Não se trata de um protesto político nos moldes convencionais com palavras de ordem, cartazes e reivindicações por soluções imediatas através de alguma grande política partidária oficial do Estado ou conclamando a classe trabalhadora a se unir para revolucionar o sistema. Antes, trata-se de uma ação que tem por objetivo apenas explicitar a gravidade

de determinados problemas e suas idiossincrasias. Contribui para provocar constrangimentos, desconfortos e reflexões que a médio e longo prazo podem vir a modificar algumas atitudes individuais e a influenciar o imaginário social. Afinal de contas, shopping centers são dispensáveis na vida das pessoas e desnecessários para a manutenção da sociedade.

Em decorrência disso, em um primeiro momento, se poderia especular, portanto, que ocupar esse espaço, a rigor, em nada contribui para mudar a condição de vida dos excluídos e marginalizados de nossa sociedade, nem melhora, efetivamente, o panorama econômico-social para as futuras gerações. No entanto, também cabe lembrar que os anseios dos seres humanos não devem se limitar às suas necessidades básicas mínimas para a sobrevivência. A diversão e o entretenimento sem fins utilitários que têm por único objetivo a alegria e o prazer momentâneo, por exemplo, também são necessários e devem ser respeitados, valorizados e incentivados na vida de todos os cidadãos. Inclusive, esse direito ao lazer é assegurado pela própria Constituição Brasileira<sup>8</sup>.

---

8 Nos artigos 6º e 7º que tratam dos direitos fundamentais e no 217º que trata do desporto: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”; “Salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim.”; “O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social”. Meus grifos.

A manifestação em questão acaba tendo um alcance mais estético e emocional no sentido de causar incômodo, desestabilizar e tirar da zona de conforto o cidadão médio que ainda não tinha percebido a gravidade e o estado de emergência de certas questões.

Essa dissipação do limite é que coloca na fronteira uma nova zona de intensidade em que circulam simultaneamente os sem e os com. Promover na fronteira esse afrontamento, esse confronto das intensidades e expô-las. (ARÊAS, James. In: *Hiato*, 2008).

Vejam que potência que tem a nossa imagem, vejam como a minha imagem, a minha existência tem uma potência disruptiva, desestabilizadora, capaz de produzir crise, isso eu acho muito importante. O fato de existir nessas condições, pobre, de chinelo, comendo mortadela aqui dentro. Sou uma força desestabilizadora, sou uma força que leva a determinado tipo de pensamento. (BENTES, Ivana. In: *Hiato*, 2008).

Também é importante destacar que, muito provavelmente, não haveria esse hiato social se as classes dominantes não tivessem apoiadores entre os próprios oprimidos que são por eles excluídos e explorados. Seja por necessidade, oportunismo, alienação ou por terem



se deixado convencer pela ideologia vigente, muitos representantes do proletariado também acabam se comportando como agentes de repressão, adotando atitudes que contrariam os interesses da própria classe social a que pertencem. A esse respeito, no contexto do ato retratado no filme *Hiato*, o exemplo mais evidente é o dos funcionários do shopping. Operários tão ou mais explorados que os manifestantes, mas que os reprimem e sentem-se obrigados a defender os interesses dos donos das lojas e dos administradores do shopping, ou seja, dos patrões que os exploram. Isso não passa despercebido aos próprios manifestantes, como podemos observar através do depoimento dado por Claudionor Magalhães:

O patrão mandou fechar loja e não olhar pra gente com cara de nojo, recriminando a gente, olhando com nojo. [...] As vendedoras são assalariadas, ganham por comissão, são pobres, pagam aluguel, andam de ônibus. Duvido que morem por ali, em Botafogo ou em condomínio. Quem mora nem estava ali. O patrão ou o gerente deu ordem de baixar portas, mas não mandou olhar de cara feita. Isso ninguém manda ninguém olhar não, a pessoa olha porque quer! Nós fomos discriminados não só pelos ricos, mas também pelos próprios pobres que trabalham no shopping. (*Hiato*, 2008).

Como já mencionei, não havia risco de nenhum tipo de ato de violência ou de vandalismo, pois a manifestação estava sendo acompanhada e registrada de perto por diversos jornalistas convidados pelos próprios manifestantes. Em alguns casos os vendedores decidiram fechar as lojas, em outros o patrão mandou que fechassem. No entanto, mesmo nos caso em que o funcionário se viu impelido a acatar ordem superior, há diferentes modos de cumpri-la. Como muito bem destacou Claudionor, “olhar de cara feia, com nojo, ninguém manda, a pessoa olha porque quer!”. Além dessa animosidade e desrespeito por parte dos atendentes das lojas, também é relatado no documentário que os funcionários do serviço de limpeza tentaram até mesmo impedir que os manifestantes usassem os banheiros do shopping.

Diante desse panorama, é oportuno lembrar das análises do filósofo Michel Foucault ao afirmar que, em fins do século XX, já não se vive mais em sociedades controladas por macropoderes absolutos, centralizados, únicos, emanados de algum ponto central, mas num contexto de micropoderes disseminados pelo tecido social, exercidos por diversos indivíduos, grupos e instituições integrantes da sociedade. Nem bem há “o poder”, mas relações entre poderes decorrentes de relações de forças exercidas por diferentes agentes. Pois o que se entende por poder não está localizado em algum lugar específico nem nas mãos de alguém em particular, mas encontra-se disseminado pela estrutura social e funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos

a que nada nem ninguém escapa por seu alcance ser desprovido de exterior, limites ou fronteiras. O desejo de controle decorrente das ações desses micropoderes acarreta a necessidade de padronização e domesticação dos corpos através da disciplina e do controle. Para tal, é feito uso da vigilância constante com o intuito de garantir a manutenção da obediência e a aplicação de punições exemplares nos casos de resistências que tendam à subversão das normas estabelecidas. No contexto do ato retratado no filme, é possível estabelecer analogia com a atitude dos funcionários do shopping que parecem ter interiorizado os valores da ideologia dominante, o que os leva a se converterem em juízes e algozes submetidos ao poder coercitivo dos grupos privilegiados donos das grandes empresas em que eles trabalham.

## **Considerações Finais**

Além do desrespeito aos já citados quatro artigos (1º, 2, 3, e 13º) da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o ato realizado no dia 04 de agosto do ano 2000 também expôs negligência política e social com relação a ao menos outros dois itens dela, o 23º e o 25º:

### Artigo 23º

Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.

Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social.

#### Artigo 25°

Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.

Todos os cidadãos têm igual direito a bem estar social com moradia, alimentação, saúde, educação e emprego garantidos.<sup>9</sup> Mas, na prática, infelizmente, sabemos

---

9 Direitos também assegurados pelo artigo 6° da Constituição Brasileira: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

que muitos acabam tendo esses direitos humanos básicos negligenciados. Tal é o caso dos manifestantes em questão que moram de maneira improvisada em ocupações precárias com dificuldade para encontrar trabalhos fixos que paguem salários dignos e sem acesso ao sistema de ensino formal ou a tratamento médico gratuito. Em decorrência desse descaso, vincularam-se ao movimento dos trabalhadores sem teto (MTST) para reivindicarem que o Estado cumpra sua função de disponibilizar esses direitos humanos básicos. A manifestação “menor” retratada no filme *Hiato* teve por objetivo expor esse descaso do poder público, em que muitas vezes boa parte da sociedade é cúmplice ou omissa, com o intuito de contribuir para a mudança dessa conjuntura.

E com as próprias imagens deles de pobreza, com aquele mundo de luxo, de consumo, de riqueza, eles denunciaram as desigualdades, as perversidades, desse processo de globalitarismo que tá aí. [...] O ato genial dos sem teto nesse caso foi denunciar o consumo. A gente vive à margem da sobrevivência. As nossas casas são barracos de madeira, as pessoas não tem cama, as pessoas não tem chão, é papelão. E ao lado da gente você tem os meninos que olham encantados um carrinho de plástico que custa mais que um salário mínimo. Eles denunciam essa desigualdade. É esse

o ato inteligente deles, de criar uma forma de fazer mídia. (TENDLER, Sílvio. In: *Hiato*, 2008).

Muitos que vivem em grandes centros urbanos, infelizmente, acabam naturalizando a convivência com a extrema desigualdade social e com desrespeitos cotidianos aos direitos humanos mais básicos. O frequente contato com a grande quantidade de pessoas em situação de rua que dependem de doações para sobreviver acaba fazendo com que muitos cidadãos fiquem com sua sensibilidade anestesiada com relação às pessoas que não têm onde morar, nem o que comer e sem acesso à educação formal ou a serviços de saúde mínimos.

Por um lado, é importante e necessário que esses direitos sejam amplamente reivindicados por meio de grandes atos políticos tradicionais públicos nas ruas, com mobilização das massas em sindicatos, manifestações, campanhas, marchas, paralizações, greves, etc. Por outro lado, também é bastante comum que o cidadão médio queira se alienar dessa dura e agressiva situação de injustiça social, buscando refúgio no entretenimento fácil de algum shopping center, por exemplo. Neste sentido, acabam também sendo importantes as pequenas ações políticas como o ato realizado no dia 04 de agosto do ano 2000, posteriormente registrado no filme *Hiato*.

Essa manifestação em particular foi pedagógica no sentido de explicitar a má distribuição de renda e a diferença de tratamento entre os cidadãos a partir de

preconceitos diversos. Em alguma medida, provocou constrangimento e vergonha nos que contribuem ou se omitem com relação à manutenção da situação de injustiça social e econômica da sociedade em que vivem. Sem dúvida, não dissolveu os preconceitos denunciados nem mudou o comportamento da maioria da sociedade, como pôde ser comprovado pelas intensas reações de repressão direcionadas aos “rolezinhos” ocorridos mais de dez anos depois, também em shoppings centers. Mas afetou a sensibilidade de alguns que ainda não tinham dado a devida atenção a essas questões prementes e contribuiu para gerar incômodo e perturbar a tranquilidade dos que optaram por se alienar a respeito dessas graves questões. E o filme *Hiato* eternizou o acontecimento, possibilitando que tenham acesso a esse debate até mesmo os que não estiveram presentes nem acompanharam a repercussão do ato na época em que ele ocorreu e foi amplamente discutido pela sociedade. Ampliando, desse modo, o alcance da experiência e permitindo que novas gerações tenham acesso não somente ao relato histórico e à reflexão intelectual, mas também à oportunidade de serem afetadas por sentimentos que provocam pensamentos que levam a mudanças de comportamentos individuais e coletivos e a ações que contribuam na luta por uma sociedade mais igualitária em termos de respeito aos direitos humanos.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 ago. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DELEUZE. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, v. II, 2002.

FOUCAULT. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

HIATO. Direção Vladimir Seixas. Brasil: Gume Filmes, 2008. 20 minutos. Disponível em: <https://youtu.be/UHJmUPeDYdg/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MARX. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo editorial, 1998.





A “Série Reflexões” veio com o objetivo de nos colocar como protagonistas de estudos e pesquisas sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Queremos acrescentar os nossos resultados ao que já encontramos na literatura e nos relatórios de pesquisa, exatamente sobre esse objeto em que estamos inseridos integralmente, para conferir novos confrontos teórico-metodológicos e mais elementos às questões político-filosóficas.

Neste livro encontraremos autores – professores-pesquisadores – diretamente envolvidos com Institutos Federais (IF), trazendo reflexões que mesclam experiência, pesquisa e análise. A maior parte fez seus capítulos em parceria; ao todo somos dezenove autores (somando a nós, os organizadores), representando vários IF (IFAM, IFRN, IFRJ, IFES, IFG, IFF) e apresentando textos com resultados sistematizados de nossas investigações.



**INSTITUTO FEDERAL**  
Paraíba



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio de Janeiro



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA  
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS