

# AFIRMAR

a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões

IFRS  
AAAID  
2020

## Organizadores:

Andréa Poletto Sonza  
Helen Scorsatto Ortiz  
Luciano Nascimento Corsino  
Marlise Paz dos Santos  
Rosângela Ferreira  
Sandro Ouriques Cardoso

# AFIRMAR

a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões

**Organizadores:**

Andréa Poletto Sonza

Helen Scorsatto Ortiz

Luciano Nascimento Corsino

Marlise Paz dos Santos

Rosângela Ferreira

Sandro Ouriques Cardoso



**AAAID**

Assessoria de Ações  
Afirmativas, Inclusivas  
e Diversidade

Bento Gonçalves  
março 2020

# Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

## Reitor

Júlio Xandro Heck

## Pró-reitor de Ensino

Lucas Coradini

## Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade

Andréa Poletto Sonza

## Organizadores

Andréa Poletto Sonza  
Helen Scorsatto Ortiz  
Luciano Nascimento Corsino  
Marlise Paz dos Santos  
Rosângela Ferreira  
Sandro Ouriques Cardoso

## Conselho Editorial

### Membros natos:

Gregório Durlo Grisa  
Andreia Kanitz  
Cibele Schwanke  
Cimara Valim de Mello  
Greice da Silva Lorenzetti Andreis  
Marília Batista Hirt  
Marília Bonzanini Bossle  
Luiz Gaspar Fensterseifer

Silvia Schiedeck

### Membros eleitos:

Carine Bueira Loureiro  
Daiane Romanzini  
Daniela Sanfelice  
Marcus André Kurtz Almança  
Marina Lima Duro  
Marina Wohlke Cyrillo  
Maurício Polidoro  
Paulo Roberto Janissek  
Viviane Diehl

## Projeto gráfico e diagramação

Oberti Ruschel

## Impressão

Graffoluz Editora e Ind. Gráfica Ltda

## Tiragem

140 exemplares

## Endereço

Rua General Osório, 348 - Bairro Centro  
CEP: 95700-086 – Bento Gonçalves/RS  
Telefone: (54) 3449-3366  
E-mail: [acoes.inclusivas@ifrs.edu.br](mailto:acoes.inclusivas@ifrs.edu.br)  
Site: <http://cta.ifrs.edu.br>  
Site: <http://ifrs.edu.br>

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

A257

Afirmar : a inclusão e as diversidades no IFRS : ações e reflexões / Andréa Poletto Sonza ... [et al.], organizadores. – Bento Gonçalves : IFRS, 2020. 352 p. : il. color. ; 28 cm.

ISBN 978-65-81237-01-1

1. Ações afirmativas. 2. Educação inclusiva. 3. Relações étnicas. 4. Gênero e sexualidade. 5. Pessoas com necessidades educacionais específicas. 6. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

CDU 37.043.2

Catalogação: Bibliotecária Marília Batista Hirt – CRB 10/2154



**AAAID**  
Assessoria de Ações  
Afirmativas, Inclusivas  
e Diversidade



**PROEN**  
Pró-reitoria de  
Ensino



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Sul



# Prefácio

**A**s políticas de inclusão e ações afirmativas colaboram não apenas para a permanência dos indivíduos na escola, mas também para o propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando as diferenças. Na perspectiva de uma educação inclusiva, não é o estudante que deve se adaptar à escola, mas a escola, consciente de sua função, que se molda às necessidades do estudante e o acolhe.

Esse acolhimento se desenvolve na compreensão dos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, nas adaptações dos currículos, na modificação das culturas organizacionais, e na análise crítica sobre as estratégias de ensino e aprendizagem. A inclusão plena exige da escola um esforço de atualização e reestruturação dos seus fazeres. Para isso, o principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada no estudante, e que seja capaz de educar e incluir além daqueles que apresentem necessidades educacionais específicas ou deficiências, aqueles que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, os que estejam repetindo anos escolares ou que tenham abandonado os estudos, os que são trabalhadores, os que são mães ou pais, os que vivem em situação de vulnerabilidade social, os que são vítimas de abusos, os que são vítimas de preconceito e, principalmente, os que vêm de grupos sociais e étnicos historicamente excluídos ou invisíveis aos olhos do Estado e da sociedade.

Essas estratégias de ação pedagógica são necessárias para que a escola responda não somente aos indivíduos que nela buscam saberes, mas aos desafios que são atribuídos no cumprimento da função formativa de cidadãos críticos, autônomos, capazes de produzir mudanças positivas na sociedade. Por isso é necessário reconhecer e valorizar a diversidade como um elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem. Uma educação para a diversidade promove a valorização das diferenças e a compreensão sobre a importância da garantia dos direitos fundamentais à dignidade humana, condições essenciais para o enfrentamento das desigualdades.

Com esse propósito, e em observância aos princípios fundantes do seu projeto pedagógico institucional, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul tem desenvolvido uma série de ações voltadas à inclusão, à educação para a diversidade e à educação para as relações étnico-raciais. Estas se dão através de esforços presentes desde a transformação dos currículos até as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e nos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Boa parte destas ações são desenvolvidas pelos seus servidores através dos Núcleos de Ações Afirmativas, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade e Núcleos de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. O presente livro é um compilado das ações recentes nessas temáticas, buscando uma forma de reconhecimento, visibilidade e, principalmente, de socialização destas experiências exitosas. Esperamos oportunizar a todos, a partir destas reflexões, um profícuo momento de aprendizado e inspiração para novas práticas pedagógicas, no sentido de uma educação cada vez mais transformadora e inclusiva.

Boa leitura!

**Lucas Coradini**  
Pró-reitor de Ensino

**Júlio Xandro Heck**  
Reitor



# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Panorama das Ações Afirmativas no IFRS: Avanços e Desafios</b> Lucas Coradini, Marlise Paz dos Santos .....	8
<b>2</b>	<b>Da Liquidez da Vida: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos Lido em Perspectiva Baumiana</b> Tatiane Dumerqui Kuczkowski, Cláudio Kuczkowski .....	18
<b>3</b>	<b>Globalização, Multiculturalismo e Diversidade: o Desafio da Educação Brasileira no Século XXI</b> Gabriella Rocha de Freitas, Gustavo Conde Margarites .....	29
<b>4</b>	<b>As Argonautas do Pacífico Ocidental</b> João Carlos Cavalheiro .....	43
<b>5</b>	<b>A Fratura das Dinâmicas de Dominação Epistêmica: Gênero, Raça e Ações Afirmativas</b> Milena Silvester Quadros .....	53
<b>6</b>	<b>As Ações Afirmativas em Uso no IFRS – Campus Bento Gonçalves</b> Sirlei Bortolini .....	66
<b>7</b>	<b>A Presença do Aluno Indígena no IFRS Campus Sertão: Perspectivas para Pensar sobre Diversidade e Educação Intercultural</b> Marcos Antonio de Oliveira, Marta Marques .....	77
<b>8</b>	<b>Epistemes Periféricas na Escola: uma Experiência Decolonial por meio de Saberes Quilombolas</b> Vanda Aparecida Fávero Pino .....	87
<b>9</b>	<b>Representatividade, Empoderamento e Identidade: Caminhos da Reafirmação Cultural Negra como Reflexo das Políticas de Ações Afirmativas</b> Caroline de Castro Pires .....	98
<b>10</b>	<b>Um Recorte sobre os Processos de Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos</b> Rosana Machado de Jezus, Andréa Poletto Sonza .....	110
<b>11</b>	<b>Combate ao Preconceito contra Pessoas com Deficiência: a Alteridade na Educação</b> Elis Regina Pôncio, Andréa Poletto Sonza .....	120
<b>12</b>	<b>Currículo e a Educação de Surdos: uma Reflexão para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia</b> Andreia Mendiola Marcon, Fabiane Cigognini, Francinei Rocha Costa, Naiara Greice Soares .....	132
<b>13</b>	<b>A Produção de Glossários em Língua de Sinais no Brasil</b> Amanda Coelho Alfaia, Andréa Poletto Sonza .....	144
<b>14</b>	<b>Avaliação das Condições de Acessibilidade Arquitetônica nos Campi do IFRS: Estudo de Caso</b> Constance Manfredini, Milene Gehling Liska .....	156
<b>15</b>	<b>A inclusão Social como Ação Afirmativa na Formação Profissional e Práticas Pedagógicas na Bibliodiversidade</b> Lizandra Brasil Estabel, Eliane Lourdes da Silva Moro, Filipe Xerxeneski da Silveira .....	166

<b>16</b>	Transtornos de Aprendizagem e suas Necessidades Educacionais Específicas: Compreender para Incluir! Cláudia Terra do Nascimento Paz .....	177
<b>17</b>	Desafio Escolar na EPT: Estratégias de Atuação com os Alunos com Altas Habilidades/Superdotação Gisele Sabrina Nienov Bruno, Andréa Poletto Sonza .....	191
<b>18</b>	Educação é um Direito de Todos: como o Docente da Sala de Aula Regular Proceda para Atender os Alunos com Necessidades Educacionais Específicas no IFRS - <i>Campus</i> Farroupilha Maria Helena Schneid Vasconcelos, Cláudia Terra do Nascimento Paz .....	202
<b>19</b>	O <i>Campus</i> Erechim do IFRS e o Compromisso Social com o Desenvolvimento de Ações Inclusivas: um Olhar sobre as Necessidades Específicas na Perspectiva Emancipatória Juliana C. Giroto, Marlova E. Balke, Marli Daniel, Marcia K.Zahner, Naiara G. Soares, João Vítor B. Stormovski .....	210
<b>20</b>	Formação de Estudante com Necessidades Educacionais Específicas no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no IFRS - <i>Campus</i> Ibirubá: Estratégias de Ensino Sabrine de Oliveira, Marcele Neutzling Rickes .....	222
<b>21</b>	A Tecnologia Assistiva e sua Aplicação no Contexto Educacional: Proposta de Estratégias e Metodologia para Uso, Análise e Desenvolvimento de Recursos Andréa Poletto Sonza, Bruna Poletto Salton, Anderson Dall Agnol, Jason Scalco Piloti, Rosângela Ferreira .....	233
<b>22</b>	A Tecnologia Assistiva e sua Aplicação no Contexto Educacional: Exemplos Andréa Poletto Sonza, Anderson Dall Agnol, Bruna Poletto Salton, Jason Scalco Piloti, Rosângela Ferreira .....	247
<b>23</b>	(Des)Continuidades: a Presença da Mulher em Idade Tardia no Ensino Superior Marilani do Nascimento Lima, Ana Lúcia Paula da Conceição .....	260
<b>24</b>	Poder e Gênero: a Participação de Mulheres na Câmara de Vereadores da Cidade de Vacaria (1989-2016) Diogo Fonseca Borsoi, Flávia Subtil Faria, Pietra Rodrigues Rosa .....	272
<b>25</b>	Mulheres Estudantes e a Maternidade: um Estudo de Caso das Acadêmicas da Pedagogia/Parfor do IFRS - <i>Campus</i> Bento Gonçalves Renata La Roque Martins de Oliveira, Edson Carpes Camargo .....	281
<b>26</b>	O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade do IFRS - <i>Campus</i> Bento Gonçalves: Protagonismo e Resistência Estudantil Letícia Schneider Ferreira, Robert Reiziger de Melo Rodrigues .....	292
<b>27</b>	Nepgs Osório: Memória e Desafios de Indissociabilidade, Transdisciplinaridade e Interseccionalidade na Educação para a Diversidade de Gênero e Sexualidade Luciane Senna Ferreira, Catia Gemelli, Aline Mendonça Fraga, Elisa Daminelli, Kathlen Luana de Oliveira .....	303
<b>28</b>	Nepgs - <i>Campus</i> Sertão: Desafios na Construção de um Espaço Acolhedor Gabriele Albuquerque da Silva, Oscar de Souza Santos, Vanessa Carla Neckel .....	322
<b>29</b>	“Saindo das Caixas”: Breve Relato de Experiências Compartilhadas pelo Nepgs/IFRS - Porto Alegre Liliane Madruga Prestes, Eloisa Solyszko Gomes, Natalia Esnaola, Andreia Schlick Esteves .....	333
<b>30</b>	Compartilhando Experiências entre Nepgs/IFRS - Porto Alegre e Coletivo Popular Transenem Liliane Madruga Prestes, Eloisa Solyszko Gomes, Alicia Cima Rodriguez, Natália Sobierayski Esnaola .....	342

# APRESENTAÇÃO

**A** **FIRMAR a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões** se propõe a fazer um panorama de práticas e ações relacionadas às políticas de ações afirmativas, inclusivas e de diversidade propostas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, como alguns de seus pilares centrais. Os textos ora apresentados representam um corolário de reflexões e possibilidades de intervenção capazes de contribuir para que os leitores e as leitoras possam perceber tanto os avanços quanto as dificuldades na implantação das políticas de ações afirmativas do IFRS em seu cotidiano.

Se, por um lado, apresenta reflexões sobre as dificuldades - comuns a toda e qualquer instituição que procura exercer o comprometimento real e a democracia em suas práticas - por outro, apresenta uma gama de experiências positivas nos seus mais variados *campi*, que estão situados em diferentes localidades, desde a capital do Estado até regiões de área rural.

De modo intuitivo, a leitura se organiza a partir de temáticas interseccionais que podem ser lidas a partir de assuntos como relações étnico-raciais; inclusão, acessibilidade e tecnologia assistiva; relações de gênero e sexualidade e reflexões acerca dos Direitos Humanos, de modo geral. Tal proposta organiza as temáticas mas não engessa, nem direciona, a ideia de interação dos leitores e leitoras com a obra.

Entre essas abordagens, alguns textos destacam as relações étnico-raciais e convidam as leitoras e os leitores a refletir sobre como o IFRS tem empreendido esforços para enfrentar o racismo estruturado nas instituições de modo a descolonizar o currículo, por meio do desenvolvimento de práticas e projetos que remetem a palavras como diversidade, interculturalidade, decolonialidade, representatividade e empoderamento, conceitos estes que se coadunam com uma educação plural, democrática e não preconceituosa.

Tais reflexões, igualmente, apresentam um importante debate sobre a necessidade de um olhar aprofundado que considere a perspectiva da educação intercultural, tocando especificamente o debate sobre a população indígena, a quem a política de ações afirmativas tem oportunizado cada vez mais o acesso ao ensino oferecido, como destaca o artigo com a experiência do *Campus Sertão*.

Também, segundo uma perspectiva intercultural, questiona-se o silenciamento das memórias presentes nas comunidades quilombolas. Demonstra-se que há de se inverter a lógica colonizadora de modo a evidenciar, no ambiente escolar, a riqueza das culturas afro-brasileiras e africanas.

No *Campus Alvorada*, projetos de pesquisa e extensão contribuem para a construção de identidades positivas de estudantes contemplados com cotas raciais. Trata-se de um trabalho que evidencia as políticas de ações afirmativas do IFRS e seus reflexos positivos no cotidiano do *campus*.

Seja em uma perspectiva de interculturalidade, de interseccionalidade ou decolonialidade, os textos revelam que o trabalho desenvolvido no âmbito dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs), desenvolvem práticas que ao mesmo tempo em que garantem a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, apresentam-se como caminhos para o reconhecimento das diferenças, rumo à construção de uma sociedade mais igualitária, livre de discriminação étnico-racial.

Esta obra igualmente pauta temáticas acerca da inclusão, acessibilidade e tecnologia assistiva; assuntos emergentes e desafiadores, que resgatam desde acessibilidade física, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental até práticas pedagógicas emancipatórias no contexto de um currículo dinâmico, flexível e verdadeiramente inclusivo.

Processos de Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos descortinam o duplo desafio da inclusão, permanência e êxito de estudantes nessa modalidade de ensino. A alteridade permeia os processos inclusivos e o capítulo sobre o combate ao preconceito traz para discussão uma temática sempre em voga: as barreiras atitudinais.

E quando pautamos o currículo, é preciso enxergar o todo, dar vez e voz ao plural, oferecer práticas pedagógicas que efetivamente abarquem os diversos perfis de estudantes; sem perder de vista os meandros das especificidades intrínsecas daqueles e daquelas que compõem o caleidoscópio das diversidades. Pensando nisso, a presente obra também descortina temáticas de inclusão pensadas em grupos específicos, a exemplo de artigos como o da educação dos surdos nos institutos federais,



da proposta de Glossário em Libras para termos técnicos da Economia e das estratégias de atuação para com estudantes com transtornos de aprendizagem, porque é também por meio da compreensão das especificidades que se constroem os processos inclusivos.

O ineditismo de ações realizadas na instituição, a indissociabilidade de projetos de ensino, pesquisa e extensão, e o fazer pedagógico cada vez mais apurado, com o foco neste outro que é diverso, também emergem dos artigos. E, por falar em ineditismo, a partir do mapeando da acessibilidade física dos espaços do IFRS, são apresentadas propostas concretas para eliminar as barreiras arquitetônicas, por meio de adequações em suas unidades. Verificar o processo de inclusão de alunos com deficiência do Curso Técnico de Biblioteconomia do *Campus* Porto Alegre, é outra temática trazida para a discussão, com enfoque na formação profissional e realização de práticas pedagógicas na bibliodiversidade.

E o que dizer acerca dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? O grande desafio é propor estratégias de atuação para com esse público, geralmente invisibilizado, mas para isso é preciso conhecê-lo. E essa compreensão do ser biopsicossocial que nos constitui enquanto sujeitos, e que não deixa de ser diferente nos bancos escolares, marca o início da trajetória realizada pelos *campi* Erechim, Farroupilha e Ibirubá. Eles nos brindam com excertos de suas práticas pedagógicas inclusivas, em uma perspectiva emancipatória de compromisso social de instituição de ensino público, gratuito e de qualidade que somos.

E quando o assunto é tecnologia assistiva (TA) no contexto educacional, o IFRS se propõe não só a estudar as possibilidades tecnológicas já existentes e sua forma de uso, como também desenvolver artefatos de baixo custo, disseminando práticas, serviços, metodologias, estratégias... acumuladas ao longo de mais de dez anos pesquisa, desenvolvimento e aplicação da TA com seus próprios estudantes com necessidades educacionais específicas.

Por fim, destacam-se experiências produzidas a partir das temáticas de gênero e sexualidade realizadas em diversos *campi*, sejam por meio de pesquisas, ações e reflexões e, especialmente, da criação e consolidação dos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGSs), refletindo as demandas e singularidades de cada realidade.

A presença das mulheres nos espaços educativos e além muros da instituição são temáticas discutidas a partir de textos que apresentam os institutos federais como lugar de referência e aprendizados, bem como em outros espaços de atuação, com suas problemáticas e especificidades. Neste contexto, as reflexões abordam os enfrentamentos cotidianos e a sobreposição de papéis e marcadores sociais relacionados à mulher enquanto sujeito social na busca por qualificação profissional e educacional, em experiências formativas como a das acadêmicas de Pedagogia, em Bento Gonçalves, bem como, em âmbito ampliado, apresentam os desdobramentos destes desafios atravessados por questões de preconceito, como machismo e sexismo, que se refletem na participação das mulheres nos espaços de poder, como no caso da Câmara de Vereadores de Vacaria.

Sendo uma das bases das políticas afirmativas do IFRS voltada ao estímulo e proposição de práticas relacionadas à educação para a diversidade sexual e de gênero, a existência dos NEPGSs nos consolida enquanto espaço de debate, trocas, construção de conhecimento e resistência. Em cada lugar, com suas especificidades, as ações desses núcleos têm sido campo de investigação e práticas educativas diversas, revelando aspectos transdisciplinares e interseccionais. Como um passo importante, o livro reúne registros de ações que consolidam algumas trajetórias desses núcleos em distintos *campi* do IFRS, fortalecendo sua memória e importância para a Rede, além de lançar reflexões a partir do compartilhamento de suas experiências que refletem tanto a realidade de cada *campus*, como de suas cidades de atuação. Como desdobramento dessas ações, tais experiências ganham outros espaços, estabelecendo diálogos com distintas esferas de atuação política, que ampliam a atuação dos NEPGSs para além dos *campi*: no fortalecimento de redes e enquanto movimento social.

E para finalizar, nós, organizadoras e organizadores, queremos oferecer a vocês, leitoras e leitores, esta obra, feita a muitas mãos. Obra que se apropria da capilaridade da nossa instituição, para, de alguma forma, concretizar, por meio dessa tessitura, um pouco do que vivenciamos, nossos projetos indissociáveis cuja relevância social é inquestionável, as práticas que trabalham com o exercício da cidadania, da diversidade, da alteridade. Uma obra que resgata o brilho de um trabalho colaborativo, dedicado e comprometido!

Boa leitura!



# Panorama das Ações Afirmativas no IFRS: Avanços e Desafios

Lucas Coradini<sup>1</sup>

Marlise Paz dos Santos<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Professor de Sociologia e Técnico Administrativo em Educação, Pró-reitor de Ensino do IFRS, [lucas.coradini@ifrs.edu.br](mailto:lucas.coradini@ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Técnica Administrativa em Educação, Assessora de Relações Étnico-raciais do IFRS, [marlise.santos@ifrs.edu.br](mailto:marlise.santos@ifrs.edu.br).

## Resumo

Ao longo de dez anos de existência, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) tem implementado uma série de políticas voltadas à ampliação do acesso à educação, à permanência qualificada dos estudantes no ambiente educacional, e à reparação de desigualdades sociais históricas por meio das ações afirmativas. Este conjunto de práticas institucionais é reflexo da ousada concepção de educação da rede de educação profissional e tecnológica em nível nacional, materializada no IFRS através de seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI). O presente artigo visa, em uma retrospectiva destes dez anos, contextualizar a forma como estas políticas foram concebidas no âmbito do IFRS, resgatar a trajetória de sua implementação, e indicar os desafios colocados para o aperfeiçoamento destas que têm se mostrado uma importante ferramenta para garantia do tratamento equânime a diferentes grupos sociais e do pleno acesso à educação.

**Palavras-chave:** Ações Afirmativas, Inclusão, Políticas Educacionais.

**A** desigualdade é, historicamente, uma marca da sociedade brasileira. Faz parte do *establishment*, da estrutura social e cultural que a constitui, sendo perpetrada nas relações sociais a partir de um processo de reprodução através das gerações, nos mais diferentes espaços de socialização – inclusive institucionais. Compreender as origens das desigualdades e a forma como se manifestam foi um exercício filosófico assumido por intelectuais nos mais diferentes épocas. Jean-Jacques Rousseau foi um dos teóricos que obteve notoriedade no estudo da desigualdade social, a partir da sua obra *“Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”*, onde, classifica a desigualdade em dois tipos: a natural, que é estabelecida por fatores como força física, idade, condições de saúde; e a desigualdade moral e política, uma espécie de convenção autorizada e consentida pela maioria das pessoas. Para Marx, a desigualdade social era um fenômeno causado pela divisão de classes a partir da desigual distribuição dos meios de produção, do capital, em que as classes dominantes se utilizavam da miséria gerada pela desigualdade social como instrumento de manter o domínio estabelecido sobre as classes dominadas, num processo de expropriação da força de trabalho através da mais valia. Contemporaneamente, encontramos na obra de Bourdieu outra compreensão de como se configuram as desigualdades sociais, que torna mais complexo o conceito “capital”, entendido para além do acesso a bens materiais ou meios de produção - o capital econômico - mas também a partir de outras dimensões, como o acesso a bens educacionais, à escolarização e aos títulos acadêmicos – denominado isto de capital cultural - e ao nível das relações sociais e das redes de solidariedade e influência, ao que denomina capital social.

Pode-se afirmar que o conceito de desigualdade social é um guarda-chuva que compreende diversos tipos de desigualdades, desde desigualdade de oportunidades, de renda, de escolaridade, de gênero, de origem social, até as mais diferentes formas de diferenciação e estratificação social. De modo geral, a desigualdade econômica – a mais conhecida – é no senso comum aquela imprecisamente denominada de desigualdade social, dada pela distribuição desigual de renda. O Brasil tem se caracterizado em indicadores internacionais como um dos países mais desiguais do mundo. Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2005 o Brasil era a 8ª nação mais desigual do mundo, e o índice Gini, que mede a desigualdade de renda, divulgou em 2009 que a do Brasil caiu de 0,58 para 0,52 (quanto mais próximo de 1, maior a desigualdade), o que reforça a gravidade do tema no país. Muitos problemas que a sociedade brasileira enfrenta são resultado da existência de fatores de desigualdade social, que se refletem em desiguais condições de



oportunidades e acesso a direitos básicos. Para além das desigualdades resultantes da distribuição de renda e bens econômicos, há desigualdades relacionadas ao acesso à educação, ao gênero, à origem étnico-racial, e ao acesso de pessoas com deficiência a direitos sociais fundamentais, como a educação e o trabalho.

É neste contexto que as políticas de ações afirmativas adquirem importância ímpar como medida compensatória e mitigadora de desequilíbrios sociais históricos, buscando promover a equidade de acesso a bens materiais e culturais em espaços institucionais. Por meio de uma definição clássica, as políticas de ações afirmativas para a educação, que são o objeto da reflexão aqui proposta, correspondem a mecanismos instituídos de forma compensatória ou reparatória a determinado indivíduo ou grupo de pessoas, criando oportunidades de inclusão e ingresso em instituições de ensino. Hofling (2001) menciona que é possível que o Estado atribua políticas compensatórias e programas focalizados em nome de uma solução para uma incapacidade de administrar e resolver a demanda em sua totalidade, e assim recorta a problemática e pontua parcialmente o seu alcance. Seguindo esse raciocínio, Lima (2012, p. 156) afirma que “[...] as políticas de ações afirmativas têm sido entendidas como meio de beneficiar grupos socialmente desfavorecidos ou discriminados”. Assim, a inclusão educacional considerou inicialmente, no caso brasileiro, a dívida histórica em relação aos povos indígenas e à população afrodescendente e, posteriormente, estendeu-se às demais classes sociais desfavorecidas, por critérios de renda e origem escolar.

O art. 6º da Constituição Federal descreve a educação como direito social, juntamente com saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados. A Constituição Federal prossegue referenciando o dever do Estado e da família para com essa política, em seu art. 205. E o Inciso V do art. 208 acrescenta, ainda, a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Entretanto, ainda que a Constituição Federal preconize a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, o que se tem até então são ações vinculadas a políticas públicas com vistas à garantia de condições para que as escolas possam, efetivamente, articular condições objetivas de êxito em sua trajetória e itinerários de formação.

A educação, portanto, como afirma Azevedo (2004), é uma importante ferramenta para a ampliação de oportunidades e como instrumento para minimizar a desigualdade, na busca por uma sociedade igualitária. As políticas de ações afirmativas mencionadas por Lima (2012) beneficiam os grupos demandantes ao propor dispositivos de ajustes no acesso a determinados direitos – como o direito à educação, constitucionalmente garantido. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal do Rio Grande do Sul busca tratar questões de inclusão, acesso, permanência e êxito, como centrais para a concepção filosófica e educacional da instituição, o que produzirá desdobramentos em uma série de ações voltadas às ações afirmativas em seus *campi*, no entendimento de que a educação é um instrumento para a superação das desigualdades sociais, e o espaço público de produção e reprodução do conhecimento possui a responsabilidade de assumir o papel de indutor da promoção desses direitos constitucionalmente garantidos, mas ainda tão longe de consolidados na realidade brasileira. A seguir, apresentaremos os fundamentos epistemológicos da política de ações afirmativas do IFRS, o panorama atual de sua implementação, bem como as perspectivas e desafios para sua consolidação e aprimoramento.

## Os fundamentos da Política de Ações Afirmativas do IFRS

A Política de Ações Afirmativas do IFRS, aprovada através da Resolução do Conselho Superior nº 022 de 2014, é orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos. Nela, propõe-se que a instituição adote medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os

cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para a população negra, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas. Há uma abrangência, portanto, para além das questões étnico-raciais, avançando para questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais específicas, diferentemente de como ocorre em outras institucionalidades, inclusive no campo educacional. Entre os princípios norteadores da Política de Ações Afirmativas do IFRS, estão:

- I direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade;
- II igualdade de condições ao acesso, à permanência e ao êxito no percurso formativo;
- III articulação entre as práticas educacionais, o trabalho e as práticas sociais;
- IV liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, as ciências e o saber;
- V pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- VI respeito à liberdade;
- VII universalização da educação inclusiva;
- VIII garantia dos valores éticos e humanísticos;
- IX convívio e respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais;
- X promoção da autonomia, participação política e emancipação das juventudes, conforme Lei nº 12.852/2013.

Cabe abrir aqui um parêntese para a melhor compreensão do inciso X do que se trata a Lei nº 12.852 de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude. Os jovens conformam o público majoritário das instituições educacionais e representam uma parcela da sociedade cujo investimento é essencial para a construção do futuro do país, especialmente pelas condições de inserção produtiva das novas gerações no mundo do trabalho que lhes são oportunizadas. Historicamente, a juventude é protagonista das mudanças sociais, culturais e políticas nas mais diversas organizações sociais, característica singular desta etapa da vida marcada pela construção da autonomia e das identidades e papéis sociais. Por isso é essencial um olhar atento da escola às especificidades da condição juvenil, que faz mister destacar os princípios dispostos na lei acima mencionada como orientadores da prática educacional, a saber:

- I promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
- IV reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
- VII promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e
- VIII valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

Ainda no texto dessa lei, no seu capítulo II – Dos direitos dos Jovens, na Sessão II, que trata do Direito à Educação, temos que:

**Art. 7º** O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.

**§ 1º** A educação básica será ministrada em língua portuguesa, assegurada aos jovens indígenas e de povos e comunidades tradicionais a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem.

**§ 2º** É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica.

§ 3º São assegurados aos jovens com surdez o uso e o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em todas as etapas e modalidades educacionais.

§ 4º É assegurada aos jovens com deficiência a inclusão no ensino regular em todos os níveis e modalidades educacionais, incluindo o atendimento educacional especializado, observada a acessibilidade a edificações, transportes, espaços, mobiliários, equipamentos, sistemas e meios de comunicação e assegurados os recursos de tecnologia assistiva e adaptações necessárias a cada pessoa.

§ 5º A Política Nacional de Educação no Campo contemplará a ampliação da oferta de educação para os jovens do campo, em todos os níveis e modalidades educacionais.

Art. 8º O jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição.

§ 1º É assegurado aos jovens negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública o acesso ao ensino superior nas instituições públicas por meio de políticas afirmativas, nos termos da lei.

§ 2º O poder público promoverá programas de expansão da oferta de educação superior nas instituições públicas, de financiamento estudantil e de bolsas de estudos nas instituições privadas, em especial para jovens com deficiência, negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública.

Art. 9º O jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente.

Art. 10. É dever do Estado assegurar ao jovem com deficiência o atendimento educacional especializado gratuito, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Art. 11. O direito ao programa suplementar de transporte escolar de que trata o art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, será progressivamente estendido ao jovem estudante do ensino fundamental, do ensino médio e da educação superior, no campo e na cidade.

Art. 12. É garantida a participação efetiva do segmento juvenil, respeitada sua liberdade de organização, nos conselhos e instâncias deliberativas de gestão democrática das escolas e universidades.

Art. 13. As escolas e as universidades deverão formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para os jovens estudantes (BRASIL, 2013, p. 3-4).

Vê-se, portanto, na redação acima referida, a disposição legal sobre o tratamento que deve ser dispensado aos jovens, já incorporando temas importantes relacionados à inclusão de pessoas com deficiência, bem como a promoção do acesso e permanência da população negra e indígena, fornecendo os princípios legais para a constituição das políticas de ações afirmativas das instituições públicas de ensino.

No que diz respeito ao acesso à instituição, a Política de Ações Afirmativas do IFRS é explícita em relação à aplicação da Lei nº 12.711/2012, do Decreto 7.824/12 e da Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012, que estabelece:

- I reserva de no mínimo, 5% (cinco por cento) das vagas, nos processos seletivos para estudantes do IFRS, para pessoas com deficiência;
- II acessibilidade nos projetos arquitetônicos das obras a serem realizadas e daquelas já existentes, de acordo com a NBR 9050 da ABNT;
- III acessibilidade virtual nos sites eletrônicos do IFRS, de acordo com a Lei nº 10.098/00 e Decreto nº 5.296/04; X - formação da comunidade acadêmica na temática da “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”.
- IV proporcionar a adaptação dos currículos de acordo com o estabelecido nas Leis nº 9.394/1996, 10.639/2003 e 11.645/2008, que preveem a inclusão obrigatória das temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as modalidades e níveis de ensino, bem como Parecer CNE/CP nº 08/2012 e Resolução CNE/CP nº 01/2012, que tratam da Educação para os Direitos Humanos.

Este último ponto, para muito além das questões de acesso, diz respeito à formação discente e à construção dos currículos e dos projetos pedagógicos de curso, de modo a garantir no ambiente



institucional uma educação voltada para a compreensão das relações étnico-raciais, essenciais para compreender a formação histórica da sociedade brasileira e combater o racismo.

## O foco nas Ações de Permanência e Êxito

A política de Ações Afirmativas do IFRS, apesar de bastante anterior à elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito institucional, desde sua origem já vincula suas ações ao objetivo da permanência e êxito dos estudantes, compreendido em suas diversas dimensões, como o apoio acadêmico por meio de desenvolvimento de projetos envolvendo discentes, docentes e técnicos administrativos em educação do IFRS.

Está previsto na política de ações afirmativas do IFRS o acompanhamento psicossocial e pedagógico realizado, principalmente, pelo setores de Assistência Estudantil e Pedagógico, de modo articulado com os núcleos voltados às ações afirmativas; as adaptações de materiais didático-pedagógicos e dos instrumentos de avaliação, levando em consideração as especificidades e peculiaridades dos estudantes com necessidades educacionais específicas; a assistência para a acessibilidade física de pessoas com deficiência em todos os campi; a acessibilidade virtual/comunicacional dos sites, portais, sistemas WEB e Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA); a disponibilização de produtos e serviços de Tecnologia Assistiva para o apoio aos estudantes com deficiência; a disponibilização de intérprete de Libras para os estudantes surdos durante todo o percurso educacional; o apoio financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, utilizando-se dos critérios adotados na Política Nacional de Assistência Estudantil; a implantação gradativa de salas de recursos multifuncionais em todos os campi do IFRS; os serviços de apoio especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em cada campus do IFRS, conforme Decreto nº 7.611/2011;

O acesso à educação é aqui entendido como um dos principais fatores para se alcançar melhores oportunidades de trabalho, e o aumento da escolaridade o principal caminho para a mobilidade social. Deste modo, a educação se desenvolve em diferentes momentos da vida, em espaços diferenciados e não deve ocorrer em episódios isolados da ação dos educandos. No que diz respeito ao desenvolvimento, no âmbito de um patamar econômico globalizado, o IFRS preocupa-se com a formação de um cidadão com perfil qualificado, não apenas em relação ao domínio de conhecimentos na área tecnológica, mas também preparado para situar-se no mundo de maneira autônoma, capaz de usufruir e de interagir ativamente em espaços de decisão, comprometendo-se com questões ligadas à coletividade.

Por isso, no contexto da vida do estudante, há características basilares que o atraem ou o afastam, tais como características estruturais (espaços de convivência e estudo), características das relações interpessoais (cultura da paz, tolerância e respeito à diversidade), e características institucionais (qualidade e comprometimento dos professores e técnicos, e políticas institucionais sobre as questões de gênero, étnico-raciais, e de inclusão de pessoas com deficiência), de modo a promover espaços de reflexão e debate sobre as dificuldades que a escola apresenta, e das quais decorrem a necessidade de políticas de ações afirmativas.

Em outubro de 2018 o IFRS aprovou junto a seu Conselho Superior o Plano Estratégico de Permanência e Êxito, que busca fomentar ações articuladas em todos os campi para esse fim. Compõe o plano um estudo de diagnóstico que levanta os fatores individuais, institucionais e externos à instituição que colaboram para a evasão e retenção escolares. Para cada fator de insucesso acadêmico, são definidas metas e ações voltadas a sua superação que devem ser desenvolvidas nos campi, articulando cada setor da instituição através de comissões internas de acompanhamentos das ações de permanência e êxito.

Integra este plano estratégico também um Observatório de Permanência e Êxito, responsável pelo levantamento sistemático dos fatores de evasão e retenção escolares e monitoramento da execução do Plano Estratégico de Permanência e Êxito. Desenvolvido pela Pró-Reitoria de Ensino do IFRS, o Observatório de Permanência e Êxito assumiu no ano de 2019 como seu principal objetivo a realização de um grande estudo de caracterização do estudante do IFRS, ao que foi chamado

de Diagnóstico Discente. Neste estudo, para além de questões materiais e sócio-econômicas, são mapeados elementos de caracterização do perfil do estudante do IFRS relacionados a sua origem familiar, experiências educacionais pregressas, questões de saúde do estudante, do mundo do trabalho, e dos processos de socialização aos quais estão integrados. O primeiro diagnóstico discente do IFRS foi aplicado em todos os campi, em uma amostragem superior a 8 mil questionários.

## A criação da Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade

Após pujantes confrontos sociais em todo o país pelo reconhecimento da criação de políticas públicas afirmativas, os Institutos Federais já nascem sob signo de um novo olhar para educação. Com isso, cerca de um ano após sua criação, o IFRS emite a portaria nº 168/10 instituindo a Consultoria de Ações Inclusivas. À época, o órgão era responsável pelo planejamento e coordenação das ações relacionadas às políticas de inclusão, mantendo estas atividades até o ano de 2012, quando a consultoria ganha status de Assessoria de Ações Inclusivas. A partir de então, as ações inclusivas passam a dispor de uma servidora dedicada à pasta. Inicialmente ainda bastante centrada no atendimento dos estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas, esta assessoria trabalhou em articulação com o centro Tecnológico em Acessibilidade - CTA, setor vinculado à Reitoria e responsável pelo desenvolvimento de materiais adaptados e tecnologias assistivas, ao que veio se tornar um centro de referência em nível nacional sobre o tema. Contudo, com o passar dos anos, percebeu-se a necessidade da assessoria de ações inclusivas direcionar um olhar atento também às questões de gênero e étnico-raciais, e este avanço culminou com a criação de uma nova assessoria com escopo de atuação mais abrangente, agregando servidores especialistas nestas temáticas, ao que foi denominado de Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e de Diversidade do IFRS.

A criação da Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e de Diversidade é uma conquista recente do IFRS, viabilizada através de mudança regimental ocorrida em 2018, institucionalizada pela Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul por meio da resolução nº 067/18. Tratava-se de uma reivindicação de servidores ligados aos núcleos de ações afirmativas do IFRS, a partir do entendimento que até então, Assessoria de Ações Inclusivas estava centrada essencialmente nos temas relacionados à inclusão de pessoas com deficiência e de que era necessário avançar no debate sobre as questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade no IFRS, pensando o acompanhamento dos estudantes desde o seu ingresso – fortalecendo a política de reserva de vagas étnico-raciais – até o percurso formativo dos estudantes negros e indígenas, cotistas ou não, dedicando maior atenção ao êxito escolar desse público e às questões relacionadas a sua permanência.

Para além disso, incorpora entre suas finalidades a promoção da cultura da educação para a convivência, a defesa dos direitos humanos, o respeito às diferenças, a inclusão, a valorização da identidade étnico-racial, a inclusão da população negra e da comunidade indígena, em todos os setores, combate à LGBTfobia, buscando a remoção de todos os tipos de barreiras e formas de discriminação. Na mesma oportunidade de debates, a Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade passa a contar com a recém criada Assessoria de Relações Étnico-raciais, uma forma de destacar a atenção para esse tema e fortalecer as ações de permanência e êxito com foco nas especificidades dos estudantes negros e indígenas, além do trabalho formativo e pedagógico junto à comunidade acadêmica.

## Linha do tempo das Ações Afirmativas no IFRS

Em seus dez anos de existência as políticas relacionadas às ações afirmativas do IFRS têm apresentado uma crescente, tanto em relação a sua abrangência, chegando cada vez a mais estudantes, quanto em termos qualitativos, expressando avanços importantes em pautas identitárias, como as questões étnico-raciais e de gênero, e no atendimento a estudantes com deficiência. Abaixo, seguem os principais marcos institucionais para a consolidação da política de ações afirmativas do IFRS:

- 2010**
  - Criação da Consultoria de Ações Inclusivas portaria nº 168 de Maio 2010.
- 2012**
  - Criação da Assessoria de Ações Inclusivas, portaria nº 51 de 2012.
- 2014**
  - Aprovação da Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Resolução Consup nº 022/2014.
  - Aprovação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) - Resolução Consup nº 020/2014.
  - Aprovação do Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e indígenas (NEABIs) - Resolução Consup nº 021/2014.
- 2015**
  - Aprovação da inclusão de cotas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (PCD) nos Processos de Seleção dos Programas de Pós-Graduação - Resolução Consup nº 30/2015.
  - Criação do Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) - Portaria nº 1.153/2015.
- 2016**
  - Aprovação da Regulamentação para Requisição do Nome Social - Resolução Consup nº 054/2016.
  - Criação do Edital “Ações Afirmativas” para projetos de extensão.
- 2017**
  - Aprovação do Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAAfs) - Resolução Consup nº 038/2017.
  - Aprovação do Regulamento dos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGSs) - Resolução Consup nº 037/2017.
  - Regulamentação do processo de ingresso de candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos) por cotas nos processos seletivos e concursos - Instrução Normativa nº 10/2017.
- 2018**
  - Regulamentação dos fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS (Instrução Normativa nº 12/2018).
  - Criação da Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade, e designação de uma Assessora para Relações Étnico-raciais, através da portaria nº 1179/18
- 2019**
  - Aprovação da política de ingresso especial para estudantes indígenas, Resolução CONSUP nº 023 de 2019

Fonte: os Autores

## Perspectivas e Desafios da Política de Ações Afirmativas do IFRS

O IFRS tem demonstrado ao longo dos dez anos de sua existência um crescente no que diz respeito ao avanço nas suas políticas de ações afirmativas, com destaque recente para a aprovação e implementação de ações complementares voltadas para as questões étnico-raciais, como a criação da política de ingresso especial e permanência dos estudantes indígenas e da assessoria para questões étnico-raciais. Há, contudo, um esforço grande pela ampliação das ações voltadas à educação para a diversidade, políticas voltadas à temática de gênero e também à qualificação do atendimento de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

Em relação às questões de gênero, importante destacar as ações formativas voltadas ao combate à LGBTfobia, em todos os *campi* e em nível de Reitoria, em eventos como o Workshop Diversidade e Inclusão. O próprio salão de pesquisa, ensino e extensão do IFRS, evento acadêmico mais importante realizado a cada ano, tem de alguma forma buscado abordar este tema, com destaque para o realizado em 2018, cujo título e tema gerador foi “Mulheres na Ciência”. Também no ano de 2018 foi desenvolvida pelo setor



de Comunicação da Reitoria uma campanha intitulada “Isso me Diz Respeito”, que busca conscientizar e prevenir em relação ao assédio moral e sexual na instituição e combater o machismo ainda tão presente em nossa sociedade e, por consequência, na própria instituição. Paralelamente, foi criado um grupo de trabalho para discutir questões relacionadas aos diferentes tipos de assédio, também com o objetivo de pensar ações preventivas e protocolos de acolhimento para vítimas do mesmo.

Em relação ao atendimento de estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas, também há ações importantes em curso. Destaque para três políticas desenvolvidas, uma delas já aprovada e outras duas em curso. A primeira delas diz respeito à normatização do Plano Educacional Individualizado, que prevê a possibilidade de adaptações curriculares a qualquer estudante que possui fator limitante de aprendizagem. O Plano Educacional Individualizado é determinante para a busca de equidade nas relações de ensino e aprendizagem e, por consequência, para a permanência e êxito destes estudantes.

Uma segunda ação em andamento - e que deve ser institucionalizada ainda em 2019 - é a Política de Atendimento Educacional Especializado - AEE, que visa garantir o pleno acesso e a participação dos estudantes nas atividades pedagógicas, por meio do atendimento às necessidades educacionais específicas apresentadas, a ser realizado em articulação com as demais políticas públicas, quando necessário. Entende-se por Atendimento Educacional Especializado (AEE) o conjunto de atividades pedagógicas organizadas por meio de um plano desenvolvido por docente capacitado (educador especial ou pedagogo com formação na área de educação especial), objetivando eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes no processo de aprendizagem considerando suas necessidades específicas; organizado para complementar e/ou suplementar a formação destes estudantes.

Uma terceira ação em andamento é o desenvolvimento de regulamentação voltada à Certificação Diferenciada, especialmente direcionada aos estudantes público-alvo do plano educacional individualizado e do atendimento educacional especializado. Atualmente, aos estudantes que não possuem o pleno aproveitamento em todos componentes curriculares necessários para a integralização do curso, resta o instrumento da “terminalidade específica”, conforme previsto pela LDB, que nada mais é do que a interrupção precoce do itinerário formativo deste estudante, não lhe permitindo o avanço para outros níveis de ensino. Através da certificação diferenciada, pretende-se estabelecer um instrumento de diplomação em que conste as adaptações curriculares recebidas, as habilidades e competências desenvolvidas - mesmo sem a integralização total do curso - e que permita o avanço para outros níveis de ensino. Esta iniciativa não tem paralelo no país e ainda carece de regulamentação e parecer do Conselho Nacional de Educação, o que está sendo desenvolvido pelo próprio CNE em parceria com o IFRS, o que deverá originar em breve uma nova diretriz nacional sobre o tema.

Além destas ações mencionadas, cabe destacar entre os desafios para o pleno desenvolvimento das políticas inclusivas a contratação de profissionais especializados como intérpretes de Libras e docentes para o atendimento educacional especializado. Estes profissionais são essenciais para o acompanhamento dos estudantes com deficiência, mas sua incorporação ao quadro de servidores do IFRS esbarra em dificuldades externas à instituição, impostas pelas políticas restritivas do governo federal quanto à liberação de recursos orçamentários, códigos de vagas e aumento de gastos com pessoal.

Por fim, cabe salientar que todas as ações, projetos, programas e políticas voltados às ações afirmativas, inclusivas e para a diversidade, devem estar intimamente articuladas ao Plano Estratégico de Permanência e Êxito, pois seus objetivos finais estão associados. Percebe-se que há um repertório significativo de ações em andamento, que carecem também de constante monitoramento e avaliação para garantir sua efetividade, trabalho que passa a ser exercido com mais profissionalismo e qualidade a partir do Observatório de Permanência e Êxito do IFRS e das assessorias com as quais a instituição conta atualmente.

## Considerações Finais

O princípio constitucional da igualdade constitui um dos pilares do Estado Democrático de Direito e é essencial para a democracia contemporânea e à participação de todos nos procedimentos discursivos e materiais que garantem acesso a bens sociais, como a educação. Assim, é legítimo o uso

das ações afirmativas como meio de se promover a inclusão dos grupos sociais que, por diferentes motivos, enfrentam ao longo da vida um processo de exclusão social, comumente refletidos em espaços institucionais como a escola. Nesse entendimento o IFRS tem buscado garantir o acesso e a permanência de seus estudantes através da implementação de políticas de ações afirmativas que contemplem os preceitos da igualdade racial, da inclusão de pessoas com deficiência, e da educação para a diversidade. O presente trabalho apresentou, de forma resumida, a evolução destas práticas dentro da instituição, o que em algumas dimensões a tornou referência como espaço inclusivo. Adicionalmente, foram apontadas as perspectivas de aprofundamento em nível quantitativo e qualitativo destas práticas, e apresentadas algumas reflexões sobre os desafios que são colocados diante de um cenário político adverso para as instituições públicas de ensino no que diz respeito ao suporte para a manutenção de atividades básicas, dadas as restrições orçamentárias e de pessoal impostas. Apesar destas restrições, o IFRS tem buscado consolidar suas políticas de ações afirmativas, suas ações voltadas à permanência e êxito dos estudantes, e radicalizado a democratização do acesso à instituição de grupos sociais historicamente excluídos.

## Referências

- BRASIL. **Lei nº 12.852/2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.
- BRASIL. **Lei nº 12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
- BRASIL. **Decreto 7.824/12**. 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.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. **Lei nº 10.098/00**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- FONSECA, D. J. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- GOMES, J.B. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-58, 2003.
- GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Cadernos do CEJ**, v. 24, p. 86-123, 2001.
- HÖFLING, E. M. et al. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, v. 21, n. 55, p. 30- 41, 2001.
- IFRS. **Resolução do nº 022 de 2014 do Conselho Superior**.
- JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.
- LIMA, P. G. A Universidade no Brasil e políticas de ações afirmativas. **Revista HISTEDBR OnLine**, v. 11, n. 44, 2012.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 117, n. 11, p. 197-217, 2002.
- NASCIMENTO, A. Ações afirmativas, combate ao racismo e promoção da igualdade. In: SANTOS I.; PEREIRA, S. C. S.; PASSOS, G. O. **Desigualdade de acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares**, In: Linguagens, Educação e Sociedade; Teresina, Ano 12, n. 16, jan/jun. 2007.
- PNUD; IPEA; FJP. **Desenvolvimento humano para além das médias**– Brasília, 2017. 127p.
- ROCHA, J. G. (org.). **Diversidade e ações afirmativas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2007.
- SILVA, C. (Org.) **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Selo Negro, 2003.



# Da Liquidez da Vida: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos Lido em Perspectiva Baumiana

Tatiane Dumerqui Kuczkowski<sup>1</sup>

Cláudio Kuczkowski<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Técnica Administrativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Reitoria, estudante do curso de Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social da FEEVALE, [tatiane.kuczkowski@ifrs.edu.br](mailto:tatiane.kuczkowski@ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Professor EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), estudante do curso de Doutorado em História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), [claudio.kuczkowski@caxias.ifrs.edu.br](mailto:claudio.kuczkowski@caxias.ifrs.edu.br).



## Resumo

O presente texto propõe uma reflexão sobre o tema da implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) a partir, particularmente, do conceito de modernidade líquida elaborado por Zigmunt Bauman. O eixo central da discussão gira em torno das possibilidades relativas à educação em direitos humanos, enquanto política pública, a ser realizada em um sítio que, pela própria condição de ente público, torna-se ferramenta privilegiada ao desenvolvimento de iniciativas advindas do Estado. A análise parte de três pressupostos: 1) a generalidade presente nas normatizações em direitos humanos; 2) a fragmentação das práticas nas iniciativas relativas à Educação Básica (ao menos no âmbito da instituição em questão) e, 3) a desarticulação entre os elaboradores das normativas e as realidades locais a serem implementadas. O texto estrutura-se em três chaves de leitura: a primeira, a partir da composição conceitual da noção de Educação em Direitos Humanos; a segunda, em torno dos seus arranjos materiais e, a terceira, às possibilidades de interdependência entre as duas esferas anteriores. Por fim, considera a necessidade do desenvolvimento de uma perspectiva processual regida pela característica da adaptabilidade e registra a impositividade de sistematização nas práticas de Educação em Direitos Humanos, seja no nível de política pública seja nas mais ínfimas ações cotidianas.

**Palavras-chave:** Educação, Direitos Humanos, Práticas Pedagógicas, Liquidez Sociocultural.

**A**s lutas por melhores condições de vida acompanham a história da humanidade, respeitadas as singularidades de cada tempo e espaço. Nessa trajetória, os Direitos Humanos formam uma plataforma específica de reivindicações. A essência deste conjunto sempre girou em torno da ideia de dignidade, embora o conceito possa assumir diversas formas.

Em tempos de aparente aceleração da vida, nas diferentes expressões, como, por exemplo, hipermodernidade - expressão utilizada pelo autor Lipovetsky - ou modernidade líquida - termo empregado por Bauman -, o campo dos Direitos Humanos não permanece alheio às mudanças. Na mesma proporção das transformações histórico-culturais, nasce a necessidade de repensar as práticas relativas aos Direitos Humanos. Ainda que o Direito (*Stricto Sensu*), em seus processos de *autopoiesis*, não atenda imediatamente muitas das demandas sociais e individuais ocasionadas pelas diferentes alterações nos meios de vida, impõem-se algumas maneiras de pensar a tangibilidade da vida.

Em sentido evolutivo, com inspiração em uma declaração de Karel Vasak<sup>3</sup>, costuma-se classificar genericamente os Direitos Humanos em pelo menos cinco grupos: a) Século XVIII - Vida, honra, dignidade, nacionalidade, liberdade de ir e vir, de expressão, de manifestação, de credo, proibição de escravidão, tratamento cruel, desumano ou degradante; b) Século XIX - Saúde, educação, habitação, trabalho, previdência; c) Século XX/Primeira metade - Meio ambiente, informação, paz, desenvolvimento; d) Século XX /Segunda metade - Reprodução humana, aborto, eutanásia, clonagem, células-tronco, transgenia e, e) XXI - Inteligência artificial, realidade virtual e comércio eletrônico. Ressalte-se, entretanto, que essa abordagem é criticada por autores como Fernando Facury Scaff<sup>4</sup> e Cançado Trindade<sup>5</sup> ao destacarem o caráter uniformizador e pouco ilustrativo da realidade à qual

3 Segundo Cançado Trindade, este teria sido o autor da expressão “gerações” como forma de classificar os Direitos Humanos com inspiração na bandeira francesa – liberdade, igualdade e fraternidade, ao menos no que se refere às primeiras três gerações. CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. In “Apresentação” de PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 4. Ed. São Paulo: Max Limonad, 2000.

4 O autor prefere a expressão “dimensões”. SCAFF, Fernando Facury. Para além dos direitos fundamentais do contribuinte: o STF e a vinculação das contribuições. In: LEAL, Rogério Gesta (org.). **Direitos Sociais & Políticas Públicas**. Desafios Contemporâneos. Tomo 3. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, p. 256.

5 CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. “Cançado Trindade questiona a tese de gerações de direitos humanos de Norberto Bobbio”, em entrevista durante o Seminário direitos humanos das mulheres: a proteção internacional, V Conferência de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados. Brasília, 25 de maio de 2019. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/Cancado\\_Bob.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/Cancado_Bob.htm). Acesso em: 02 de maio 2019.

pretendem referir-se, além dos anacronismos ocasionados pela realização diferenciada desses objetivos de acordo com referenciais espaço-temporais.

De qualquer forma, é de comum acordo que ações variadas têm sido implementadas no sentido de dedicar atenção especial aos designados Direitos Humanos. Como política pública específica, as primeiras menções à tais Direitos no Brasil aparecem com o I Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), lançado em 13 de maio de 1996, sendo o Brasil considerado o primeiro país a colocar em prática a recomendação da Declaração e Programa de Ação da Conferência sobre Direitos Humanos promovida pelas Nações Unidas em Viena<sup>6</sup>. Atualmente, o país encontra-se na terceira edição do PNDH.

Nas três versões o ponto comum está no fato de que cada uma mantém as características da precedente, observado que, da primeira para a segunda ocorre um salto no sentido de incorporar de maneira direta os denominados direitos econômicos, sociais e culturais. A terceira possui particular importância no que tange a Educação em Direitos Humanos pois, editada em 2010, consideraria em sua constituição, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), iniciado em 2003 e lançado formalmente em março de 2007.

A partir de uma visão não redutiva ao dualismo teoria versus prática, é sobre o estranhamento distanciador existente entre as elaborações normativas gerais e as práticas cotidianas envolvendo educação em direitos humanos que o presente ensaio se debruça. A marca teórica reconhece em Zigmunt Bauman e suas reflexões em torno da “liquidez” da modernidade seu modelo de provocação ao pensamento crítico de estranhamento das realidades. Para o pensador polonês, o conceito de líquido encontra-se apoiado na noção de “incapacidade de reter sua forma por muito tempo”<sup>7</sup> e sua aptidão a mudar de configuração sob diferentes influências.

Desta forma, os direitos humanos, em seu formato mais geral, costumam aparecer relacionados à noção de dignidade, a qual, por sua vez, corresponde às condições mínimas que qualquer pessoa, no tempo e no espaço, necessita para viver. Assim, tem-se uma concepção universalizante e genérica. As bases encontram-se em direitos como: civis, políticos (baseados na valorização da liberdade: direitos à vida, à liberdade de pensamento e de expressão, de crença, à nacionalidade, igualdade de todos perante a lei, de participar do governo do seu país, podendo votar e ser votado etc.) e socioeconômicos (baseados na valorização da igualdade de oportunidades: direito ao trabalho, à distribuição de renda, à educação, à saúde, à previdência social, à moradia etc.), normalmente positivados em convenções internacionais e no interior de cada nação signatária de tais convenções. O historiador e filósofo Jörn Rüsen (2015), kantianamente, explica a ideia de dignidade:

[...] todo ser humano não é mero meio para os fins de outros seres humanos, mas sempre fim em si mesmo, e ser fim em si mesmo, constitui sua dignidade. Essa dignidade tem que ser reconhecida, por princípio, a todo e qualquer ser humano – seja lá em que modo de vida for (RÜSEN, 2015, p. 239).

Nesse contexto, a dignidade tem como cerne a realidade, com diversos teores, para múltiplas pessoas. No âmbito internacional, tem-se a indicação de princípios universalizantes a serem considerados norteadores nos níveis regionais e locais. Os aspectos culturais diferenciadores (singulares) de cada cultura, sem perder a noção de que, acima de tudo, está a dignidade da pessoa humana, são o delimitador daquilo que significa tal dignidade para um ou outro ser humano em relação aos demais. Temos também que:

Vale nesta linha de continuidade a incorporação da dimensão antropológica da cultura, aquela que, levada às últimas consequências, tem em vista a formação global do indivíduo, a valorização dos seus modos de viver, pensar e fruir, de suas manifestações simbólicas e

<sup>6</sup> DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO – Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.cedin.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Declara%C3%A7%C3%A3o-e-Programa-de-A%C3%A7%C3%A3o-de-Viena-Confer%C3%Aancia-Mundial-sobre-DH.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2019.

<sup>7</sup> BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 26.

materiais, e que busca, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório de informação cultural, enriquecendo e alargando sua capacidade de agir sobre o mundo. O essencial é a qualidade de vida e a cidadania, tendo a população como foco (BOTELHO, 2007, p. 110).

Por exemplo, no âmbito de cada nação, criam-se regramentos, visando a afunilar os princípios internacionais, como é o caso, por exemplo, da inclusão do direito à demarcação e delimitação da terra indígena, contemplado na Constituição de 1988, mesmo que, atualmente, ainda assim, esse referido direito não esteja garantido.

De maneira geral, criou-se uma ideia positivada, supranacional e irrevogável dos direitos humanos dentro da sociedade, tornando-se politicamente incorreto o questionamento à validade dessas prerrogativas. No entanto, não existe automatismo entre a criação de uma legislação nacional e a correspondente aplicação. Este é apenas um fator considerado, em certo momento, como garantidor parcial mínimo à dignidade de determinado grupo específico social porque:

Se muitos são os eventos, contextos políticos e culturais que assinalam esses mais de cinco séculos de existência nacional, alguns traços insistem, teimosamente, em comparecer na agenda local. Um deles é justamente a nossa difícil e tortuosa construção da cidadania (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 13-14).

Nesse cenário, a dignidade, dentro da vida humana prática, carrega conteúdos diferentes para diferentes pessoas, com diversos sentidos semânticos, pois, ao mesmo tempo, ela significa uma preocupação com a humanidade em sua totalidade; por outro lado, no sentido em que está sendo posto, ela deve respeitar o singular, diferente, coletivo e o individual em cada ser humano. Bauman, em suas obras “Modernidade Líquida” e “A Arte da Vida”, alerta para a tensão existente entre o coletivo e o individual, partindo da perspectiva da modernidade líquida, que perpassa as relações da teoria sociológica e filosófica, analisando um horizonte entrelaçado com os direitos humanos, dando um caráter prático e inerente aos mencionados direitos. Quando isso acontece, suposições tácitas também são feitas, mas, ao contrário das suposições de Weber, elas são contra factuais. O que se supõe, afinal, é que ter assegurado legalmente o direito de escolha significa ser livre para escolher – o que não é o caso. No caminho de uma versão “culturalista” do direito humano ao reconhecimento, a tarefa não realizada do direito humano ao bem-estar e a uma vida vivida com dignidade se perdeu (BAUMAN, 2003, p. 81). Ainda para Bauman, a modernidade líquida proclama um tempo de desregulamentação e de vulnerabilidade dos laços humanos e da privatização dos fazeres e deveres da modernidade, tornando as relações humanas superficiais e levando as pessoas a romperem ou estabelecendo relacionamentos aceleradamente, em suas palavras, “em um *click* criamos milhões de amigos e, em outro *click* desfazemos”, certifica-se uma espécie de descartabilidade em tal cenário.

O distanciamento das pessoas no plano de direito em relação ao plano de fato mostra-se cada vez mais ampliado, pois seus desejos são cada vez mais sacramentados, não retratando realmente suas decisões. A referida assertiva retrata um novo problema, que, para Bauman, seria uma separação entre poder e política no cenário da modernidade líquida, já que:

O abismo que se abre entre o direito à autoafirmação e a capacidade de controlar as situações sociais que podem tornar essa autoafirmação algo factível ou irrealista parece ser a principal contradição da modernidade fluida – contradição que, por tentativa e erro, reflexão crítica e experimentação corajosa, precisamos aprender a manejar coletivamente (BAUMAN, 2001, p. 47).

Assim, a modernidade líquida, com sua fluidez, guiada pela instabilidade que compõe o campo social – tendo como marca a indiferença a essas questões sociais e seus diversos problemas que



residem no corpo social e, assim, disseminam pelo coletivo –, corrobora ainda mais a conversão do ser humano em mercadoria. E como tal, penetrado por uma ideologia que o bombardeia cotidianamente, o ser humano acaba sendo induzido em uma condição distante de humano, experienciando um conflito na tentativa de se entender e converter-se em o que já é sua natureza, mas que foi perdendo e desnaturalizando ao longo dos anos.

Nesse seguimento, identificam-se entraves à autoafirmação, particularmente quando se dialoga sobre a construção das minorias e na almejada/proclamada, mas não garantida, liberdade de escolha, a qual, de fato, não é verdadeiramente assegurada, embora, nos discursos, indiquem para o significado oposto, pregando uma desleal sensação de liberdade nos seres humanos, quando, na verdade, encontram-se cada vez mais presos.

Outro item primordial nos escritos de Bauman, em sua obra “A Arte da Vida”, em que aborda a felicidade, da mesma forma que se observa uma imposição a ser livre, o que não proporciona, notoriamente, a real liberdade, vivencia-se caráter vital de busca por felicidade. Porém, esses elementos para a felicidade são ditados cotidianamente na vida e na maneira como os seres humanos devem conduzir seus atos, sendo na posição de consumidores, o que os leva à falsa sensação de felicidade e liberdade aos seres humanos, a qual é guiada para o consumismo, satisfazendo os anseios que criam diariamente.

Numa sociedade sinóptica de viciados em comprar/assistir, os pobres não podem desviar os olhos; não há mais para onde olhar. Quanto maior a liberdade na tela e quanto mais sedutoras as tentações que emanam das vitrines, e mais profundo o sentido da realidade empobrecida, tanto mais irresistível se torna o desejo de experimentar, ainda que por um momento fugaz, o êxtase da escolha (BAUMAN, 2001, p. 104).

A concepção de felicidade é concedida a um momento de satisfazer uma lógica direcionada ao poder aquisitivo, à expectativa não exclusivamente de comprar, mas de manter-se atualizado e não fazer parte do rol dos que foram alvejados pela obsolescência, tendo-se a ininterrupta e imediata regressão à desatualização, frente às novidades que são lançadas diariamente para distinguir aqueles que, mesmo diante de um “poder de escolha”, cedem às regras consagradas pelo mercado.

Assim, os seres humanos narram seu destino/rumo mediante padrões impostos, voltados à individualização, à inexistência de preocupação com o outro e ao desrespeito com questões que atinjam o coletivo/social, num contínuo processo de desengajamento que, ao colocá-lo face a um cenário liquefeito, torna sua vivência fluida/líquida e vulnerável.

Embora os direitos humanos não sejam objeto de estudo específico do autor polonês, é incontestável o fato de que ele aborda, reiteradamente, questões relacionadas a tais espécies de direitos, ponderando sobre as inferências ideológicas das quais fomenta as construções que a eles se voltam. Não significa que o autor não se reporte aos direitos humanos. Em seus escritos, Bauman aborda assuntos diretamente relacionados à temática dos Direitos Humanos.

O escritor polonês pesquisa a tensão entre segurança/liberdade e a visão de felicidade no coletivo, não se tratando de esgotar a discussão sobre os Direitos Humanos, mas trazendo uma visão mais sociológica e filosófica, com bases mínimas do diálogo entre ambas. Não se pode desconsiderar o reconhecimento por Bauman da carga valorativa que os Direitos Humanos conduzem.

Esse significado mais profundo se refere aos direitos humanos decorrentes de uma ‘lei natural’ inalienável, que se aplica a todos os homens, incluindo os que foram banidos, despojados de cidadania ou forçados a fugir de seu país por ameaça a suas vidas; aplica-se também aos direitos humanos que substituem as prerrogativas dos governos oriundas da ideia de ‘soberania’: a prerrogativa de negar aos seus próprios cidadãos a dignidade e o respeito devido a todos os homens (BAUMAN, 2010, p. 122).

No trecho anterior, identifica-se a especificidade do caráter instrumental dos Direitos Humanos, segundo a concepção de Bauman, posicionamento que permeia suas obras no que se refere ao tema por ele abordado e que se encontra diretamente ligado a tais direitos. Verifica-se, diante da análise de suas obras, que a efetividade/concretização dos Direitos Humanos está vinculada em partes ao grau de fluidez dos indivíduos – à possibilidade de “consumo” dos direitos humanos – de maneira que tais direitos pertencem unicamente a uma pequena parcela, a qual pode vê-los serem efetivados plenamente.

A cogitação geral, na esteira do pensamento baumaniano, é a de que as normatizações direcionadas aos direitos humanos possuem uma base líquida; nasceram de uma conjuntura de liquidez que tem na origem um Estado enfraquecido. Responsável pelo desenvolvimento de ações políticas, no sentido de implementar as convenções internacionais das quais é signatário, o Estado se vê determinado conjunturalmente. Nos termos do próprio Bauman:

[...] os três pés – militar, econômico e cultural – que formam o ‘tripé da soberania’ foram quebrados sem esperança de conserto. De agente que reivindicava o direito legítimo e que ostentava recursos suficientes para estabelecer e impor as regras e as normas que ditavam o rumo dos negócios num certo território, ou seja, que ambicionava impor certo modelo de ordem preferido em vez de outros alternativos, o ‘ente estatal’ dá lugar a novos atores – forças anônimas – transnacionais produtores de ordem opressiva. Tais forças instituem originais espaços decisórios – novos sítios legislativos, executivos e jurisdicionais –, estabelecendo lugares e formas diferenciadas de dominação e tirania (BAUMAN, 1999, p. 71-72).

Na condição de Estado resultante de um cenário líquido, restam-lhe algumas funções subsidiárias de interesses complexos e origens múltiplas. Nesse meio, as contradições não delongam em aparecer. Ao mesmo tempo em que ao Estado impõe-se o dever de reger, as mesmas normas devem estar motivadas por flexibilidades capazes de serem relativizadas quando em conflito com os interesses dos demais “espaços decisórios”. No âmbito dos direitos humanos, isso é materializável nas legislações de intuito norteador.

## Da Composição Conceitual

A gênese das políticas de educação em direitos humanos em acordos internacionais e a sua incorporação nacional pelo viés estatal (em forma de política pública) permitem intuir ao menos duas coisas: por um lado, certa propensão política (de um ou outro governos e/ou períodos), e, por outro, a adoção de uma disposição generalizante na implementação dos direitos humanos. Dito de outra forma, questões de direitos humanos, manifestadas até mesmo em diferentes continentes, podem ser percebidas como tratáveis sob pressupostos de natureza igual, de onde, aparentemente, de imediato, não são encontradas soluções em um caso, também não o seriam viáveis de forma extensível aos demais.

As migrações recentes ilustram a problemática: as condições culturais que regem a transferência de haitianos ou venezuelanos para o Brasil são diversas dos movimentos de pessoas que ocorrem entre a África e a Europa. Essas mobilidades apresentam características singulares tanto em suas razões de origem quanto em relação aos locais de chegada, bem como perpassam elementos sociais dos mais variados.

Nesses processos, a educação para os direitos humanos corre o risco de, por conta das uniformizações, incidir na formação de opiniões totalizantes a partir de casos isolados (muitas vezes de origem no senso comum e preconcebidos) e compreendidos de maneira descontextualizada, “a-histórica”, senão prejudgada. É o que se pode observar em determinados ambientes escolares quando, por exemplo, um estudante brasileiro declara não gostar de senegaleses porque estes “ocuparam a vaga de emprego de seu pai” ou na reclamação do proprietário da relojoaria, ao perceber que um estrangeiro comercializa bijuterias no passeio em frente ao seu estabelecimento comercial “sem pagar impostos”.

Neste sentido, a diversidade cultural deve considerar as identidades das diferentes culturas e suas vivências históricas, respeitando as diferenças e superando questões de desigualdade. Num cenário mundial culturalmente matizado e dinâmico que se vivencia, fazem-se necessários procedimentos para estabelecer uma comunicação intercultural. Por intermédio deles, pode-se compreender/aprender as relações entre culturas diversas e superar a diferença que barra a comunicabilidade dos processos interativos entre elas.

A diferença deve ser respeitada, tanto em relação às culturas quanto entre as pessoas, pois, de acordo com Hannah Arendt (2004, p. 191), que atenta sobre a questão da diferença: “cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo [...]”. A presente diferenciação é primordial à confirmação da condição humana plural e à possibilidade de vivência humana distinta, e sua particularidade entre iguais. Segundo Arendt (2004, p. 188), “se os humanos fossem todos iguais, não haveria a necessidade de uma ação ou de uma prática discursiva que possibilitasse o entendimento mútuo”.

Nesse contexto, pode-se concordar com a premissa das diferenças nas relações culturais, corroborando com o pensamento de Arendt (2004), que parte da compreensão de que somos todos humanos, não havendo pessoas integralmente iguais. Tais pressupostos podem ser transferidos para as diversas culturas, pois elas apresentam diferenças e devem ter, em sua agenda, o diálogo e a aprendizagem recíproca por meio de mecanismos interativos.

Cabe lembrar que os direitos humanos nascem de lutas por reconhecimento e pela defesa da dignidade humana. De acordo com Hannah Arendt (2004) e Norberto Bobbio (2004), esse movimento é um processo em constante construção e conquista, pois os direitos humanos não são um dado de realidade. Bobbio (2004) afirma que os direitos humanos não nascem todos de uma vez, nem de uma vez por todas, necessitam de manutenção e ampliação. Também não é uma questão hereditária, positivada no passado, mas um projeto com perspectivas no futuro.

A constituição do diferente resulta no estranhamento – em sentido antropológico. Proporciona a configuração do “outro” a partir da pejoratividade, da objetificação, daí advindo, por exemplo, a noção de que se, ora serve aos propósitos de determinada comunidade merece a benesse da inclusão e, uma vez utilizado, recorre-se ao efeito do “abismo social”<sup>8</sup> de que trata Robert Castel. Nos passos de Bauman (2001, p. 19), na era da liquidez, o ser humano é desumanizado, caracterizado como objeto; um algo a ser consumido, para posteriormente ser descartado.

As infinitas distorções existentes entre os posicionamentos abstratos e o mundo factual indicam o quão distante – ou mesmo líquida – pode ser a proposição teórica (legal) de suas respectivas manifestações no plano prático. Em um ambiente global, de retorno a certos espectros de positividade, por um lado, e de determinada objetividade cartesiana, por outro, as normatizações legislativas – por que não codicistas – impõem a tecnicização (regramento) dos meios para além da produção econômica, estendendo seus efeitos aos aspectos sociais, políticos e culturais. São indícios recentes dessa tendência o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), a publicação de um exemplar dedicado à temática nos cadernos pedagógicos do programa “Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade” (BRASIL, 2007) e a inclusão da educação em direitos humanos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), como tema a ser tratado transversal e integradamente.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, como a denominação denuncia, é um “plano” coberto por “eixos norteadores” e sem nenhum caráter coercitivo. Os próprios prazos para implementação acabaram por ser ignorados muito antes da realização dos objetivos propostos.

<sup>8</sup> A particularidade do uso da expressão no autor dá-se na explicação que desenvolve em torno da relação social do trabalho. O trabalho (emprego/salário) ultrapassam a simples relação de ganho por tarefa realizada. A complexidade instaurada pelo autor está nas relações que a atividade laboral estabelece, isto é, as vinculações ultrapassam a ideia do profissional avançando em direção a formação de amizade e convivência, representações de família, comunidade e participação em uma determinada rede. A perda do que poderia ser uma simples função trabalhista implica em um processo de marginalização conduzindo-o a uma condição de abismo social (CASTEL, 1998, passim).



## Dos Arranjos Efetivos

Nas práticas do cotidiano escolar, particularmente na Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, refletem-se as condições voláteis de origem e implementação das normatizações em torno da temática. A regra é a fragmentação, o desconhecimento e a não sistematização. Em grande medida, as ações existentes – independentemente de pertencimento à esfera do ensino, da pesquisa ou da extensão – desconhecem-se mutuamente. As múltiplas possibilidades geradas pela legislação pertinente concedem autonomias de forma que as mesmas assumam um caráter altamente relativizado. Se, hipoteticamente, pensa-se na valorização dos elementos locais e regionais, por ações, tem-se iniciativas ainda bastante vinculadas a alguns “eixos norteadores” e, predominantemente, de caráter informativo.

A título de exemplos, pode-se pensar em algumas das ações tangíveis ao objeto. Um pequeno grupo de docentes, por disposições próprias e isoladas entre si, realizou ações em sala de aula. Em um dos casos, confeccionou-se uma “colcha de retalhos dos Direitos Humanos” com os trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Cada estudante foi responsabilizado em adquirir um pedaço de “tecido de algodão cru”, no qual desenhou e pintou, com tinta de tecido, um dos trinta artigos da Declaração. Ao final da atividade, o docente encarregou-se de unir os pedaços de retalho, formando uma colcha que foi exposta na mostra de ensino, pesquisa e extensão organizada pela própria instituição.

Em outra prática pedagógica, na disciplina de Sociologia, utilizou-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos comparativamente à Declaração Universal dos Direitos Humanos. Cada estudante elegeu um capítulo do PNEDH e encarregou-se de organizar uma apresentação aos colegas. A partir dessa apresentação, a professora questionou sobre a relação existente entre o apresentado e os trinta artigos da DUDH. Os assistentes eram intimados a pensar essa aproximação. Na observação de um dos estudantes, a relação não foi completa, pois o PNEDH não era conhecido por todos os presentes, inclusive, sendo o primeiro contato de alguns dos participantes com o tema geral Direitos Humanos.

Um terceiro evento, desta vez em forma de projeto de extensão, a partir das bases na disciplina de História, representa uma direção diferenciada em relação aos direitos humanos. Trata-se do desenvolvimento de atividades com abordagens filmográficas. Os temas dos vídeos perpassam os regimes ditatoriais/governos autoritários na América Latina do século XX, questões de gênero e identidades. A prática consistiu na projeção desses vídeos (longa metragem e documentários) uma vez por semana e, na sequência, a realização de uma roda de conversa em torno do que fora assistido. Como mote de conclusão da proposta, foram expostas, em forma de banners, as sínteses dos filmes em mostra científica organizada na instituição.

Um quarto e último caso ilustrativo é um projeto de extensão, que levou a quatorze escolas públicas (municipais e estaduais) uma série de palestras, rodas de conversa e oficinas, no intuito de discutir o tema da cultura de paz. O objetivo teórico da iniciativa fora criar redes e interdependências de diferentes agentes educacionais, com a finalidade de propagação da noção de direitos humanos, ainda que conceitualmente, para a formação de propagadores de ideias e práticas de educação em direitos humanos nas mais variadas realidades. Dentre as conclusões encontradas no relatório formal da ação, não sem as dificuldades das ações exemplificadas, informou-se haver resistências locais, particularmente por parte de alguns professores, na lógica de considerarem o projeto como “mais um dos modismos políticos”, passageiro, e, portanto, incapaz de qualquer transformação da práxis educativa (FREIRE, 1976) na qual estão inseridos.

Os casos mencionados, dos quais podem ser encontrados similares nos dezessete *campi* do IFRS, devem servir, aqui, para demonstrar os níveis de fragmentação em que se encontra a efetivação das ações direcionadas à Educação em Direitos Humanos, particularmente, em uma instituição pública, espaço privilegiado (prioritário) às iniciativas em políticas públicas governamentais.

## Das Interdependências Conceituais e Tangíveis do Tema

O ponto de convergência dessas concepções, à primeira vista discordantes, encontra-se exatamente nas estruturas que revelam tanto a “modernidade líquida” quanto as práticas cotidianas, perpassando os ambientes normativos apropriados. Tratam-se, no conjunto, de iniciativas isoladas, permeadas de flexibilidades, com prazos estendidos, a ponto de, no momento da aplicação, não encontrarem mais a realidade para a qual foram criadas. E se, porventura, coincidem, expressam o espírito de origem, de suas fontes, a constar, a uniformidade, a generalização e o sentido utilitário-pragmático a deparar-se com as subjetividades reveladoras de cada momento histórico-contextual.

Os direitos humanos estão nesse rol de liquidez. Há um processo de informação da existência de propostas, não necessariamente um trabalho de consciência, mas de construção proativa de quaisquer formas de alteridade. Os meios pelos quais são desenvolvidas as ações em direitos humanos, especificamente em educação para os direitos humanos, indicam certa discrepância em relação aos princípios universalizantes da DUDH, dos PNDH e do PNEDH. Talvez a inserção progressiva (ora já considerada tardia) dessas pautas nos livros didáticos (hoje como um capítulo do livro didático de Filosofia ou em caixas de texto complementares aos textos históricos dedicados ao ensino), nos currículos escolares (na melhor das hipóteses, como disciplina optativa em cursos tangentes à formação de professores) e na habilitação de profissionais da educação possa atender, em algumas décadas, as demandas mencionadas nos grandes documentos e/ou manuais oficiais sobre direitos humanos.

As premissas de informalidade e espontaneidade na aplicação das políticas públicas relativas aos direitos humanos permitem, muitas vezes, a reafirmação de valores isolados das experiências, de onde, na melhor das intenções, o desenvolvimento de projetos com a finalidade de “educar para os direitos humanos” acabe por prescindir de fundamentos sobre o que significam até mesmo direitos humanos ou sobre o sentido de uma educação para tal finalidade. Como informou um discente de terceiro ano do ensino médio, “se você não tem um conhecimento prévio sobre direitos humanos você não percebe eles nos projetos e como funcionam, para que servem”.

A forma como a sociedade interpreta os direitos humanos deve-se, em grande medida, a suas formas de apresentação. Se o anúncio – em um canal de TV aberta – é o de que determinado presídio sofreu uma intervenção do Ministério Público devido à ausência de condições mínimas de dignidade humana, a recepção da informação, na representação coletiva ou no sentido da subjetividade, dar-se-á de acordo com os pressupostos instaurados no ambiente cultural em que a notícia é divulgada. Refletir, com Bauman, de que maneira a liquidez do mundo moderno afeta as percepções de uma política pública de educação em direitos humanos, quiçá proporcione compreender não somente os processos de recepção, mas, também, os regimes de complexidade em que estão gestados os norteadores gerais de uma cultura de direitos humanos.

O papel da educação em direitos humanos percorre desde o conceito no qual está imbuído até o questionamento às próprias premissas. Refere-se menos à educação para obtenção de direitos *stricto sensu* do que a consideração de que tais direitos são objetos a serem conhecidos pelos estudantes em suas trajetórias formativas; novos temas e interesses passam a constituir o corpus contemporâneo de escolarização. Discursividades democráticas ou de reconhecimento das múltiplas produções culturais e identitárias passam a permear os ambientes educacionais (BAUMAN, 2011, p. 115). Estes, por sua vez, têm de lidar com essas inovações, através de estratégias educativas e de forma a não apenas informar sobre a existência desses meios, mas com o propósito de conscientização, no desenvolvimento de capacidades interpretativas das novas – e em constantes transformações – manifestações socioculturais, revertendo a lógica explicitada por Bauman de que “o grande problema da condição contemporânea de nossa civilização moderna é que ela parou de questionar-se” (BAUMAN, 1999, p. 11), acarretando um ambiente de conformismo propício à angústia, “pelo senso de que algo está errado. Há uma carência de esperança, pois no fundo, sente-se que tudo está fora do alcance” (BAUMAN, 1999, p. 23).

Em uma linha que procede do geral ao particular, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos reproduz as condições gerais da modernidade apontadas por Bauman. Concebido a partir de dois documentos universalizantes, um internacional (a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948) e outro nacional (o Plano Nacional de Direitos Humanos III, de 2010), alinha-se teoricamente aos princípios de liquidez contidos nos mesmos.

As condições de criação e adoção dos fundamentos encontra-se deslocada temporal e espacialmente, basta comparar o contexto de pós-guerra em que fora criado o primeiro e os objetivos a que se propunha (basicamente o de evitar um terceiro conflito mundial de proporções catastróficas como o fora a II Guerra Mundial). O segundo, em certa medida, adaptado ao cenário brasileiro; daí a importância das reedições (PNDH I, PNDH II e PNDH III), incorporando-se novos desafios, dentre os quais a educação em direitos humanos já apresenta níveis de deterioração em função do transcurso dos mais de dez anos de sua concepção diante das ínfimas aplicações, se considerados os objetivos contidos na proposta.

Especificamente no tangente ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, três considerações são plausíveis: a inanição estatal na implementação das ações; a restrita apropriação da proposta pelos entes que a mesma deveriam dar destinação, efetivá-la; e o distanciamento entre os eixos teóricos norteadores e as práticas rotineiras nos espaços escolares a que se destinam. O resultado imediato de tais constatações verifica-se na ausência de exercícios pedagógicos sistematizados e, por consequência, fragmentados até o ponto de sequer serem percebidos como pertencentes ao âmbito dos direitos humanos.

Restaria, enfim, saber se a liquidez está na distância temporal (transcurso do tempo) existente entre a geração da ideia de educação para os direitos humanos e sua respectiva aplicação, se pode ser resultado das necessidades imediato-pragmáticas do cumprimento legal e, por conseguinte, de adaptações disformes, ou ainda, se é exequível a inserção – nos projetos iniciais – de um caráter processual (continuum), prevendo-se, de determinadas maneiras, as transformações proporcionadas pela liquidez na cultura apercebida por Zigmunt Bauman.

Nesse sentido, dá-se a importância de constituir uma agenda proativa na educação em direitos humanos, que busque a formação de seres humanos integrais, capazes de reconhecer o que há de humano em cada ser humano. Esta incumbência é de todos: escola, família e sociedade. Nesse sentido, o PNEHD apresenta-se como um instrumento para a efetiva concretização, merecedora de um olhar especial pela sociedade, pois é uma política pública importante para o Brasil e que está progredindo na divulgação e concretização da EDH.

Se pensar-se em uma educação de qualidade (tão propagada e protelada), ter-se-á, inevitavelmente, o respaldo na legislação em direitos humanos. Os princípios democráticos passarão a determinar valores a serem cultivados no meio escolar, que estejam em consonância com as diversas realidades. A escola pode trabalhar na perspectiva de construção de um mundo humano, como essência na formação em direitos

As ações educativas – identificadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – direcionadas à educação em direitos humanos ainda são restritas ao corpo das chamadas ciências humanas, malgrado o predomínio quantitativo de áreas ditas técnicas e tecnológicas no ambiente. As manifestações são, de todo, iniciativas singulares de servidores, sempre de maneiras isoladas, e como tal, refletem a incapacidade de trabalho coletivo, assinalada por Bauman (2005), como sintoma da modernidade líquida. Na expressão do próprio autor, “hoje, as pessoas agem de forma mais autônoma, mas em contrapartida demonstram menor capacidade para resolver problemas de forma coletiva, e assim a tendência é sempre culpar o outro por toda a desgraça da vida corriqueira” (BAUMAN, 2005, p. 54).

Os direitos humanos, enquanto requisitos à composição de realidades socioculturais propensas à alteridade, são apresentados de maneiras/perspectivas diversas – muitas vezes, são trabalhados nos ambientes escolares, sem que se saiba que se está tratando do tema. Algumas abordagens são análogas aos direitos humanos, como bem ilustram diferentes trabalhos em torno das problemáticas da escravidão e respectivas proposituras preparativas, do direito à educação e à saúde, da dignidade humana, à livre manifestação de opinião e do compromisso com o outro como condição inerente (convívio social) ao ser humano.



humanos; uma educação integradora da teia social, diminuindo os distanciamentos no mundo contemporâneo voltado para o consumo, que impossibilita a capacidade de pensar e interagir com a esfera pública e política. Assim, a escola tornaria visível a regra que dita: “por pura simples força do seu ser humano, cada ser humano possui um valor intrínseco, que, princípio, compartilha com todos os demais seres humanos” (RUSËN, 2015, p. 150). A iniciação no mundo humano dá-se por intermédio (também) do desenvolvimento de uma consciência para o pensar e agir através de uma educação em direitos humanos, formando atores coletivos que percebam e pratiquem os preceitos de igualdade, justiça, solidariedade e dignidade.

## Referências

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOTELHO, Isaura. **A política cultural e o plano das ideias**. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas (Org.). Políticas culturais no Brasil. Salvador: EDUPBA, 2007.
- BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 fev. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade** / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. In “Apresentação” de PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 4. ed. São Paulo: Max Limonad, 2000.
- \_\_\_\_\_. “Cançado Trindade questiona a tese de gerações de direitos humanos de Norberto Bobbio”, em entrevista durante o Seminário direitos humanos das mulheres: a proteção internacional, V Conferência de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados. Brasília, 25 maio 2000. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/Cancado\\_Bob.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/Cancado_Bob.htm). Acesso em: 02 maio 2019.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO – Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.cedin.com.br/wp-content/uploads/2014/05/Declara%C3%A7%C3%A3o-e-Programa-de-A%C3%A7%C3%A3o-de-Viena-Confer%C3%A7%C3%A3o-Mundial-sobre-DH.pdf>. Acesso em: 5 out. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mário Vilela et. al. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS/COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Tradução Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- SCAFF, Fernando Facury. **Para além dos direitos fundamentais do contribuinte: o STF e a vinculação das contribuições**. In: LEAL, Rogério Gesta (org.). Direitos Sociais & Políticas Públicas. Desafios Contemporâneos. Tomo 3. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.



# Globalização, Multiculturalismo e Diversidade: o Desafio da Educação Brasileira no Século XXI

Gabriella Rocha de Freitas<sup>1</sup>

Gustavo Conde Margarites<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Professora do IFRS – *Campus Vacaria*, [gabriella.freitas@vacaria.ifrs.edu.br](mailto:gabriella.freitas@vacaria.ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Professor do IFRS – *Campus Sertão*, [gustavo.margarites@sertao.ifrs.edu.br](mailto:gustavo.margarites@sertao.ifrs.edu.br).

### Resumo

O fenômeno da globalização provocou grandes modificações na sociedade moderna, sobretudo, na dinâmica da construção de identidades. Ao colocar em xeque as identidades, até então centradas nas culturas nacionais, a globalização a transformou em uma estrutura aberta, que comporta múltiplas questões. Gênero, orientação sexual, classe, raça, posição política adquirem relevância na dinâmica identitária e são mobilizadas de acordo com a circunstância em que o indivíduo se encontra. O intenso contato entre diferentes culturas impôs desafios às instituições sociais que não comportavam a incorporação da diversidade. É nesse contexto que se ressalta a importância exercida pela educação escolar na aceitação da diversidade. O presente artigo pretende investigar de que maneira o Estado brasileiro, em seus programas e regulamentações, tem desenvolvido ações para o fortalecimento do multiculturalismo. Tomando como eixos de investigação a diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, foi realizada uma análise documental de programas e regulamentações estatais acerca da integração de grupos sociais desfavorecidos no ambiente escolar. Constatou-se que, apesar dos avanços, ainda há muitos obstáculos a serem enfrentados. O debate acerca do “Programa Escola Sem Partido” demonstra que nem toda sociedade está preparada para conviver com o multiculturalismo.

**Palavras-chave:** Globalização, Multiculturalismo, Diversidade, Ambiente Escolar.

O fenômeno da globalização trouxe maior complexidade para o mundo que vivemos. As culturas nacionais, que antes eram elementos unificadores dos cidadãos pertencentes às nações, passaram a receber estímulos externos em uma intrincada relação entre elementos globais - disseminados pelo avanço dos meios de comunicação - e locais, constituídos por hábitos, costumes e tradições oriundas das especificidades de cada localidade. Giddens (1997) denomina essa nova realidade social de modernidade tardia: um contexto cada vez marcado por incertezas e intensas mudanças que constantemente coloca aos indivíduos a tarefa de refletir sobre a própria existência e de se reinventar. A definição daquilo que nós somos é uma importante fonte de segurança ontológica em uma sociedade cada vez mais marcada pela mudança. Por isso, nos dedicamos cada vez mais ao projeto reflexivo que é a resposta da pergunta “o que sou eu?”.

Outro pensador que se dedica aos impactos da sociedade pós-moderna e globalizada na construção das identidades individuais é Stuart Hall. Para o autor, todos os elementos que garantiam a segurança psíquica dos atores sociais são suspensos nesse novo contexto (HALL, 1997). A esse fenômeno, o autor atribui o conceito de descentração do sujeito: a identidade unificada baseada em questões como nacionalidade, família e inserção no mundo do trabalho é colocada em xeque por uma realidade social mais diversa e fragmentada. Tal fragmentação impacta a conformação identitária dos agentes sociais. Hoje, não existe mais um eu coerente, visto que cada individualidade é composta por uma variedade de elementos que vão desde os tradicionais (como é o caso da nacionalidade ou da categoria profissional) até os mais contemporâneos (como as questões de gênero, raça, posicionamento político e a inserção em múltiplas tribos urbanas). Cada um desses elementos pode conviver em um mesmo indivíduo. Por exemplo, uma mesma pessoa pode ser brasileira, comerciante, mulher, homossexual, socialista e *punk*. Esses elementos que estão presentes em uma mesma individualidade, por vezes, podem ser até contraditórios entre si. Portanto, não há um ordenamento coerente das construções identitárias. A identidade é múltipla e fragmentada. Outra característica do contexto atual é que a identidade é situacional, isto é, dependendo do contexto, o sujeito mobiliza determinado elemento identitário. No exemplo acima, quando o sujeito está



trabalhando, ele mobiliza a parte comerciante de sua identidade. Se ele está se manifestando politicamente, é provável que mobilizará a porção socialista de sua identidade e assim sucessivamente.

Uma das consequências do contexto social mutante e fragmentado da modernidade tardia e das identidades múltiplas é a constituição de uma sociedade multicultural, ou seja, em que diferentes culturas, visões de mundo, formas de ação e concepções identitárias convivem em um mesmo espaço físico e social. Tal contexto impõe um desafio importante para a manutenção da harmonia social. De que maneira diferenças tão grandes podem conviver sem a existência de conflitos? Como, em uma sociedade marcada por desigualdades materiais, identitárias e assimetrias de poder, é possível a garantia da equidade entre os diferentes sem que nenhum desses grupos seja subjugado? Uma das principais ferramentas para a superação desses desafios é a educação.

Silva (2010) ressalta a importância da vinculação entre o currículo escolar e o contexto multicultural. O currículo escolar é um instrumento de estruturação do processo de ensino que reflete a distribuição de poder da sociedade. A perspectiva teórica e social que estará presente no currículo tende a favorecer os grupos sociais que desfrutam de maior privilégio na sociedade. A relevância política do currículo revela a importância que a educação possui nos processos de reprodução ou transformação de injustiças sociais e desigualdades. Bourdieu e Passeron (1982) salientam a capacidade que o ambiente escolar tem de valorizar culturas e conhecimentos característicos dos grupos sociais dominantes e de estigmatizar as visões de mundo e as formas de comportamento daqueles que ocupam posições inferiores na hierarquia social. Por outro lado, autores como Gramsci (1967) e Freire (1989) enfatizam a capacidade do processo educacional, se bem conduzido, de originar transformações sociais que envolvam a construção de uma sociedade mais justa tanto em termos materiais quanto identitários. Sendo assim, subjacente ao debate acerca do currículo escolar está a disputa sobre os sentidos da educação. Dependendo do direcionamento curricular teremos um sistema educacional voltado para a manutenção ou para transformação das estruturas sociais vigentes.

Se, por um lado, a educação pode viabilizar iniciativas de construção de um currículo multicultural, que comporte a diversidade e a capacidade de transformação de injustiças, por outro encontramos a articulação de forças que se opõem a esse movimento, o que pode ser exemplificado pelo “Programa Escola Sem Partido”. O presente artigo pretende investigar de que maneira o Estado brasileiro, em seus programas e regulamentações, tem adotado medidas para o fortalecimento do multiculturalismo no ambiente escolar. Como as políticas públicas têm contribuído para que as necessidades específicas daqueles que integram grupos sociais desfavorecidos sejam incorporadas nas dinâmicas escolares? Quais regulamentações possibilitam a valorização de conhecimentos e culturas de grupos historicamente subjugados nas práticas de ensino? Para isso, estruturamos nosso estudo em três eixos que remetem a questões identitárias: diversidade étnico-racial, religiosa e sexual.

A partir dos três eixos de investigação selecionados neste artigo – diversidade étnico-racial, religiosa e sexual – foi realizada a análise de conteúdo dos seguintes programas e regulamentações estatais acerca da integração de grupos sociais desfavorecidos no ambiente escolar:

- a. **Diversidade étnico-racial e religiosa:** Lei nº 11.645/08, inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; Resolução nº 01/04 do Conselho Nacional de Educação, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Resolução nº 8/12 do Conselho Nacional de Educação, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e; Resolução nº 3/12 do Conselho Nacional de Educação, define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.
- b. **Diversidade sexual:** Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT<sup>3</sup> e de Promoção da Cidadania Homossexual; Plano Nacional de Políticas para as Mulheres; Programa de Saúde na Escola (PSE) e; “Programa Escola Sem Partido”.

<sup>3</sup> Sigla para gays, lésbicas, bissexuais e transsexuais.

O artigo está dividido em três partes, além desta introdução e da conclusão. Na seção seguinte será apresentada a discussão acerca da identidade no mundo globalizado. Posteriormente, abordar-se-á o impacto da globalização no ambiente escolar, a qual tornou imprescindível o debate sobre o multiculturalismo. Por fim, serão apresentadas as análises dos documentos referentes aos programas e regulamentações sobre a integração e valorização de grupos sociais historicamente desfavorecidos no Brasil, no que tange ao ambiente escolar.

## Globalização e Identidade

Giddens (1997) conceitua a globalização como a intensificação de relações mundiais que conecta lugares afastados e faz com que ocorrências nas localidades sejam afetadas por fatos transcorridos em locais muito distantes, e vice-versa. As sociedades modernas são construídas por complexas relações de influências múltiplas entre o global e o local. Atento à relação entre os particularismos locais e os universalismos, Santos (2002) conceitua a globalização como um fenômeno multifacetado que pode assumir configurações diferentes dependendo do contexto social que se analise.

Santos (2002) desconstrói a chamada “falácia do determinismo da globalização”, que afirmava que, com o avanço das relações internacionais, seria formada uma cultura global homogeneizante. Opondo-se a essa visão, o autor identifica duas formas hegemônicas distintas em que o global e o local se relacionam. A primeira forma é o localismo globalizado, fenômeno que ocorre quando se converte uma cultura parcial dominante em cultura geral global. Esse tipo de ocorrência é comum quando se trata da influência da cultura ocidental, especialmente a estadunidense, nas demais localidades, que aderem ao modo de vida estadunidense entendido como um modelo global de existência. A segunda forma é o globalismo localizado, que ocorre quando a localidade absorve e ressignifica uma influência global a partir do referencial cultural local. Um exemplo de globalismo localizado é o sertanejo universitário no Brasil, gênero musical produzido a partir de influências globais (música pop e o *country* americano) repaginadas a partir da cultural local (a música caipira e o sertanejo de raiz).

Uma das consequências da interação complexa e múltipla entre o global e o local no contexto de globalização e das intensas mudanças impostas pela sociedade moderna está na dinâmica de construção de identidades. Ao tratar desse tema, Giddens (1997) destaca que o fim das certezas na modernidade tardia impõe aos indivíduos a chamada insegurança ontológica. Essa circunstância é criada pelo aumento das incertezas em relação ao futuro e pelo aumento das possibilidades de escolha que uma pessoa possui no mundo atual. Se, antigamente a conformação da identidade individual – isto é, a resposta da pergunta “quem sou eu?” – estava atrelada a poucas possibilidades de escolha relacionadas ao mundo do trabalho, ao pertencimento a uma nação e à questão familiar, atualmente encontramos um leque de possibilidades tão amplo que é capaz de atordoar o indivíduo. O autor destaca que hoje a construção identitária realizada perante uma miríade de opções é um empreendimento organizado reflexivamente que tem o indivíduo como o principal responsável.

Fenômeno semelhante é identificado por Hall (1997), que aponta para a incapacidade das identidades de fazerem sentido aos indivíduos, uma vez que seus quadros de referência foram abalados pela incerteza da sociedade pós-moderna. O autor salienta a existência de um processo de fragmentação das identidades. Se antes o sujeito moderno/iluminista era um indivíduo unificado e racional, o sujeito atual é contraditório e fragmentado. Não há mais a existência de um “eu” coerente.

A globalização contribui para a descentralização das identidades ao colocar em xeque as culturas nacionais, uma das principais fontes da identidade unificada moderna. As identidades nacionais unificadas começaram a ser questionadas, pois ocultavam um conjunto de diferenças internas à comunidade nacional. Isso ocorre porque, no contexto atual, a identidade de um sujeito é uma estrutura aberta que comporta múltiplas questões que vão além de sua nacionalidade. Questões como

gênero, orientação sexual, classe, raça, posição política ganham relevância na dinâmica identitária e são mobilizadas de acordo com a circunstância em que o indivíduo se encontra.

Em suma, podemos afirmar que o momento social contemporâneo é marcado por incertezas, pelo intenso contato entre culturas e pela fragmentação de identidades. A convivência de diversos sistemas culturais, visões de mundo e grupos identitário em um mesmo espaço impõe um conjunto de desafios, principalmente, às instituições sociais que foram moldadas tendo como referência um quadro normativo que não comporta a aceitação e a incorporação do diverso, do ambíguo, do plural. Esse é o caso da educação escolar. Em sua origem, o sistema escolar não considerou o princípio da coexistência e da pluralidade na conformação de suas estruturas e práticas. Pelo contrário, o sistema escolar foi criado com a finalidade de homogeneizar as diferenças e adequar os sujeitos ao padrão unitário da sociedade nacional. A seguir, demonstraremos a inadequação desse tipo de instituição escolar no contexto atual e abordaremos de que maneira alguns autores enxergam a possibilidade de reformulação das bases educacionais de modo a adequar a escola à nova realidade social marcada pela diversidade.

## Sociedade Multicultural e Educação

Rodrigues (2007) define a educação com o elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana. É por meio dessa instituição que se produzem as personalidades e que se viabiliza o funcionamento dos agrupamentos sociais humanos. A educação cumpre papel primordial no aprendizado de regras sociais e de formas consideradas adequadas de comportamentos que são essenciais para a vida em sociedade. No cerne dos processos educacionais está a interiorização dos parâmetros sociais compartilhados que estabelecem um terreno comum para que um conjunto variado de indivíduos possa conviver de maneira relativamente harmônica em determinado grupo social. Portanto, a educação é um instrumento essencialmente homogeneizador que enquadra as individualidades dentro dos marcos normativos de uma sociedade.

A padronização conduzida pela educação fez sentido no decorrer da modernidade. Durante esse período, os processos educativos reafirmavam os parâmetros socialmente adequados e reprimiam potenciais desvios de conduta que não se encaixavam naquilo que se considerava correto. Sendo assim, a educação pode ser vista como um meio de eliminação das ambivalências combatidas pela modernidade em seu processo de dominação do mundo pela racionalidade instrumental, conforme indicado por Bauman (1999). Um exemplo disso foi o papel da escola na formação dos Estados-nação. A disseminação de uma unidade cultural – materializada em hábitos, tradições e concepções de mundo – foi essencial para a construção do senso comunitário que fundamenta uma nação (ANDERSON, 2008). Por levar a cabo essa tarefa, a massificação da educação escolar foi uma estratégia relevante na formação de um substrato comum para as populações de diferentes origens sociais que habitavam uma nação. A educação – em especial, as instituições escolares – foram indispensáveis para a consolidação da “cultura nacional”.

Esse fenômeno pode ser constatado na história brasileira. No início do século XX, após a abolição da escravidão e da Proclamação da República, teve início uma preocupação de ideólogos e governantes nacionais com a constituição de uma cultura brasileira. Nesse sentido, ganhou força a adoção do discurso da democracia racial, em que a cultura nacional seria formada pela junção das heranças europeias, africanas e indígenas. No entanto, a suposta harmonia racial impulsionada pela miscigenação não se verificava na prática. Concomitante à noção de democracia racial, fortaleceu-se um projeto de embranquecimento cultural e físico da população brasileira, amparado por teorias eugênicas que colocavam a miscigenação como um obstáculo para o desenvolvimento da nação. Dentre ações adotadas com a finalidade de eliminar qualquer influência das culturas afrodescendentes e indígenas, estava um formato específico de educação escolar que depreciava



essas culturas. Um exemplo disso é a educação escolar indígena imposta pelo Serviço de Proteção ao Índio durante esse período. A escola destinada a essa população tinha como principal objetivo a “integração” do índio à sociedade nacional. Contudo, essa integração consistia na submissão da cultura indígena e na imposição dos elementos culturais europeus, ou seja, a escola era um meio de aculturação dos índios brasileiros. Tal iniciativa ilustra o papel do ensino escolar no decorrer da modernidade: a imposição de um padrão social único – normalmente, eurocêntrico – e a destruição de qualquer imperativo cultural que contrariasse esse padrão.

O poder da escola como uma instituição que fomenta a interiorização de regras sociais e a uniformização de um contingente populacional é o centro da produção intelectual de Émile Durkheim (2008) sobre educação. O autor enxergava na sociedade moderna um potencial de desintegração, visto que a semelhança entre os indivíduos que garantia a coesão nas sociedades tradicionais passou a ser marcada pela diversidade de ocupações profissionais e concepções morais. Nesse cenário, Durkheim (2008) entende que a educação escolar cumpriria um papel fundamental para evitar que a dissolução social ocorresse. Para o autor, é por meio da educação escolar que são socializados um conjunto de crenças e valores básicos que darão unidade à sociedade. A disseminação de uma consciência coletiva por parte da instituição educacional é o que viabiliza a preservação da sociedade em um ambiente marcado pelas constantes diferenciações e desigualdades. Na visão conservadora do autor, isso seria de extrema importância para garantir a convivência harmônica entre os diferentes, uma vez que, por intermédio da educação, cada indivíduo seria ensinado a cumprir a sua função para o bom funcionamento do corpo social, evitando qualquer forma de conflito e assegurando a existência de uma sociedade coesa. Dessa forma, podemos afirmar que, para o autor, o caráter uniformizador da educação seria positivo para existência humana.

A perspectiva otimista de Durkheim não é compartilhada pelos teóricos da chamada corrente reprodutivista, com destaque para Bourdieu e Passeron (1982). A visão reprodutivista desvela os mecanismos de dominação das classes dominantes presentes no viés homogeneizador da educação escolar. Segundo esses autores, o sistema escolar ocupa uma função privilegiada no processo de dominação social e cultural dos grupos sociais privilegiados da sociedade sobre os demais, o que garante a manutenção de uma hierarquia social que os favorece. Isso aconteceria por meio do exercício da violência simbólica existente no ambiente escolar. A violência simbólica consiste na valorização de determinados saberes em detrimento de outros. Normalmente, os saberes valorizados são aqueles das classes dominantes, enquanto que os desvalorizados são característicos das pessoas que ocupam as posições inferiores na estrutura social. O exercício da violência simbólica pode ser identificado na comparação de trajetórias acadêmicas padrão de indivíduos de classe alta e de classe baixa. Pessoas privilegiadas, ao ingressarem no ambiente escolar, já tiveram contato com questões valorizadas nesse espaço, como, por exemplo, acesso a livros, filmes, músicas, viagens, visitas a espaços culturais, etc. Aquilo que é valorizado no mundo escolar, portanto, não é algo estranho a sua realidade cotidiana. O mesmo não pode ser dito da trajetória padrão de indivíduos pertencentes às classes subjugadas: os saberes e bens culturais populares, ao qual eles têm acesso com mais frequência no decorrer da primeira infância, não são aqueles que serão adotados pelo sistema escolar. Sendo assim, a tendência é que aqueles que desde o seu nascimento foram preparados para se inserirem no mundo acadêmico terão maior vantagem em seu desempenho escolar.

A violência simbólica é, portanto, a imposição arbitrária da concepção cultural de um grupo social sobre os demais. Esse mecanismo é utilizado para inculcar a noção de que a visão de mundo das classes dominantes é a correta e que os demais devem a ela se adequar. A uniformização educacional da escola – que valoriza a bagagem cultural das classes dominantes – é utilizada como uma forma de ocultar as desigualdades e as relações de dominação, imprimindo aquilo que Bourdieu e Passeron (1982) conceituam como ilusão do mérito. Como, em teoria, o currículo escolar é unificado para todas as escolas, independente do grupo social que a frequente, as desigualdades no desempenho escolar são normalmente atribuídas a questões relacionadas ao mérito individual. Nesse sentido,

ignora-se tanto o ponto de partida social de cada um desses indivíduos como os favorecimentos sistemáticos de uma escola homogeneizadora que não abre espaço para as especificidades dos distintos grupos sociais e para outras formas de conhecimento que não se adequam àquilo que as classes dominantes entendem como legítima.

O objetivo principal do estudo desses autores é demonstrar o peso das estruturas sociais na obtenção de títulos acadêmicos e como o sistema escolar que homogeniza contribui para a perpetuação do ciclo das desigualdades sociais. Pessoas de classes sociais altas são favorecidas pelo sistema escolar por conta dos saberes que ali são valorizados. Esse favorecimento facilita a obtenção dos títulos acadêmicos que garantirão a essas pessoas acesso aos postos de trabalho melhores remunerados e, conseqüentemente, à manutenção da sua posição privilegiada na sociedade. Esse ciclo é revestido pela ilusão do mérito, em que o peso da origem social e a relevância da dinâmica escolar excludente são ocultados e tudo é atribuído à capacidade individual, à meritocracia.

Gramsci (1967) é outro autor que condena o uso da educação como instrumento de dominação cultural. No entanto, o pensador enxerga no processo educacional e nas práticas pedagógicas escolares potencialidades para a transformação social. A educação na sociedade capitalista é caracterizada pela produção do conformismo social, ou seja, está destinada a garantir que cada um aceite a posição que lhe é determinada na sociedade. A educação escolar, nesse contexto, está dividida: para a burguesia, destina-se a escola humanista, que incentiva a formação ampla e o desenvolvimento de competências para pensar e comandar o processo produtivo e; para o proletariado, existem as escolas técnicas, voltadas exclusivamente à construção das habilidades técnicas necessárias para o exercício profissional. Portanto, a escola capitalista reproduziria as desigualdades características desse tipo de sociedade.

Apesar das críticas feitas por Gramsci ao sistema escolar capitalista, o autor identifica na escola a possibilidade de iniciar processos de emancipação social a partir da produção de intelectuais orgânicos. O autor entendia que a transformação social dependia da vitória da classe trabalhadora, conceituada como bloco contra-hegemônico, sobre a burguesia, denominada bloco hegemônico, na luta pela dominação cultural da sociedade. Para que isso ocorresse, seria fundamental a existência de intelectuais oriundos da classe trabalhadora – os intelectuais orgânicos – que executassem a função de convencimento do proletariado acerca da necessidade de construção de uma sociedade mais justa e em que eles não fossem explorados. Os intelectuais orgânicos seriam formados pela pedagogia socialista: a união da formação humanista e técnica, que formaria um indivíduo completo, com a capacidade de desenvolver pensamentos críticos e abstratos, assim como a realização de tarefas concretas. A pedagogia socialista seria capaz de conduzir à emancipação da humanidade.

A pedagogia socialista gramsciana influenciou de maneira decisiva o trabalho de Paulo Freire (1989), um dos pensadores mais importantes do mundo na área educacional. A concepção de educação para Freire deve romper com a ideia tradicional do sistema escolar em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é um receptáculo passivo. A pedagogia emancipadora é produzida a partir da interação dialógica entre esses dois atores. É fundamental, portanto, considerar o contexto social e a bagagem histórica que cada indivíduo carrega no momento de desenvolver os processos de aprendizado. Apenas dessa forma é possível a produção do conhecimento conjunto e crítico a respeito da realidade. É com essa postura que se romperá com o uso da educação como um aparelho de reprodução ideológica do Estado e das classes dominantes e que se construirá uma escola que visa à construção de sujeitos capazes de buscar a sua liberdade.

Dentre as abordagens elencadas nessa breve exposição, é possível identificar um traço em comum: a ideia de que a educação escolar da sociedade moderna e capitalista está voltada à conformação ideológica de seus sujeitos dentro dos parâmetros considerados adequados por aqueles que detêm o poder político e econômico. Nesse contexto, não há espaço para as referências culturais múltiplas ou para a possibilidade de emancipação de grupos sociais oprimidos. A possibilidade de reversão desse processo implica na reestruturação dos alicerces sobre os quais se sustenta o sistema educacional

atual, alterando as configurações que alimentam o poderio reprodutor das injustiças sociais e que impedem o desenvolvimento de aspectos que impulsionariam a transformação da sociedade. Um dos sustentáculos desse tipo de educação é o currículo, que regulamenta o seu funcionamento e os conteúdos que por ele são transmitidos. A criação de um modelo escolar dedicado à modificação da sociedade passa necessariamente pela reestruturação curricular.

Silva (2010) salienta que qualquer currículo escolar é o resultado de um processo de seleção, em que alguns conhecimentos são acolhidos e outros são deixados de fora. Baseado nesse diagnóstico, surgiram diversas teorias que buscaram explicar como ocorria esse processo de seleção, quais critérios eram utilizados e o que motivava a adoção desses critérios. Por trás desses aspectos estava a questão fundamental: que tipo de ser humano é desejável para aquela sociedade? A educação e o sistema escolar serão estruturados a partir da resposta que se oferece a essa pergunta.

Em sua análise, Silva (2010) elabora uma tipologia para caracterizar as diferentes formas que assume o currículo. O primeiro tipo são as teorias tradicionais, voltadas para uma inserção tecnocrática da educação. O objetivo da escola, para essas teorias, é a preparação dos indivíduos para a sua incorporação ao mundo do trabalho. Sendo assim, a escola deve estar submetida aos interesses dos atores econômicos e conformar o trabalhador de acordo com as necessidades mercadológicas. Essa postura está de acordo com o modelo educacional que prepondera na sociedade capitalista.

A visão tradicional começou a ser criticada a partir da década de 1960 pela postura teórica denominada por Silva (2010) como crítica. Os teóricos que se alinhavam a esse posicionamento começaram a criticar a submissão da educação ao *status quo* alegando que esse entendimento educacional propiciava ao uso da escola como um instrumento de dominação e de potencialização da exploração capitalista sobre a maioria da população. Restringir o conteúdo educacional às técnicas necessárias para ampliar a capacidade produtiva do modo de produção capitalista é limitar a sua capacidade transformadora de impulsionar o pensamento crítico e criativo.

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, de questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver uma técnica de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2010, p. 30)

As teorias pós-críticas, também conhecidas como multiculturalistas, surgem de algumas restrições feitas a abordagem crítica. A principal delas diz respeito ao entendimento dos grupos sociais dominados como uma massa homogênea que pode sofrer generalizações. Essa restrição tem relação com a forte influência marxista das teorias críticas, que divide a sociedade entre os proprietários dos meios de produção (burguesia) e as pessoas que vendem sua força de trabalho em troca de remuneração (proletariado). A lacuna apontada pelas teorias pós-críticas se refere aos recortes internos existentes no grupo dos dominados ou proletários. A perspectiva pós-crítica enfatiza a relevância de questões culturais e identitárias como outros elementos importantes para a questão do currículo que não estão presentes na teoria crítica.

Ao ampliar e radicalizar a pergunta crítica fundamental relativa ao currículo (o que conta como conhecimento?), o multiculturalismo aumentou nossa compreensão sobre as bases sociais da epistemologia. A tradição crítica inicial chamou nossa atenção para as determinações de classe do currículo. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo e função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações



progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente (SILVA, 2010, p. 90).

Por exemplo, “A experiência educacional de uma mulher negra e homossexual, por exemplo, é diferente da de um homem” branco e heterossexual, por mais que ambos ocupem a mesma posição no processo produtivo e possam ser considerados proletários. Ademais, essa teoria ressalta que não basta que os grupos excluídos tenham acesso à educação sob a égide de um currículo tradicional. É preciso que os saberes e as culturas desses povos e grupos também sejam incorporados na elaboração do currículo, subvertendo o cânone hegemônico que embasa a construção dos currículos excludentes. É sobre as relações entre essas questões identitárias, o multiculturalismo e o currículo, que se debruçam as teorias pós-críticas. Essa visão teórica é de suma importância na sociedade multicultural e globalizada, em que diferentes culturas convivem e se inter cruzam no mesmo espaço geográfico e social, que vivenciamos no dia de hoje. É sobre essa perspectiva que recai a reflexão a ser desenvolvida a seguir.

## Resultados e Discussão

Nessa seção serão apresentados e analisados os três eixos de investigação previstos acima. Primeiramente, serão debatidas as leis e as regulamentações que versam sobre a diversidade étnico-racial e religiosa no ambiente escolar, uma vez que ambas frequentemente apresentam-se associadas, principalmente nos casos dos indígenas e de afro-brasileiros. A seguir, serão abordadas as iniciativas direcionadas a diversidade sexual nas escolas. Por fim, como forma de auxiliar na compreensão dos obstáculos enfrentados por essas iniciativas, será apresentado o “Programa Escola Sem Partido”, que tem suscitado grandes discussões e que possui como principais objetivos o combate à diversidade e à tolerância.

36

37

### O combate ao preconceito étnico-religioso no ambiente escolar: um passo importante para o enfrentamento da intolerância

No que concerne à importância da aceitação da diversidade étnica e religiosa no meio escolar, destaca-se a aprovação da Lei nº 11.645 de 2008, que estabeleceu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). Esta lei substituiu a Lei nº 10.639 de 2003 que instituiu a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no ensino brasileiro (BRASIL, 2003).

A partir da mobilização do Movimento Negro e de organizações da sociedade civil, a Lei nº 10.639 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996). Foram acrescentados os artigos 26-A, 79-A (vetado) e 79-B. Ao artigo 26 que prevê que “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” adicionou-se o artigo 26-A.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, p. 1).

Em relação ao artigo 79 que prevê que a “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvimento programas integrados de ensino e pesquisa” somou-se o artigo 79-B, o qual instituiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003)

Em 2008, foi aprovada a Lei nº 11.645 que alteraria o artigo 26-A da LDB, inserido pela lei aprovada em 2003, tornando obrigatório no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). Conforme a nova lei aprovada:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, p. 1).

No mesmo sentido, em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 01 que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. A Resolução direciona-se ao Ensino Superior, sobretudo, a instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. O seu objetivo consiste em

[...] orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (CNE, 2004, p. 1).

Além de tornar obrigatório a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu a garantia do direito dos alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino com instalações e equipamentos adequados. A regulamentação também exigiu que as aulas sejam ministradas por professores qualificados e comprometidos com a não reprodução de preconceitos e capazes de corrigir posturas que resultem em desrespeito e discriminação.

Tanto a Lei nº 11.645 de 2008, quanto a Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação apresentam grande potencial no sentido da construção de um currículo multicultural, uma vez que resultam na valorização de outras culturas – o que contribui também para a própria identificação e valorização por parte dos integrantes desses grupos étnicos e religiosos. No entanto, a previsão de que a temática da história e da cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Básico seja desenvolvida em todo o currículo escolar faz com que a sua aplicação perca força, uma vez que, apesar da sua obrigatoriedade, na prática, ela passa a depender da iniciativa dos professores. Esse fator torna-se ainda mais problemático no Ensino Superior, o qual prevê que o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deverá ser desenvolvida por meio do desenvolvimento de conteúdos, competências, atitudes e valores (CNE, 2004).

Ademais, a garantia de frequência e permanência de alunos afrodescendentes em instituições de educação que contem com a presença de professores capazes de corrigir posturas e atitudes racistas, ainda se mostra bastante distante da realidade. Além de os professores não possuírem uma formação que os ensinem a agir em situações de preconceito, a realidade nos mostra que não faltam relatos em que os próprios educadores são os agentes de ações intolerantes.

Em 2012, a Câmara de Educação Básica aprovou a Resolução nº 8 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Direcionada ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas, a Educação Quilombola inclui tanto as comunidades reconhecidas como quilombolas pelos órgãos responsáveis, quanto estabelecimentos de ensino localizados próximos a essas comunidades e que recebem uma quantidade significativa de alunos provenientes de territórios quilombolas (CNE, 2012).

Buscando atender as populações quilombolas nas suas diversas formas de produção cultural, social, política e econômica a Educação Escolar Quilombola fundamenta-se nos seguintes aspectos: a) na memória coletiva; b) nas línguas remanescentes; c) nos marcos civilizatórios; d) nas práticas culturais; e) nas tecnologias e formas de produção do trabalho; f) nos acervos e nos repertórios orais; g) nos festejos, usos e tradições que compõem o patrimônio cultural das comunidades e; h) na territorialidade (CNE, 2012).

Entre os princípios da Educação Quilombola destacam-se o respeito e o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira, assim da sua importância na história brasileira e a valorização da diversidade étnico-racial – aspectos já ressaltados pelas regulamentações anteriores. Entre as ações previstas para que os princípios sejam atingidos é estabelecida a prioridade para a presença de professores e gestores quilombolas como forma de garantir o protagonismo a essa comunidade processo político-pedagógico. O projeto político-pedagógico deve refletir o envolvimento e a participação de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, o currículo deve ser elaborado de modo a atender aos interesses das comunidades quilombolas a partir de seus projetos de educação e de sociedade (CNE, 2012).

Também com o objetivo de inserir grupos minoritários e/ou historicamente inferiorizados no ambiente escolar, em 2012, foi aprovada a Resolução nº 3 que definiu as diretrizes para o atendimento escolar a populações em situação de itinerância. A resolução garante que “crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença” (CNE, 2012a).

Art. 3º - Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica, deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável. (CNE, 2012a, p.1).

As escolas devem adequar-se às necessidades particulares desses estudantes desenvolvendo estratégias pedagógicas que atendam às demandas dos educandos como, por exemplo, a oferta



de atividades complementares. Para isso, a resolução prevê a realização de cursos de formação inicial e continuada aos professores para que se capacitem na elaboração de novas estratégias e materiais pedagógicos, assim como em procedimentos de avaliação adequados e que considerem a realidade dos alunos (CNE, 2012a).

Embora garanta o respeito às diferentes particularidades culturais, religiosas, étnicas e raciais dos alunos em situação de itinerância, a regulamentação não dispõe de ferramentas para que esses alunos sejam de fato inseridos na comunidade escolar. É extremamente importante o combate à discriminação no meio escolar, mas ele por si só, não pressupõe inclusão, ou seja, que estes educandos sejam bem recebidos pelos seus colegas de classe. Um bom exemplo nesse sentido seria justamente a Lei nº 11.645 que tornou obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Somente através do conhecimento de realidades distintas podemos nos tornar pessoas mais tolerantes e aptas a conviver com o multiculturalismo existente em nossa sociedade.

### A diversidade sexual no ambiente escolar: avanços e retrocessos

Foi a partir da década de 1990 que teve início, no Brasil, a difusão de políticas públicas direcionadas à abordagem da sexualidade na escola apresentando dois objetivos: (1) a promoção da saúde, por meio da prevenção a doenças sexualmente transmissíveis e (2) a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos. Nesse contexto, em 2004, foi lançado o Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais (GLTB) e de Promoção da Cidadania Homossexual. O Programa busca fortalecer a perspectiva que compreende os direitos sexuais como direitos humanos e que, portanto, situa a sexualidade entre os direitos fundamentais para o exercício pleno da cidadania (MARCON; PRUDÊNCIO; GESSER, 2016).

Tendo como órgão responsável a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, o objetivo do Programa consiste na promoção da cidadania de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais a partir da equiparação entre seus direitos, o combate à violência e à discriminação. Para que o objetivo seja alcançado são desenvolvidas inúmeras ações (aqui destacaremos apenas algumas): a) a capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual atuantes na defesa dos direitos humanos e; b) a disseminação de informações acerca dos direitos e da promoção da autoestima dos homossexuais (BRASIL, 2004).

Entre os Programas de Ações previstos pelo Brasil Sem Homofobia nos interessa aquele que se direciona ao direito à educação e que prevê a elaboração de diretrizes que orientem os sistemas de ensino na adoção de ações direcionadas ao respeito ao cidadão e à não-discriminação devido à orientação sexual. São implementadas ações de fomento e apoio à criação de cursos de formação inicial e continuada na área de sexualidade a professores, além da avaliação e do estímulo à produção de materiais educacionais sobre orientação sexual e combate à homofobia (BRASIL, 2004).

No mesmo ano foi criado o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres direcionado à garantia da autonomia, cidadania e igualdade no mundo do trabalho. Como objetivos do Plano destaca-se a incorporação da perspectiva de gênero e orientação no processo educacional; a garantia de um sistema educacional não discriminatório, ou seja, que não reproduza estereótipos de gênero; a promoção do acesso à educação das mulheres; o incentivo à divulgação das contribuições das mulheres no decorrer da história e; o combate aos estereótipos de gênero na cultura (BRASIL, 2004a).

O Decreto nº 6.286 de 2007 instituiu o Programa Saúde na Escola (PSE). Pertencente ao âmbito dos Ministérios da Educação e da Saúde, o Programa busca realizar ações de prevenção, promoção e atenção à saúde que contribuam para a formação integral dos estudantes da rede pública do ensino básico. Seu objetivo é “fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar” (BRASIL, 2007).

A partir de ações que se adequem ao contexto escolar e social o Decreto prevê – entre suas várias iniciativas – a promoção da saúde sexual e reprodutiva. Conforme consta na regulamentação “As equipes de saúde da família realizarão visitas periódicas e permanentes às escolas participantes do PSE para avaliar as condições de saúde dos educandos, bem como para proporcionar o atendimento à saúde ao longo do ano letivo, de acordo com as necessidades locais de saúde identificadas” (BRASIL, 2007).

Embora ainda insuficientes, uma vez que a diversidade sexual ainda insiste em aparecer nos currículos escolares com uma abordagem biologicista e heteronormativa, as políticas públicas apresentadas acima representam um grande avanço para o ensino brasileiro. Destaca-se como de suma importância a formação de educadores para que os obstáculos sejam enfrentados – tal como prevê o Programa Brasil sem Homofobia –, assim como a elaboração de materiais didáticos que auxiliem na desconstrução de preconceitos muitas vezes naturalizados na sociedade, o que vai ao encontro do proposto pelo Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.

Apesar dos avanços nas políticas relacionadas à diversidade sexual na escola, estes estão fortemente ameaçados pelos acirrados embates suscitados pelo anteprojeto de lei que prevê a instituição do “Programa Escola Sem Partido”. Como principais pontos destacados pelo anteprojeto destacam-se (a) a defesa de uma educação neutra; (b) o respeito da educação recebida pelos pais e; (c) o combate à “ideologia de gênero” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

O problema não está na não neutralidade da educação – o que não existe, uma vez que a simples escolha por um material didático é orientada por determinados juízos de valor do professor –, mas quando esta reduz o ensino a uma determinada visão de mundo. Por exemplo, ao condenar o período escravista no Brasil, o professor de História está emitindo um juízo de valor. O professor não pode ser proibido de emitir sua opinião, mas ele deve mostrar para o aluno que a sua opinião é mais uma dentre as várias existentes.

O aspecto mais problemático defendido pelo anteprojeto – uma vez que apresenta um potencial nocivo à aceitação da diversidade – consiste na defesa do “direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018). Nesse sentido, se o aluno é ensinado pela família que os afro-brasileiros são moralmente inferiores porque descendem de africanos que foram escravizados, o professor deve respeitar a opinião do aluno? Defendemos que o papel do educador consiste em apresentar o contraditório, em debater os fatos que podem/devem resultar na desconstrução da visão racista do aluno.

O Art. 2º do anteprojeto prevê que “O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018). Se aprovada esta regulamentação, as iniciativas apresentadas anteriormente seriam inviabilizadas. Na visão do “Programa Escola Sem Partido”, o debate sobre a diversidade sexual no ambiente escolar, chamado de “ideologia de gênero”, possui o objetivo de influenciar a orientação sexual dos alunos o que resulta na reprodução de preconceitos em relação a grupos já marginalizados como gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros, entre outros.

## Considerações Finais

Uma breve incursão em políticas públicas relevantes para o incentivo à integração de grupos sociais desfavorecidos no ambiente escolar – afro-brasileiros, indígenas, populações em situação de itinerância, homossexuais e mulheres – apontou que, apesar dos avanços, ainda são muitos os obstáculos a serem enfrentados. A isto soma-se o debate acalorado causado pelo “Programa Escola Sem Partido”. Isso demonstra que nem toda sociedade está preparada para conviver com o multiculturalismo cada vez mais presente, fator que vem causando o aumento da intolerância.

## Referências

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo, Companhia da Letras, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Alves Editora, 1982.
- BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXXI, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXL, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Brasil Sem Homofobia**. Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília, 2004. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf). Acesso em: 24 jun. 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, 2005. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpm\\_compacta.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpm_compacta.pdf). Acesso em: 27 jun. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 dez. 2007.
- BRASIL. Lei nº 11.45/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. de 2004.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Defini Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 21 nov. de 2012.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012. Define Diretrizes para o Atendimento de Educação Escolar para Populações em Situação de Itinerância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 14, 17 maio 2012a.
- DURKHEIM, Emile. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <https://www.programescolasempartido.org/>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Lisboa: Celta, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- MARCON; PRUDÊNCIO; GESSER. **Políticas Públicas Relacionadas à Diversidade Sexual na Escola, Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, maio/ago., 2016.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.





# As Argonautas do Pacífico Occidental

João Carlos Cavalheiro<sup>1</sup>

*Teu Cristo é judeu. Teu carro é japonês.  
Tua pizza é italiana. Tua democracia, grega.  
Teu café, brasileiro. Teu feriado, turco.  
Teus números, árabes. Tuas letras, latinas.  
E tu ainda chamas o teu vizinho de estrangeiro<sup>2</sup>.*

<sup>1</sup> Professor, coordenador do Núcleo de Ações Afirmativas do IFRS, Campus-Avançado Veranópolis, [joao.cavalheiro@veranopolis.ifrs.edu.br](mailto:joao.cavalheiro@veranopolis.ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Dizeres grafados em um muro de Berlim, Alemanha, em 1994.

**Resumo:**

O presente escrito propõe-se a ser uma singela contribuição na percepção da diferença com base exatamente no questionamento dessa categoria: o que não é, ou, melhor dizendo, quem não é diverso? Embora não tratemos aqui de um exercício lógico, o velho princípio aristotélico da identidade aponta que *igual, idêntico é só o mesmo*. Para tanto, inicia-se apresentando três personagens peculiares, cujas histórias (por que não?) poderiam muito bem ser de cada um de nós, realiza uma breve incursão por alguns autores de referência para, em seguida, propor considerações com vistas ao reconhecimento, ao diálogo e à valorização da alteridade.

**Palavras-chave:** ação afirmativa, diversidade, igualdade, diferença, direito.

## Para Início de Conversa

Não são poucas as vezes que ligamos a TV ou abrimos o jornal e nos deparamos com mais uma atrocidade cometida contra uma mulher – veja-se os números de 2019 até o momento!<sup>3</sup> –, um negro, um mendigo, um índio, um homossexual, um idoso, uma criança... Minorias que, embora em expressivo número, são marginalizadas socialmente pelos mais diversos “motivos”. De criança negra impedida a entrar em shopping de luxo<sup>4</sup> à jovem que vai à delegacia para denunciar furto e é espancado por ser gay<sup>5</sup>, exemplos, infelizmente, não faltam, no Brasil e alhures.

Menezes (2019, p. 19) conta que no livro *O Paraíso Destruído: a sangrenta história da conquista da América*, Bartolomeu de Las Casas descreveu o processo violento da colonização. Em uma passagem, fala sobre a perseguição a um cacique que fora capturado para ser queimado vivo. Depois de duras agressões, um religioso diz ao condenado que, se ele acreditasse em Deus, iria para o céu, e recebe de volta a indagação sobre se os espanhóis também iriam para o céu. O religioso responde que sim e a escolha é imediata: “não quero ir para o céu, para não mais encontrar os espanhóis”.

Já se afirmou que a violência é o único resquício do qual ainda não nos desvencilhamos desde o tempo das cavernas. E são tantas as amostras de violência nesses tempos cujas utopias incluem andar por aí com quatro pistolas na cintura que por vezes dá vontade de jogar a toalha e admitir que nada mais se pode fazer em relação ao que se tem apresentado de forma tão recorrente.

Tamanha mídia à violência e a tantos desfechos inacreditáveis poderia ter o poder de nos levar a esquecer do outro lado, daquelas pessoas que, muitas vezes anônimas, longe dos holofotes, trabalham em nome do entendimento, da compreensão, do diálogo - como o atestam, a título de sucinta exemplificação Cavalheiro apud Rossato & Perin, 2014; Heilborn et al, 2002; Gastaldo, 2005; Uziel et al, 2006; Zambrano, 2006; Rieth, 2002; Rieth, 2002; Debert, 2010; Miranda & Maia 2017; Bazzo, 2017; Oliven & Bello, 2017; Lima, 2018; Carniel, 2018.

As relações humanas não são harmoniosas em absoluto, porque, afinal, somos humanos. Conflituarmos, no entanto, é diferente de nos violentarmos: discordar é do jogo, e somos todos convidados a apresentar as razões que julgamos serem as melhores para pensar em uma direção ou em outra, como o propõe a teoria da razão comunicativa habermasiana, por Habermas (2012). A violência também se apresenta como alternativa: atear fogo à própria casa a fim de matar um rato. E então, conversamos ou recorreremos aos nossos lança-chamas?

<sup>3</sup> Como o apontam <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/numero-de-feminicidios-aumenta-em-20191>. Acesso em março de 2019, por exemplo.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/crianca-negra-e-impedida-de-entrar-em-shopping-de-luxo-em-guarulhos.html>. Acesso em: jul. 2019.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/jovem-vai-ate-delegacia-denunciar-furto-e-e-espancado-por-ser-gay/>. Acesso em: jul. 2019.

Com algum tempo disponível nesse mundo de síndromes como a de Burnout, assim denominada por Herbert J. Freudenberger há algum tempo, e que acaba de ser incluída pela Organização Mundial de Saúde no já hercúleo rol de doenças? Em caso positivo, aqui vai uma história, ou melhor, três, para aproveitar o mote arendtiano<sup>6</sup>, bem como para ajudar a pensar sobre o que é indubitavelmente a maior revolução do nosso tempo, composta de reconhecimento, empoderamento e inclusão.

## Elas

Norma Fê está esclerosada. Não mais reconhece muitos dos seus familiares. Matriarca, uma daquelas pessoas de uma grandeza imensurável. Há quem faça troça de sua demência. Ache graça de que ela manifeste o desejo de visitar a própria mãe, já há tempo falecida. Ela própria bem seguidamente reconhece que “sua cabeça já não serve para mais nada.” Traída, a despeito de todos os conselhos de que deveria se divorciar, escolheu permanecer ao lado do marido, ainda que ele tenha três outros filhos em outra família e tenha edificado para eles uma residência bem melhor. “Foi Deus que nos uniu”, justifica-se ela.

Muito atuante na comunidade eclesial de seu bairro, Fê nunca mediu esforços para que a capelinha onde batizou seus filhos e alguns netos estivesse sempre firme em sua missão evangelizadora. E ao se falar de filhos, muitos dos quais hoje ela se orgulha não têm seu sangue. À quase meia dúzia que “encaminhou na vida”, nunca negou partilhar o mesmo teto, o mesmo pão, o mesmo carinho que despedia aos seus. Os punhos protuberantes dão testemunho da forma como pela vida toda nada de essencial deixou faltar aos filhos legítimos e “do coração”: trabalhando em casas de família e lavando roupa para fora. Levou uns tombos da vida, é verdade; hoje, já idosa, segue firme seu caminho de luz. Nenhum outro sobrenome poderia lhe cair melhor.

Neusa Thunder tem, hoje, sua própria casa. Bugra que é, já viveu até em um bosque no centro da cidade, com seus dois filhos pequenos. Tempos difíceis. Mais nova, trabalhou em casas de família. Nunca de carteira assinada, mas sempre por uns trocados ou um bocado de comida no final do mês. Sem ninguém por ela, achava natural que tudo fosse assim. Agora, idosa, nem sequer sabe indicar onde trabalhara, quem a explorara. Esclerosada, no diagnóstico de um padre. Como sobreviveu depois de dispensada? Pedindo ajuda na rua. Costume que, inclusive, mantém, mesmo contando com um auxílio-doença do governo.

Thunder teve outros filhos. Deu-os, pensando em um futuro melhor a eles. O pai? Pais, melhor dizendo. Ausentes. Um deles chegou a tentar dar cabo a vida dos filhos com um facão, como o atestam as cicatrizes nos braços dela. Diariamente, Neusa ruma à igreja onde os filhos foram batizados. Lá passa algum tempo rezando pelo bem deles. Artista, aprecia colorir tudo o que pode perto de si, de vasos com flores ao chão e às paredes de sua nova casinha. Cores escarlates as preferidas. As formas dos desenhos lembram as históricas vanguardas europeias, e talvez seja o que menos importa à sua mão esquerda vivaz e ousada, à Oswald Montenegro. Outra atividade da qual não abre mão é mexer na terra. Incansável, ao redor de onde morou, sempre se envolveu em lides do gênero. E tem uma mão invejável para tal. “Eu sou tarimbada”, gosta de dizer. Ora todas as noites, por horas. Mas se as coisas por algum motivo não vão bem, não titubeia em esbravejar que “Deus não existe!”. Aos sábados à tarde, gosta de participar da “escolinha”, onde pinta, borda e se diverte com outras senhoras em condição semelhante. Algumas pessoas a veem com desdém, por ser pobre, negra, pertencente à camada desfavorecida da população. Outros a respeitam, amam-na e a tratam como gente que é, com dignidade e carinho. E aqueles olhos verdes sabem divisar um tratamento de outro, não conseguindo esconder empatia e gratidão em relação ao último.

<sup>6</sup> Referência à polêmica proposição de Hannah Arendt “toda dor pode ser suportada se sobre ela puder ser contada uma história” (ARENDR, 2000, p. 49).



Sandra Thigiionfi é capricórnio. Dona de uma aguda inteligência. Dançarina, desenvolveu também a inteligência corporal, por vezes negligenciada como tal, conforme lembram Gardner (1994, 1995) e Antunes (1998). Silhueta das silhuetas. Família de álbum de fotografia, sonhada por ela, esfacelou-se. Um dia, como O seminarista<sup>7</sup>, tomou os dois filhos pela mão e foi embora. Estava louca... Louca furiosa. Teve de dar conta dos dois pequenos e, para isso, trabalhar, trabalhar e trabalhar. Na educação infantil. Na banca de jogo do bicho. No restaurante. No posto de gasolina. No restaurante. Complementava o orçamento com faxinas nas casas, se necessário fosse. Algumas vezes, até pensou em voltar para a casa que ajudou a construir. Guerreira, obstinada, não o fez. O que faz é persistir. Adotada, não descansou enquanto não descobriu onde andaria sua família de sangue. Nunca entendeu a decisão do pai biológico de dá-la a outra família. Razão que não será mais desvendada, porque morreu com ele. Morena como a que canta Lambari Fernandes, como a flor da maçanilha do hino do Marengo e como alguém poetizou em *San and me dia desses*. Como pô-la fora? Traí-la? Fazer pouco dela? A prova de que ex se arrepende. Contudo, lágrimas não apagam os erros. Para Thigiionfi, agora é daqui para a frente. É daquelas que acredita que é preciso esperar na luta, que o sol já vem. Está no seu horizonte.

## Igualdade e Diferença

O que une Norma Fé, Neusa Thunder e Sandra Thigiionfi? São reais? Ficcionalis? Não importa tanto. O fato de serem mulheres? Em que são parecidas com a mulher de A estrada?<sup>8</sup>

Mulheres têm dado “pano pra manga” já há um bom tempo. Têm estado no centro de debates acalorados tanto pró quanto contra sua independência, o fim da subserviência e da humilhação.<sup>9</sup> Parece mesmo inacreditável, mas ainda há entre nós aqueles que defendem o injustificável, ancorados em argumentos que dizem bíblico-religiosos, culturais ou retirados alhures no devir da história, como brilhantemente aponta Colling (2008).

O que aproxima Norma, Neusa e Sandra é exatamente o que nos aproxima a todos, caro leitor: a diferença. Eis que é chegado o tempo de reconhecê-la e celebrá-la.

Como desprezar os diversos? Há maior revolução hoje do que incluir os marginalizados? Como eu consigo justificar que eu trate a cada pessoa segundo os meus caprichos? Escrevo “hoje”, mas o chamado à reflexão não é novo. Schwartzmann (2019, p. 18) aponta que já na tragédia grega a existência de conflito entre duas verdades é possível, o que leva a soluções conciliatórias, em vez da visão de certo ou errado, justo ou injusto, otimista ou pessimista, quase sempre improdutivas e destrutivas. A vida democrática só é possível - arremata inspirado em A sabedoria dos mitos gregos e A revolução do amor, de Luc Ferry - quando regida pela coexistência pacífica e respeitosa das diferenças.

Há como negar a ideia de que formamos TODOS um imenso caleidoscópio? É plausível humilhar os diversos até limites inconcebíveis? Já o fizemos com embasamento “científico”, através de teorias raciais e eugênicas com os chamados estudos antropométricos – medições de crânio e nariz, por exemplo – que tentaram provar ser possível deduzir o comportamento e as aptidões de um indivíduo com base em suas características físicas<sup>10</sup>.

Quando entendo cada pessoa como livre, há como negar a dignidade como patrimônio de todos, sem exceção? Há alternativa ao respeito a qualquer ser humano? Como aceitar ainda algum espaço possível a favoritismos? Cá entre nós, o que combina mais conosco: ordens, clones, uniformidade, homologação, repetição ou pluralidade, diversidade, complexidade? Arias (1999, p. 107) ajuda com as perguntas:

<sup>7</sup> Referência a GUIMARÃES, 1994.

<sup>8</sup> Referência a McCARTHY, 2006.

<sup>9</sup> Vide as canções *Ai, que saudades da Amélia*, de Mario Lago e *Desconstruindo Amélia*, de Pitty, por exemplo.

<sup>10</sup> Para ficar em alguns exemplos: Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882) defendeu que a miscigenação era inevitável, mas levaria à degeneração física, intelectual e moral da espécie humana; Cesare Lombroso (1835-1909) entendia que criminosos apresentariam evidências físicas – “estigmas” – que possibilitariam classificar de antemão o comportamento transgressor; Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) defendeu que os negros eram geneticamente mais propensos à criminalidade.

Além disso, quem é o diverso numa comunidade humana? Este é um tema escabroso que levou alguns pedagogos a alimentar as diferenças. Dizemos que se deve ajudar o diverso, o distinto, que se deve aceitá-lo, integrá-lo. Entre quem? Entre os normais? Mas será que existe uma categoria de gente normal, igual, e, outra, de diferentes?

Considerar inferior o diferente, fora da comunidade dos eleitos normais, é uma falácia que acaba conduzindo à discriminação. Não seria mais exato dizer que todos somos diferentes? Se consideramos diversa uma criança que possui outra cultura, além da dominante, é porque pensamos que nossa cultura é a boa e não a sua. Se para nós ela é distinta, com a mesma razão ela pode nos considerar também diferentes. Dizendo que se deve respeitar e aceitar o diverso, já estamos admitindo que nós somos o modelo legítimo e ele, o modelo avariado. E que seria preciso acabar com a sua diversidade. Por que não com a nossa?

“Mudando de lugar, o pudor muda de lugar”, brincou Gustave Flaubert apud Duailibi & Pechlivanis (2006, p. 60). Por que a insistência em considerar inferior o diverso? Conforme dito acima, o produto sórdido: discriminação. Basta olhar para o lado – há como negar que exatamente a diferença nos é constitutiva?

E numa das páginas mais belas já escritas acerca do tema, Arias recorre ao antropólogo Manuel Delgado Ruiz que nos brinda:

O que é preciso proclamar de uma vez por todas é que nem na cidade nem nas escolas, nem em parte alguma, há diferenças. Todo mundo faz parte de uma minoria cultural: todo mundo é diferente. Portanto, dizer que alguém o é à custa de que alguém o deixe de ser é racista. O que nos iguala, o que nos pode permitir tornar verdade essa declaração anti-racista tão acertada de “iguais e diferentes”, é manifestar que **somos todos iguais porque todos somos diferentes**. É preciso que os regimes democráticos e as escolas geradas por esses regimes sejam capazes de colocar em prática os princípios que um dia fundaram [grifo meu] (ARIAS, 1999, p. 108).

O que nos iguala? Exatamente a diferença, a diversidade, a pluralidade. Como cantam U2 e Luciano Pavarotti em Miss Sarajevo, “Is there a time to run for cover / Is there a time for kiss and tell. Is there a time for different colours / Different names you find hard to spell.”<sup>11</sup> É chegado o tempo do reconhecimento de um mundo multicultural. De superar os estereótipos de que todo mundo na Itália se alimenta de pizza, de que todo mundo no México usa “sombbrero”, de que todo mundo na Inglaterra toma chá às 17 horas, de que todo mundo no Brasil adora samba.<sup>12</sup> E, se pessoas desses lugares por ventura agirem assim, não é seu direito fazê-lo?

## Uma Questão de Direito

Diversas, as argonautas do princípio do texto têm o direito de assim o serem. Direitos humanos dizem respeito ao conjunto das condições de vida, inclusive e especialmente, à criação de condições para que sejam evitadas as violações e a vida das pessoas seja promovida ao máximo, sem admitir retrocessos, expressou o relatório final da IX Conferência Nacional de Direitos Humanos.

Apresentando concepções clássicas – naturalista, liberal, positivista, histórico-crítica –, Carbonari (2008, p. 02) lembra que “a dignidade é a construção do reconhecimento e, portanto, luta permanente contra a exploração, o domínio, a vitimização e a exclusão.” Não há uma hora marcada para promover tais direitos. Trata-se de uma construção diária para que se afirmem e sejam efetivados o tempo todo. Como negar a dignidade a alguém? Em Pensando uma agenda para o Brasil, Carbonari (2007, p. 96) dispara:

<sup>11</sup> Existe um tempo para correr para os abrigos / Um tempo para beijos e confissões. Existe um tempo para cores diferentes / Nomes diferentes que você sente dificuldade em soletrá-los, em tradução livre.

<sup>12</sup> Como brincou episódio da série norte-americana *Blame it on Lisa*, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_1p\\_dcqx3WE](https://www.youtube.com/watch?v=_1p_dcqx3WE), acesso em: maio de 2019.

Os direitos humanos radicam-se na construção de reconhecimento. Dizer isso significa posicionar os direitos humanos como relação – antes de faculdade ou titularidade dos indivíduos. Mais do que prerrogativa disponível, direitos humanos constituem-se em construção que se traduz em processo de criação de condições de interação multidimensional. A interação, esquematicamente, dá-se em planos ou dimensões diversas e múltiplas: interpessoal (singular), grupal-comunitária (particular), genérico-planetária (universal), conjugando cotidiano e utopia, cultura e natureza, ação e reflexão, entre outras. Em outras palavras, os direitos humanos nascem da alteridade, nunca da mesmice ou da mesmidade.

Sandras, Normas e Neusas têm o direito à diferença como eu e você. A moralidade democrática universaliza os direitos humanos. Se todos nascemos livres e iguais, como não reconhecer cada pessoa em suas peculiaridades como sujeito do direito à intrínseca dignidade? Viver não é preciso, lembrou o poeta<sup>13</sup>, mas de algumas coisas não há como abrir mão: o necessário respeito à dignidade e à diversidade, direitos que “agente nenhum tem qualquer justificativa legítima para subtrair.”<sup>14</sup> E isto não está mais para ser negociado.

## O Mesmo e o Outro: Como Explicar a “Diferença”?

Em O que é etnocentrismo, Rocha (1988) propõe que se trata de uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. Trata-se de colocar frente a frente o que chamou de sociedade do “eu” e sociedade do “outro”:

[...] a sociedade do “eu” é a melhor, a superior, representada como o espaço da cultura e da civilização por excelência. É onde existe o saber, o trabalho, o progresso. A sociedade do “outro” é atrasada. É o espaço da natureza. São os selvagens, os bárbaros. São qualquer coisa menos humanos, pois, estes somos nós. O barbarismo evoca a confusão, a desarticulação, a desordem (ROCHA, 1988, p. 05).

Rocha lembra que aprendemos na escola que, durante a colonização do Brasil, índios eram incapazes de trabalhar nos engenhos de açúcar por serem “indolentes” e “preguiçosos”, estereótipos bastante reforçados por livros didáticos. Índios e negros são identificados como se fossem loucos, marcianos, estranhos. A questão é: como adjetivar dessa forma uma pessoa ou um povo que se recuse a trabalhar como escravo, numa lavoura que não é a sua, para a riqueza de um colonizador que nem sequer é seu amigo? Antes, muito pelo contrário, esta recusa é, no mínimo, sinal de saúde mental!

Dentre as diversas incursões da Antropologia Social ou Cultural, houve inúmeros avanços na tentativa de dialogar com o “outro”, com contribuições gigantescas, como a de Ruth Benedict (1887-1948), que se dedicou a combater os discursos “biologizantes” sobre a diversidade humana, Claude Lévi-Strauss (1908-2009), que desenvolveu uma análise de sociedades baseada na noção de estrutura, só para citar alguns.

Não sem um destaque a Bronislaw Malinowski (1884-1942), que foi a campo, conviver com o outro, legando-nos Os Argonautas do Pacífico Ocidental (1922)<sup>15</sup>, onde aborda o arquipélago formado pelas ilhas Trobriand (Nova Guiné) e das sociedades que as habitavam, como o ritual do Kula, por exemplo. Segundo sua percepção, os índios trobriandeses eram navegadores e viajantes ousados – e também ele demonstra considerável ousadia de navegar a “diferença”, viajar ao “outro”, julga Rocha (1988, p. 28). Quantos de nós conseguimos tal coragem? De sair de nossa zona de conforto, de

<sup>13</sup> Fernando Pessoa. *Obra poética*.

<sup>14</sup> Carbonari, 2007, p. 63.

<sup>15</sup> Que declaradamente inspira o título do presente escrito. Um argonauta era um tripulante de Argo, nave lendária na mitologia. Também nome que se dá a qualquer navegador destemido e ousado.



procurar ouvir o que as pessoas dizem realmente, em vez de logo ir tirando nossas conclusões? Por que não conviver com o “outro” como aquele que nos relativiza, como fonte de reflexão da própria sociedade do “eu”? Propõe, por fim, Rocha, lembrando, inspirado em Clifford Geertz, que tecemos nossos significados, estamos a eles presos e dentro deles vivemos.<sup>16</sup>

Não há mais como pensar o mundo como não sendo complexo e relativo. Ida ao “outro” como alternativa para o “eu”, propõe Rocha: “o plano onde as diferenças se encontram, onde o ‘eu’ e o ‘outro’ se podem olhar como iguais.”<sup>17</sup> Por que investir numa superioridade tacanha se há a possibilidade de enriquecimento mútuo de possibilidades existenciais nessa convivência?

## Quatro Degraus

Quappe & Cantatore (2019) propõem que existem vários níveis de consciência cultural que refletem como as pessoas evoluem em um processo de percepção das diferenças culturais.

Num próximo estágio, I know their way, but my way is better, estaríamos cientes de outras maneiras de fazer as coisas, mas ainda consideraríamos a nossa a melhor forma. Aqui, diferenças culturais são percebidas como fonte de problemas e tenderíamos a ignorá-las ou a reduzir seu significado. É o que se convencionou chamar etnocentrismo.

My way and their way seria o próximo degrau. Aceitaríamos as diferenças culturais. Entenderíamos a influência de nossa própria cultura tem sobre nossas crenças e decisões, e também apreciaríamos as razões pelas quais pessoas de outras culturas são como são. Trata-se de um estágio sinérgico em que respeitaríamos os valores de toda e qualquer cultura.

## Cada Ponto de Vista é Visto de um Ponto

É certamente farta a bibliografia referente à temática da diversidade. Muitos foram os olhares de estranhamento em relação ao “outro”. De um Von Martius descrevendo o povo que habitava a região do Rio Amazonas com a “mais medonha e triste miséria”, “com pobres e tristes objetos caseiros” (Martius apud Fayet, 2016, p. 17), de um Pero Vaz de Caminha (1997, p. 02) relatando ao rei de Portugal, e, depois, ao mundo, que os nativos “não faziam o menor caso de mostrar suas vergonhas” a um Léry relatando que nossos tupinambás “ficavam bem admirados ao ver os franceses” (Léry apud Fernandes, 1974, p. 19).

Por outro lado, encontra-se conceitos de “hibridez cultural”, com Cashmore (2000) “choque cultural”, com Zizek (2003) ou bom uso do relativismo, como apregoa Boff (2016, p. 1):

*Devemos fazer o bom uso do relativismo, inspirados na culinária. Há uma só culinária, a que prepara os alimentos humanos. Mas ela se concretiza em muitas formas, as várias cozinhas: a mineira, a nordestina, a japonesa, a chinesa, a mexicana e outras. Ninguém pode dizer que só uma é a verdadeira e gostosa e as outras não. Todas são gostosas do seu jeito e todas mostram a extraordinária versatilidade da arte culinária. Por que com a verdade deveria ser diferente?*

Houve quem quis descrever o outro, mas o fez carregado de julgamento. Há não muito tempo, percebia-se as sociedades não europeias como menos desenvolvidas, atrasadas, bárbaras, não evoluídas. Conhecer o “outro”, porém, exige dar-lhe voz, não falar por ele. E, sobretudo, não contribui única e exclusivamente para a compreensão desse “outro” que está distante, mas também para o conhecimento e a transformação da sociedade da qual o “eu” faz parte: “ninguém permanece igual

<sup>16</sup> Idem, p. 35.

<sup>17</sup> Ibidem, p. 37.

quando se depara com o mundo do ‘outro’”, na formulação de Eiseley apud Pawels (1998, p. 36).

Na história da filosofia, os sofistas antigos foram amplamente criticados por Sócrates e Platão em virtude de seu relativismo. Não foram poucas as discussões em torno da questão desde então. Hoje, propõe-se o conceito de relativismo cultural que, segundo Bomeny et al. (2016), se opõe ao princípio de que ideias, valores e costumes sejam absolutos e universalmente válidos, posto que a “verdade” (política, religiosa, moral, científica etc.) depende da época, do lugar e do grupo social ao qual se refere. Na Literatura, La Fontaine fez a cigarra se dar mal em sua fábula, de um ponto de vista meritocrático<sup>18</sup>; Monteiro Lobato realizou uma releitura, dizendo que o canto da cigarra servira de lenitivo à labuta das formigas durante o verão, para ficar em um exemplo. Perspectivas diversas, que levam a pensar.

E sempre que solicitam ao Núcleo de Ações Afirmativas os objetivos de uma determinada ação desenvolvida em nível de *campus* ou de comunidade, como à relativa ao Dia da Mulher, em março, ou de combate à homofobia, em maio últimos, entre aqueles que apontamos está “levar à reflexão” acerca da problemática. Sim, pois é isso que fazem nossos núcleos. É o que fazem tantas pessoas incansáveis já há um bom tempo. Convidar a pensar, a repensar e a pensar de novo determinadas práticas racistas, homofóbicas, misóginas, preconceituosas, excludentes. E, aos poucos, ir minando cada uma delas, em um trabalho de formiguinha, como se costuma dizer, feito por pessoas que gostam de gente, repletas de sensibilidade, de beleza e de valor. E, também, o que motivou realizar esse escrito, propor as Normas, as Sandras, as Neusas lá do início.

“Emma Bovary sou eu”, afirmou Flaubert respondendo ao processo contra sua obra. Sandra Thigiiionfi, Norma Fé, Neusa Thunder sou eu, é você, somos todos. Argonautas, ousados, destemidos, sempre que temos coragem de reafirmar que somos todos iguais, braços dados ou não, como canta um velho bom hino.

## Para não concluir

Conta uma antiga lenda que, certa noite, um velho índio falou ao seu neto sobre o combate que acontece dentro das pessoas. Ele disse: “Há uma batalha entre dois lobos que vivem dentro de todos nós. Um é mau: é raiva, inveja, ciúme, tristeza, desgosto, cobiça, arrogância, pena de si mesmo, culpa, ressentimento, inferioridade, orgulho falso, superioridade e ego. O outro é bom: é alegria, fraternidade, paz, esperança, serenidade, humildade, bondade, benevolência, empatia, generosidade, verdade e compaixão.” O neto pensou nessa luta e perguntou ao avô: – “Qual lobo vence?” Então, o velho índio respondeu: – “Aquele que nós mais alimentamos.”<sup>19</sup> Alegorias lembram lições importantes, como a de fazer o dever de casa e nos respeitar como humanidade.

Em Pássaros feridos, talvez outra alcunha possível às personagens deste escrito, McCullough também nos conta que existe uma lenda acerca de um pássaro que só canta uma vez na vida, com mais

O ápice seria o que nomearam *Our way*, em que se reuniram pessoas de diferentes origens culturais para a criação de uma cultura de significados compartilhados. Uma irmandade de pessoas, cantou John Lennon em *Imagine*. Dialogaríamos, criaríamos novos significados, com espaço para a participação de todos, para a inclusão. Trabalhar e viver juntos, mais sensíveis aos valores e costumes de outras culturas, descobrindo juntos novas maneiras de pensar e de ser.

Eis uma maneira de propor que é possível avançar no sentido de compreensão entre as pessoas, entre as culturas, apostando no diálogo como uma noção básica. Alguém poderia dizer que se trata de um reducionismo, que há muitas outras gradações aqui negligenciadas, e é bem possível. No entanto, a classificação parece ser válida no que se refere à tentativa de levar ao entendimento entre os seres humanos.

<sup>18</sup> LA FONTAINE, 2005.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/o-lobo-que-alimentamos>, acesso em: mai. 2019.

suavidade que qualquer outra criatura sobre a terra. A partir do momento em que deixa o ninho, começa a procurar um espinheiro-alvar e só descansa quando o encontra. Depois, cantando entre os galhos selvagens, empala-se no acúleo mais agudo e mais comprido. E morrendo, sublima a própria agonia e despende um canto mais belo que o da cotovia ou do rouxinol. Um canto superlativo, cujo preço é a existência. Mas o mundo inteiro para para ouvi-lo, e Deus sorri no céu. Pois o melhor só se adquire à custa de um grande sofrimento... Pelo menos é o que diz a lenda.<sup>20</sup> Metáforas ensinam. Propõem reflexões, arejam o pensamento. Aqui, uma das lições talvez seja que problemas que são históricos e complexos não terão uma solução instantânea e simples. No entanto, o melhor de tudo é que podemos procurar solucioná-los juntos, contando com a contribuição indispensável de todo aquele que se dispõe e se propõe, diariamente, ao deveras hercúleo trabalho de um verdadeiro argonauta.

O que aqui se propõe, enfim, não é assumir um relativismo ingênuo, compreendendo, por exemplo, que tudo é válido porque é cultural. Aponta-se na direção de uma visão de mundo mais ampla e heterogênea, que questiona nossas concepções preconceituosas, ainda que inconscientes. Entre os que elegemos como valores universais, tais quais ética, liberdade, democracia, justiça social, solidariedade e sustentabilidade, essas poucas linhas, inspiradas nas Neusas, Normas e Sandras lá do início, apontam para a não menos universal pluralidade. A diversidade é a lei, como entoava a velha canção: “Se quer diferente / diferente se encontra / com todos os outros / igualmente diferentes”.<sup>21</sup>

## Referências

- ANTUNES, C. **As Inteligências Múltiplas e seus Estímulos**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998.
- ARENDRT, Hannah. **A Condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.
- ARIAS, Juan. **Um Deus para 2000**: contra o medo e a favor da felicidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BAZZO, Juliane. A agência da noção de bullying no contexto brasileiro a partir da etnografia de uma experiência escolar. In: **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 203-231, set. 2017.
- BOFF, Leonardo. Do bom uso do relativismo. **América Latina Em Movimento**. 2016. Disponível em: <https://www.alainet.org/pt/active/24821>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- BOMENY, Helena; FREIRE-MEDEIROS, Bianca; EMERIQUE, Raquel Balmant & O'DONNELL, Julia. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.
- CAMINHA, Pero Vaz. Carta. RIBEIRO, D. et al. **Viagem pela história do Brasil**: documentos. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- CARBONARI, Paulo César. **Direitos humanos**: sugestões pedagógicas. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008.
- \_\_\_\_\_. Direitos Humanos no Brasil: uma leitura da situação em perspectiva. In: ROQUE, Átila e COSTA, Luciana (Org.). **Pensando uma agenda para o Brasil**: desafios e perspectivas. Brasília: INESC, 2007.
- CARNIEL, Fagner. Agenciar palavras, fabricar sujeitos: sentidos da educação inclusiva no Paraná. In: **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 24, n. 50, p. 83-116, abr. 2018.
- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- CAVALHEIRO, João Carlos. Ventos de mudança. In: ROSSATO, Luis Carlos; PERIN, Camilo. **Linguagem, educação e cidadania**. Ijuí: Ed. UNIUI, 2014.
- COLLING, Ana Maria. Discursos construindo o sexo na cultura. In: TEDESCHI, Losandro; RAMOS, Antonio Dari; SILVA, André Luis Freitas; KNAPP, Cássio; FERREIRA, Bruno. (Org.). **Abordagens interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 2008, p. 123-142.
- DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. In: **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 49-70, dez. 2010.
- DUAILIBI, Roberto & PECHLIVANIS, Marina. **Essencial**. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2006.

<sup>20</sup> McCULLOUGH, 1977.

<sup>21</sup> Os Eles. É só imagem. Disponível em <https://www.letas.mus.br/os-eles/970931/>, acesso em: jun. 2019.



- EISELEY, Loren. Descoberta de novos mundos. In: PAUWELS, Louis. **O despertar dos mágicos**. Bertrand Brasil, 1998.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Inteligências Múltiplas**: a Teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GASTALDO, Édison. “O complô da torcida”: futebol e performance masculina em bares. In: **Horizontes antropológicos**, jul./dez. 2005, vol.11, no.24, p.107-123.
- GUIMARÃES, Bernardo. **O seminarista**. São Paulo: Editora FTD, 1994.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- HEILBORN, Maria Luiza, SALEM, Tania, ROHDEN, Fabíola et al. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. In: **Horizontes antropológicos**, jun. 2002, vol.8, n.17, p.13-45.
- LA FONTAINE. **Fábulas**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- LÉRY, Jean de. Viagem à Terra do Brasil. In FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Difel, 1974.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. In: **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 24, n. 50, p. 377-448, abr. 2018.
- LOBATO, Monteiro. **A formiga boa**. Disponível em: <http://contobrasileiro.com.br/a-cigarra-e-a-formiga-boa-fabula-de-monteiro-lobato/>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARTIUS, Karl Friedrich Philipp Von. A cabana dos mura. In: FAYET, Ana Luisa. **Imagens etnográficas de viajantes alemães no Brasil do século XIX**. Disponível em: <http://www.antropologiavisual.cl/imagenes7/imprimir/fayet.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- MCCARTHY, Cormac. **The road**. New York: Vintage International, 2006.
- MCCULLOUGH, Colleen. **Pássaros feridos**. Tradução: Octavio Mendes Cajado. Austrália: Círculo do Livro, 1977.
- MENEZES, Magali Mendes de. Os indígenas não vão para o céu. **Jornal Zero Hora**. 02 de agosto de 2019, p. 19.
- MIRANDA, Ana Paula Mendes de; MAIA, Bóris. Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro. In: **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 177-202, set. 2017.
- OLIVEN, Arabela Campos; BELLO, Luciane. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. In: **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 339-374, set. 2017.
- PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Organização de Maria Aliete Galhoz. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.
- PITTY. Desconstruindo Amélia. **Chiaroscuro**. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2009.
- QUAPPE, Stephanie & CANTATORE, Giovanna. **What is cultural awareness, anyway? How do I build it?**. Culturocity.com, [2005]. Disponível em: <http://www.culturocity.com/articles/whatisculturalawareness.htm>. Acesso em: 20 maio 2019.
- RELATÓRIO Final da IX Conferência Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2004.
- RIETH, Flávia. A iniciação sexual na juventude de mulheres e homens. In: **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 8, n. 17, p. 77-91, jun. 2002.
- ROCHA, Everaldo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SCHWARTSMANN, Gilberto. Bolsonaro e “Antígona”. **Zero Hora**, Porto Alegre, 28 de maio de 2019, p. 18.
- UZIEL, Anna Paula et al. Parentalidade e conjugalidade: aparições no movimento homossexual. In: **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 203-227, dez. 2006.
- ZAMBRANO, Elizabeth. Parentalidades “impensáveis”: pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. In: **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 123-147, dez. 2006.
- ZIZEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real**. São Paulo: Boitempo, 2003.



# A Fratura das Dinâmicas de Dominação Epistêmica: Gênero, Raça e Ações Afirmativas

Milena Silvester Quadros<sup>1</sup>

### Resumo

Este ensaio aborda as mudanças nos regimes epistêmicos que decorrem do ingresso de grupos minoritários nas instituições de ensino no Brasil. Por um lado, o estudo enfatiza a luta política de mulheres afro-brasileiras e suas contribuições para ampliar a compreensão dos conceitos de gênero e de raça no contexto brasileiro. O texto dialoga com pensadoras feministas e do pós-estruturalismo que ajudam a entender a interseccionalidade de categorias nas redes de dominação de gênero e de raça. Por outro lado, esta publicação aborda o rompimento nos regimes de saber-poder dentro das universidades e a emergência de outros referenciais possíveis para pensar o conhecimento.

**Palavras-chave:** Ações Afirmativas, Gênero, Raça, Feminismo.

**P**elo menos desde que as políticas afirmativas ganharam força institucional no Brasil a partir do início dos anos 2000, tem sido produzida uma lenta e profunda transformação nas estruturas sociais sob as quais a nação brasileira foi constituída. Há razões importantes para acreditarmos nesta transformação. Quem sabe a mais importante delas seja o embate político que vimos brotar nos últimos anos, antagonizando o que podemos chamar – para além do que classicamente definimos como direita e esquerda – de uma luta entre mundos. Esta luta confronta uma absoluta crença no indivíduo, no capital e na religião universal a uma fluída crença na justiça social, nos bens comuns e nas religiões múltiplas. Se não confiamos neste suposto para provar a transformação, podemos tomar como referência uma imagem que, por si, é meramente visual. Todas e todos nós enxergamos que lugares que, até pouco tempo atrás, eram de poucos, tiveram suas dinâmicas de ocupação alteradas (mídias, universidades, aeroportos, vias públicas). A transformação é evidente, insistente e também é resistente, pois resulta da ação daquelas e daqueles que se negaram a ocupar espaços de subjugação insistindo em produzir um espaço positivo na sociedade brasileira. As ações afirmativas no Brasil falam destes lugares de transformação. Mensurar estas mudanças, no entanto, ainda é coisa que nos custa. Mesmo que ela siga nossos olhos cotidianamente, ainda é difícil alcançá-la, medi-la e, o mais importante, prová-la.

O presente trabalho é parte do resultado de meus estudos de Pós-Doutorado no *Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género*, da Universidade de Alicante, possibilitado pela Política de Capacitação Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Instrução Normativa N° 009 de julho de 2017. Nele eu tento lançar as bases teóricas para o entendimento de algumas das transformações produzidas pelas Políticas de Ações Afirmativas no âmbito das Instituições de Ensino Superior no estado do Rio Grande do Sul. O foco é a chegada de afro-brasileiros, sobretudo de mulheres afro-brasileiras, em Instituições de Ensino Superior, decorrente das políticas de reservas de vaga para pretas(os) e pardas(os). Partindo de uma leitura teórica baseada em autoras feministas, o estudo parte da delimitação das diferenças que percorrem as lutas políticas das mulheres, para, logo em seguida, se deter nos tensionamentos produzidos pelo ingresso de outras ontologias nos espaços acadêmicos.

## As Teorias Feministas e o seu Alcance de Visão

Os estudos de gênero adquirem hoje toda sua potência. Como derivação de uma estrutura que produziu e ainda produz desigualdades de todas as ordens, os estudos de gênero, sob diferentes



perspectivas, cresceram sobremaneira nas últimas décadas. Uma vez desvelado o manto da opressão e da dominação estruturante que submete pessoas por sua condição de gênero, já não é mais possível dar um passo atrás. De um modo ou de outro, as pessoas são impelidas a falar do tema. Seja diretamente em seus ensaios acadêmicos, através da organização militante em movimentos sociais, em conversas cotidianas ou nos meios de comunicação, as questões de gênero se manifestam claramente na vida das pessoas. A força com que as questões de gênero emergiram na última década expõe uma das caras mais brutais das desigualdades produzidas entre seres humanos.

Falar de desigualdades de gênero, de violência e de opressão no Brasil, no entanto, exige ir além das desigualdades que interpelam as mulheres em relação aos homens. É necessário ampliar a rede de referentes conceituais e incorporar elementos da interseccionalidade. Considerando os escritos de autoras feministas que se dedicaram a este tema (DAVIS, 1981; COLLINS, 2000; CARNEIRO 2001; GONZALES, 1984; RIBEIRO, 2017) e de outras autoras do pós-estruturalismo (HARAWAY, 1988; STRATHERN, 1987; STENGERS, 1997), a partir de um ponto de vista descentrado, entendemos que ao gênero é necessário somar outros determinantes tão definidores da experiência social como o gênero mesmo, tal como a raça, a classe, a ideologia, a religião, entre outros. Ao tratar os temas de gênero no Brasil, é indispensável desmontar as categorias conceituais pré-estabelecidas usadas para interpretar os múltiplos processos de defesa dos interesses das mulheres.

Para tecer nosso argumento a respeito dos tensionamentos produzidos pela pragmática de mulheres afro-brasileiras em instituições de ensino, começo realizando uma breve digressão. Como afirmou Marlyn Strathern (1987), não tendo uma matéria única para defender – ainda que produzido dentro de muitas delas – o feminismo tramou introduzir-se em diferentes áreas do conhecimento. Esta capacidade de atravessar múltiplos campos do conhecimento foi onde residiu a força da crítica e da desconstrução nas teorias feministas. Ao expor o funcionamento dos aparatos de poder e de dominação que submete as mulheres, o próprio funcionamento do campo científico se tornou exposto, como veremos logo em seguida.

Se nos detemos por um instante em um campo específico do conhecimento – aquele que ofereceu as bases para as primeiras teorias críticas das sociedades modernas –, ou seja, os referentes econômicos e materiais a partir dos quais as sociedades modernas capitalistas se fundaram, estaremos diante de um bom exemplo. Homens e mulheres no mercado de trabalho não dispõem das mesmas condições, nem recebem os mesmos salários, nem possuem as mesmas oportunidades para alcançar a cargos de prestígio. Homens e mulheres também são submetidos a graus desiguais de violência, tal como assédio moral e sexual. A partir de um ponto de vista crítico, as teorias feministas desvelaram as relações de opressão que compelem as teorias clássicas à autocrítica. Hoje sabemos que a luta de classes não é apenas uma relação antagônica que enfrenta os trabalhadores aos patrões, vislumbrada pela partição teórica clássica entre o capital e o trabalho. O feminismo se debruça sobre essa relação para revelar as estruturas invisíveis que atualizam uma pragmática perversa que se lança em direção às mulheres nos seus distintos universos laborais.

Investigadoras de diferentes países também atualizaram a crítica feminista nos espaços de produção do conhecimento, os quais, desde sua invenção foram dominados por homens. Se as estruturas que confinaram por séculos as mulheres ao espaço da casa, da família e do mundo privado tramam relações hierárquicas no mercado de trabalho, o mesmo podemos dizer que ocorre nos espaços de produção dos saberes científicos, ou seja, nas Universidades. Como espaço historicamente ocupado pelo indivíduo Masculino, Branco, Ocidental – como autoras do pós-colonialismo vêm denunciando (ABU-LUGHOD, 1998; CUSICANQUI, 2002, 1990; LUGONES, 2001, 2008; GONZALEZ, 1984; MCCLINTOCK, 2010) – as epistemes hegemônicas nos conduzem por canais de conhecimento que são limitados e que refletem a visão de homens especificamente posicionados em uma estrutura de dominação. Outra contribuição importante do feminismo, portanto, foi desacomodar os lugares de verdade, denunciando os supostos de universalidade e neutralidade científica dentro das universidades. Ao desvelar os mecanismos que impediram (e ainda impedem) as mulheres de acessar as universidades e mesmo ao denunciar as barreiras impostas à sua ascensão nas carreiras profissionais

dentro das universidades, o que fez a crítica feminista foi subverter a própria ciência. As ciências, masculinizadas, com suas pretensões de objetividade e universalidade, foram desacomodadas de seus lugares de privilégio pela vigilância agonística das mulheres.

No entanto, as próprias teorias feministas também interpretam a realidade a partir de suas próprias metáforas e seu alcance de visão, assim, se vê comprometido. Se as universidades foram (e podemos dizer que seguem sendo) o locus da atuação de Homens Brancos ao longo de sua história, podemos dizer que seu domínio vem sendo perturbado por Mulheres Brancas especificamente situadas em uma estrutura hierarquizada. Porém, algumas teorias nos tranquilizam. Pois, a objetividade dentro das teorias feministas significa simplesmente um guia para saberes localizados, segundo Donna Haraway (1988). A objetividade feminista para Haraway “trata da localização limitada e de conhecimentos localizados, não da transcendência da divisão entre sujeito e objeto” (HARAWAY, 1988, p. 583), de modo que cada teoria feminista pode se fazer responsável pelo que ensina a ver. A partir desta constatação – a de que o conhecimento é formado por nada mais do que pontos de vista múltiplos e por saberes localizados – não é possível que a coexistência de mulheres leve à construção de uma ampla solidariedade feminista. Quero dizer, com Donna Haraway, à “união quase divina e imaculada de todas as irmãs mediada pela mãe terra”, tal como preconizam algumas correntes teóricas da luta política feminista. Isto se deve à divergência existente entre os interesses das mulheres nas sociedades científicas, tecnológicas, pós-industriais, militarizadas, racistas, dominadas por homens e nas quais as mulheres brancas têm encontrado espaços de crítica. No entanto, as teorias produzidas por mulheres – ainda sendo limitadas em suas imagens – são mais solidárias, posto que não possuem pretensões imperativas de Objetividade e Universalidade. Nas palavras de Haraway (1988), “não existe nenhuma fotografia não mediada ou câmara obscura passiva nas explicações científicas de corpos e máquinas: existem apenas possibilidades visuais altamente específicas” (HARAWAY, 1988, p. 583). Ao corroborar suas limitações, as teorias feministas assumem seu posicionamento ante o conhecimento e lutam por livrarem-se da pretensão de totalidade e de autoridade científica, dando abertura para outros pontos de vista.

Os estudos de gênero, os quais incluem uma ampla gama de teorizações, se orientaram, inicialmente, por uma metafísica ocidental que distinguiu os dois pares desta problemática: o homem e a mulher. Se dirigirmos o olhar a lugares como Brasil, onde o par homem/mulher sofreu graduações de coexistências mediadas hierarquicamente, nos daremos conta de que a maquinaria feminista, que serve para pensar desigualdades de gênero para determinadas classes de mulheres, não serve para interpretar os pontos dissidentes de outras classes de mulheres. Desta maneira, se faz necessário dirigir o olhar para situações nas quais as mulheres atuam sob percepções completamente diferentes.

Sabemos que para as mulheres brancas ocidentais, família e trabalho possuem sentidos muito singulares que refletem o enraizamento dos valores cristãos nas sociedades modernas e pós-industriais. A família foi o lugar de aprisionamento e de opressão das mulheres. Enquanto o homem era a autoridade absoluta no espaço público, às mulheres lhes couberam o espaço privado da casa, com toda sua carga de submissão e dependência. Este aprisionamento está enraizado em muitas das barreiras invisíveis na ascensão das mulheres no mercado laboral como um todo e nas carreiras universitárias em particular. Estudos recentes mostram que, responsáveis do cuidado da casa e dos filhos, as mulheres dispõem de menos tempo livre para as tarefas profissionais, o que inclui o tempo para desenvolver o pensamento, enquanto os homens seguem ascendendo (LOZANO; IGLESIAS; MARTÍNEZ, 2016). Neste contexto de aprisionamento doméstico, o trabalho, de todos modos, viabilizou a independência de algumas mulheres: um espaço de liberação como possibilidade de autorrealização. Primeiro vieram os esforços para integrar o mercado de trabalho, logo a luta pela formação profissional e intelectual nas instituições de ensino, e em seguida a luta por igualdade laboral que exige a liberação parcial dos serviços domésticos.

Não obstante, Sueli Carneiro (2001) é perspicaz quando nota que, ao se enfrentar o mito da fragilidade feminina que justificou a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, é a uma

categoria de mulheres a quem se está referindo. Pois, continua Sueli Carneiro (2001), muitas mulheres não compreenderam quando feministas manifestaram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar. E isto sucede devido a que, para muitas mulheres em sociedades como a brasileira, a submissão provém justamente da exploração do trabalho que não pode se desvincular do racismo.

O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando, além disso, como fator de divisão na luta de mulheres pelos privilégios que se instituíram às mulheres brancas (CARNEIRO, 2001, p. 5).

Em consequência, para as mulheres afro-brasileiras, família e trabalho igualmente têm significados fortes, mas completamente diferentes ao atribuído pelas mulheres brancas. Na visão ocidental, a opressão da mulher sofrida na família e a posterior liberação para trabalhar suporiam resultados justos para todas as mulheres. No entanto, em países como o Brasil, foi a existência dos corpos de mulheres negras situados em uma estrutura colonialista/escravista que possibilitou às mulheres brancas de classe média a autonomia parcial frente aos homens. Enquanto a mulher branca de classe média saía a ocupar seu 'lugar sob o sol', esta podia (e ainda pode) contar com o corpo da mulher negra: a criada que cuida de seus filhos, limpa sua casa e libera seu tempo para as atividades na esfera pública. June E. Hahner, em *A Mulher no Brasil* (1978) assim expressa tal relação:

a escrava de cor criou para a mulher branca das casas grandes e das menores, condições de vida amena, fácil e da maior parte das vezes ociosa. Cozinhava, lavava, passava a ferro, esfregava de joelhos o chão das salas e dos quartos, cuidava dos filhos da senhora e satisfazia as exigências do senhor (HAHNER, 1978, p. 231).

A relação das mulheres afro-brasileiras com o trabalho, como podemos extrair deste trecho, é uma relação de violência e não de liberação. O trabalho que lhes tocou foi o menos valorizado, o mais pesado, sem ou com poucos direitos trabalhistas, o que expõe estas mulheres a todo tipo de assédio, violências sexuais e morais. Segregadas nos subúrbios, invisíveis ao Estado e rechaçadas pela sociedade dominante, estas mulheres negras deixam suas casas de madrugada. Seus filhos, desassistidos por esta mãe que necessita trabalhar cuidando dos filhos de outras mulheres, também desassistidos pelo Estado, aumentam as estatísticas de violência e de mortes de jovens pobres no Brasil.

A relação entre violência e raça revela o racismo estrutural existente na sociedade brasileira. De cada sete indivíduos assassinados, cinco são negros, com um aumento de até dezenove indivíduos negros mortos contra um indivíduo não negro dependendo da região, de acordo com dados do *Atlas da Violência* de 2016, produzido pelo *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Ao longo dos anos, segundo o estudo, houve crescimento das taxas de homicídio dos afrodescendentes (aumento de vinte por cento) contra uma diminuição das vítimas não racializadas (decréscimo de treze por cento). Os dados são igualmente assustadores ao analisar a população carcerária: setenta por cento dos encarcerados são negros, segundo os dados do *Sistema Integrado de Informação Penitenciária*, (INFOPEN, 2017).

A relação das afro-brasileiras com a família, igualmente, não poderia ser a mesma que as das mulheres brancas. Ainda que submetidas à violência estrutural em uma sociedade racializada e racista, as famílias denotam cuidado, proteção e segurança em um contexto social sob o qual as mulheres negras ficam com o pior lugar. O regresso à família depois de longas jornadas de trabalho era a possibilidade de se reencontrar com seus próprios códigos. Patricia Hill Collins (2000) argumenta que as pensadoras afro-americanas situam na escravidão o legado da família que se modela nas comunidades negras. A autora chama a atenção para o fato de que nestas comunidades a família está longe de ser uma força que oprime, mas sim que se supõe uma força de resistência



que enfrenta a opressão racial. Referindo-se à realidade norte-americana, Oyebumi (2001), em seu estudo *Ties that (Un)Bind: Feminism, Sisterhood and Other Foreign Relations*, revela que a invenção da consciência racial como signo de identidade no contexto de escravidão transformou o sentido de parentesco para os africanos e seus descendentes em terras americanas. De fato, o que ocorreu foi uma reinvenção do conceito de família adaptado a um novo contexto de violência e hostilidade. Assim como os conceitos de “irmão” e “irmã” foram centrais na experiência de aproximação e solidariedade entre os negros e negras em solo americano, a centralidade da mãe, segundo Oyebumi (2001), no cuidado tanto de seus filhos naturais como dos filhos de outras mulheres negras, foi central na construção de uma solidariedade feminista entre as afro-americanas.

Para o caso brasileiro, se faz necessário atualizar os referentes da família em comunidades negras originadas nos contextos de escravidão. Segundo dados da *Pesquisa Nacional Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA, 2004)* do Brasil, a porcentagem de mulheres que administram o lar sozinhas cresceu mais da metade nos últimos quinze anos. No entanto, entender os motivos que levam a este fenômeno dependem novamente do conceito de interseccionalidade entre gênero, raça e classe e da singularidade histórica do passado escravista no Brasil. Atualmente, as mulheres brancas chefes do lar mostram um perfil de escolarização elevada, com salários duas vezes mais altos que o das mulheres afro-brasileiras, enquanto que as mulheres negras responsáveis pela unidade familiar ocupam três vezes mais postos de trabalho nos sistemas laborais informais que as mulheres brancas (IPEA, 2004).

Ainda que não dispondo de dados estatísticos, a ausência de homens nos lares aponta para outro lado hostil do racismo que toca as mulheres negras na sociedade brasileira. Enquanto cresce a porcentagem de mulheres brancas de classe média que optam livremente por viver sozinhas, por ter filhos sem a presença do pai ou por ter a custódia compartilhada, entre as mulheres afro-brasileiras o perfil não é mesmo. A ausência de homens nos lares dirigidos por mulheres revela outra dura faceta do racismo. Como programa do Estado Império-Colonial, o embranquecimento derivado do movimento eugênico que se alastrou no século XIX, afirmava a superioridade da raça branca europeia frente aos afrodescendentes. A teoria do embranquecimento defendia a ‘melhora’ dos traços hereditários humanos mediante a indução à mestiçagem da população, pois a crença era a de que o material genético dos brancos se sobreporiam ao dos negros. O embranquecimento da população brasileira está na origem das migrações alemãs e italianas para o Brasil no final do século XIX e começo do século XX.

Uma forte campanha estatal que induzia à mestiçagem em direção ao estereótipo branco europeu resultou na negação dos traços físicos e culturais dos negros no Brasil com uma violenta carga em direção às mulheres afro-brasileiras. Este homem negro, que também é coagido em uma estrutura que o reduz e o violenta, utilizou como dispositivo de ascensão social e mecanismo de defesa da própria vida o embranquecer-se. Muitos deles optaram e ainda optam por se casar com mulheres brancas. A mulher negra nesta estrutura, emerge no imaginário dos homens como o objeto de desejos sexuais, a amante, a concubina com quem não se tem nenhum tipo de compromisso. A mulata admirada e desejada no carnaval carioca é a mesma doméstica a quem se nega entrar no elevador, nas palavras de Lélia Gonzalez (1984) no seu artigo *Racismo e Sexismo na cultura brasileira*.

A esta altura imaginamos que o leitor que nos seguiu até aqui já tenha relacionado por sua conta os elementos que tentei introduzir ao começo. Entre o lugar no qual se encontram as mulheres e as categorias manipuladas por investigadoras para produzir conhecimento, existe uma relação de correspondência que singulariza, limita e corporifica o saber científico. As pragmáticas das mulheres expõem uma variedade de experiências de dominação e de poder que multiplicam os referentes conceituais com os quais podemos aprender estas realidades. Damos sequência ao trabalho, interpretando a luta das mulheres afro-brasileiras para enfrentar os dispositivos de controle de seus corpos e de captura de suas experiências de vida em circunstâncias de ingresso nas universidades no Brasil.

## As Pretas nas Universidades

O fato de que experiências de mulheres diferentemente posicionadas distingam seu campo de visão não quer dizer que não encontraremos algum tipo de correspondência entre suas experiências. Quem sabe seja justamente o tema desta sessão que pode oferecer um referente válido e compatível com a luta feminista. Nas sociedades científicas nas quais o saber é o correlato de poder, como nos ensinou Foucault (1980), participar dos jogos discretos de poder que acontecem no campo científico é, para muitas mulheres, a possibilidade de enfrentar as estruturas de dominação. A este respeito, arriscamos dizer, que seja onde seja que o capitalismo com seu análogo científico e tecnológico se tenha introduzido, a universidade se transformou, por excelência, no campo de disputas pelas verdades do mundo. Segundo o pensamento de Foucault (1978), na gênese das sociedades modernas as universidades foram os lugares nos quais se pode fazer viver ou deixar morrer epistemologias e, por suposto, as verdades sobre o mundo. Neste sentido, é Stengers (2002) quem nos faz recordar que um fato científico é um artefato da cultura, um fato da arte humana, capaz de autorizar uma interpretação sobre o mundo, que por sua vez, é capaz de calar tantas outras interpretações possíveis. Devido à falta de ação das mulheres neste campo (as universidades), podemos dizer que o conjunto de seus pontos de vista não esteve presente, ou melhor dito, não participou dos jogos agonísticos de produção dos regimes de verdade vigentes.

As disputas que crescem nos espaços acadêmicos, as quais se traduzem em lutas por equidade salarial, por paridade de gênero em conselhos administrativos, por romper as barreiras invisíveis que impedem tanto a ascensão de mulheres a cargos elevados nos departamentos das instituições científicas, assim como em disputas para o acesso a recursos materiais e simbólicos para o desenvolvimento de projetos e pesquisas, são também enfrentamentos ontológicos que objetivam perturbar a hegemonia masculina na produção do conhecimento.

Se, no entanto, a vida se parece mais a um rizoma que a uma raiz, como nos disse Deleuze e Guatarri (1995), sabemos que em algum momento as experiências de mulheres negras (das *pretas*) vai se ramificar e se diferenciar das experiências das mulheres brancas nas universidades. Almeida y Moschkovich (2015) analisaram dados de disparidades de gênero nas carreiras universitárias no Brasil, constatando que as mulheres demoram mais a chegar ao topo da carreira universitária que os homens, ocupam menos cargos de gestão e de direção, assim como não penetram certas áreas do conhecimento. As análises das carreiras universitárias, de maneira geral, não consideram a questão da cor da pele em suas considerações. Se o fizera, mostraria que no Brasil as mulheres negras neste quadro de desvantagens e desigualdades de gênero somam 0,4 por cento do corpo docente nos programas de pós-graduação de todo o país, segundo o *Censo da Educação Superior* mais atual, de 2016. Ao se somar as mulheres negras e pardas no doutorado, estas não chegam a tres por cento do total de docentes. Por isto, *a luta primeira das mulheres negras é por existir dentro das universidades como estudantes nos cursos superiores e de Pós-Graduação*. É justamente aí onde se segmentam as pragmáticas das mulheres neste contexto.

Capturada pelo sistema colonialista e atrelada ao trabalho, a população afro-brasileira esteve e ainda está separada dos sistemas de ensino. Dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe* (2004) mostram que enquanto 22 por cento da população branca possui graduação, a porcentagem se reduz para menos de nove por cento entre os negros e os pardos. Os dados do PNAD também demonstraram que os menores anos de estudos estão entre a população negra e parda.

O acesso de grupos minoritários às universidades foi o avanço induzido pelos governos progressistas nos últimos anos. As Políticas Públicas, chamadas no Brasil de *Ações Afirmativas*, tiveram como objetivo criar condições de acesso equitativo por meio de reserva de vagas a negras, negros, pardas, pardos e indígenas. A Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, conhecida como *Lei de Cotas*, cria critérios para as vagas de cursos de instituições de ensino técnico e superior, considerando o critério

socioracial. Uma vez mais, os dados nos ajudam a visualizar as mudanças no sistema de ingresso nas universidades. Dados do Ministério da Educação no Brasil mostram que em 1997 a porcentagem de jovens negros e pardos que haviam concluído o curso superior era de três por cento, enquanto que em 2013 esta porcentagem havia subido ao redor de 20 por cento. Uma transformação brutal no quadro dos agentes que participam dos jogos cognitivos dentro das universidades.

Em sua visita ao Brasil no ano 1983, Félix Guattari (1986) interpretou os movimentos sociais de grupos minoritários neste país como movimentos de individuação e insurgência contra uma subjetividade colonialista, a favor de outra maneira de ser, de outras sensibilidades e de outras percepções. Traçamos um caminho paralelo ao pensamento de Guattari (1986) no contexto do acesso de grupos minoritários às universidades. Os afro-brasileiros em geral, e as *pretas* em especial, ao romper a barreira que os apartou dos lugares autorizados de produção de saberes, estabelecem novas resistências e modalidades de insurgências contra o domínio colonialista das epistemes nas universidades. As *pretas* fraturam uma dinâmica epistêmica associada a modelos ocidentais do corpo, da língua e da cultura técnico-cientificista que conduzem o conhecimento por um estreito campo de visão. A partir das Políticas Públicas de desenvolvimento da educação, os pontos de vista menores e imanentes à fundação do Brasil como Nação (que se integra ao sistema mundo moderno) puderam, de alguma maneira (sempre difusa e contraditória), penetrar os espaços onde se constroem as verdades sobre o mundo.

O ingresso de grupos minoritários nas universidades criou a possibilidade de abertura em direção às epistemologias decoloniais, criando novas condições que permitiram aquelas e aqueles que vivem às margens da sociedade brasileira tornar audível a sua voz. A construção de toda uma série de vias de acesso das pautas menores em direção às universidades foi chave nesta abertura. Por um lado, existe a necessidade de criar padrões relacionados à forma hegemônica de existir, com os quais todos os seres precisam se identificar para sobreviver. Por outro lado, existe a capacidade de se diferenciar aos padrões de conhecimento impostos e pôr em marcha estratégias de defesa de seus conhecimentos e formas de existir. Quando transformamos o quadro das pessoas que atuam nas instituições de ensino, é a própria estrutura de saber-poder que se vê tensionada, como dizíamos anteriormente.

Uma anedota que ironicamente abre o artigo *Racismo e Sexismo na cultura brasileira*, de Lélia Gonzalez (1984), nos ajuda a dimensionar as tensões provocadas pelo novo quadro de agentes dentro das universidades.

Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente prá uma festa deles, dizendo que era prá gente também. Negócio de livro sobre a gente, a gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até prá sentar na mesa onde eles tavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu prá gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. Eles tavam tão ocupados, ensinado um monte de coisa pro criolêu da platêia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava prá abrir um espaçozinho e todo mundo sentar junto na mesa. Mas a festa foi eles que fizeram, e a gente não podia bagunçar com essa de chega prá cá, chega prá lá. A gente tinha que ser educado. E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso. Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinham chamado ela prá responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa prá falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba. A negrada parecia que tava esperando por isso prá bagunçar tudo. E era um tal de falar alto, gritar, vaiar, que nem dava prá ouvir discurso nenhum. Tá na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão. Tinham chamado a gente prá festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discurseira deles. Onde já se viu? Se eles sabiam da gente mais do que a gente



mesmo? Se tavam ali, na maior boa vontade, ensinando uma porção de coisa prá gente da gente? Teve uma hora que não deu prá agüentar aquela zoada toda da negrada ignorante e mal educada. Era demais. Foi aí que um branco enfezado partiu prá cima de um crioulo que tinha pegado no microfone prá falar contra os brancos. E a festa acabou em briga... Agora, aqui prá nós, quem teve a culpa? Aquela neguinha atrevida, ora. Se não tivesse dado com a língua nos dentes... Agora ta queimada entre os brancos. Malham ela até hoje. Também quem mandou não saber se comportar? Não é a toa que eles vivem dizendo que “preto quando não caga na entrada, caga na saída”... (GONZALES, 1984, p. 223).

Esta cena, que bem podia se confundir com uma piada, expõe o dramático da relação racializada que atravessa as dinâmicas de saber-poder dentro das universidades. Por muito tempo as universidades foram o lócus onde uma elite foi autorizada a falar em nome de “nós”. O monopólio do conhecimento a respeito do racismo e das pessoas racializadas foi detido pelos brancos. Assim diz a anedota: “eles que sabiam mais de nós que nós mesmos”. O fato é que este monopólio vem sendo questionado pelos grupos minoritários que passam a compor a cena como protagonistas que agora podem se sentar nas primeiras filas. Assim como na história, perspicazmente apresentada no texto de Lélia Gonzales (1984), são as mulheres, estas “neguinhas atrevidas”, as que desestabilizam os lugares pré-estabelecidos desde onde alguns se viram autorizados a falar. Isto não é o mesmo que reivindicar uma divisão racial do conhecimento, mas sim uma exigência de simetria entre “teu” saber e o “meu”. Em outras palavras, a possibilidade de que “minhas” identificações pertençam como força ontológica ao quadro das epistemologias reconhecidas e possíveis. Para os povos afro-brasileiros, isto implica reivindicar seu lugar de fala.

O conceito de lugar de fala foi ganhando força nos movimentos que buscam garantir o direito das pessoas de falar em seu próprio nome. Mais que uma derivação teórica, podemos dizer que o conceito é uma reivindicação nativa realizada por pessoas que tiveram a voz bloqueada. Se a produção do conhecimento é uma relação ativa entre aquela que vê e aquele que escreve, o mínimo que se pode exigir são teorias honestas com o ponto de vista do outro, como nos faz enxergar Goldman (2008). A honestidade com o ponto de vista do outro não é nem a busca de neutralidade nem de objetividade científica como dizíamos, nem tão pouco a interdição a que pessoas não pertencentes a determinado grupo social façam investigação a respeito de outros. Tal honestidade é a possibilidade de que a interpretação dos fenômenos seja composta ‘com’ as pessoas de quem se fala, o que supõe levar a sério seus regimes de conhecimento dentro de uma lógica que simetriza as ontologias em jogo. Este é o drama da anedota e a defesa que fazem as pessoas de seus lugares de fala.

Djalmla Ribeiro (2017) que publicou o livro *O que é lugar de fala?*, sustenta que tal reivindicação é, na realidade, uma ruptura com o regime de autorizações vigente e funciona como ferramenta de interrupção de vozes hegemônicas. Exigir um lugar de fala nos espaços de autorização do saber, tomando por base o argumento desta autora, favorece a possibilidade de emergência das vozes historicamente interrompidas (RIBEIRO, 2017). Seguindo a linha de pensamento de Djalmla Ribeiro,

[...] quando os ativistas do lugar de fala desautorizam, eles estão, em última instância, desautorizando a matriz de autoridade que construiu o mundo como evento epistêmico; e estão ainda desautorizando a ficção segundo a qual estamos todas em uma mesma posição para o acesso à fala e à escuta (RIBEIRO, 2017, p. 86).

A esta altura, convém perguntar no que consistem, afinal, estas tensões provocadas pelo ingresso de outras matrizes de pensamento nas instituições de ensino. Qual é o deslocamento epistemológico efetuado pelas mulheres negras nas instituições de ensino? Afirmamos que os pontos de vista das afro-brasileiras nestes espaços universitários tensionam conhecimentos hegemônicos sobre o mundo. Mas qual material produz estes tensionamentos? Tentamos responder estas questões na continuidade.

## Outras Epistemes Possíveis, a Ciência sob Outros Pontos de Vista

Valendo-nos de palavras chave, tal como “mulher”, “negra” e “corpo”, realizamos uma investigação em cinco das principais instituições de grau superior do sul do Brasil que contabilizou mais de trezentos e vinte títulos de eventos (seminários, congressos, colóquios, cursos, entre outros) relacionados às temáticas acima citadas. Entre os temas se discute a identidade das afrobrasileiras, a vulnerabilidade do corpo da mulher negra, sua fragilidade dentro dos sistemas de saúde, as medicinas dos *quilombolas*, as mães de santo, a religiosidade, o feminismo das *pretas*, o emprego informal e os direitos laborais da mulher negra, a sexualização dos corpos negros, violência e racismo institucional e o pensamento de escritoras negras, entre outros temas.

Para além dos grupos de investigação e dos eventos específicos que tratam destes assuntos transversais, a ação dos afro-brasileiros nos espaços acadêmicos possibilitaram a aplicação das Leis Federais 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 que determinam o estudo das culturas afro-brasileiras e indígenas no sistema de ensino. As instituições públicas de ensino superior também contam hoje com os *Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas* (NEABIs).

Nossas estruturas de pensamento, assentadas sob bases modernas e científicas, quem sabe tenham certa dificuldade em compreender porque o corpo das mulheres negras pode se converter em tema de curso e integrar o sistema curricular como uma episteme possível. Sei admitimos que as epistemologias dominantes são marcadas pelo olhar masculino, ocidentalizado e derivado de experiências de homens que se relacionam com as guerras, o comércio, a indústria, a urbanização, as conquistas, a ciência, a medicina, a Europa e os países do centro, somos impelidos a admitir que epistemologias derivadas de outras trajetórias também são possíveis. Os grupos minoritários nas universidades de maneira geral, e as mulheres negras em particular, exigem um rompimento brutal com certos referentes que traduzem experiências limitadas pelo posicionamento de grupos específicos. Por isto, reivindicar um retorno ao passado em um movimento bidirecional, que o reconecte ao presente e ao futuro tal como definiu Benjamin (1985), expressa a possibilidade de que epistemologias pautadas em experiências dissidentes integrem o quadro dos saberes autorizados. Assim, a trajetória dos povos africanos com um passado marcado pela invenção de novos referentes com os quais puderam recriar a vida sob condições violentas e hostis, é o que conduz à novas maneiras de conceber os agenciamentos epistemológicos dentro dos espaços acadêmicos. Como afirmou Jurandir Costa (1983) no prefácio à obra *Tornar-se Negro* de Neusa Santos Soares, a credibilidade do que se afirma não nasce primordialmente dos conhecimentos passaportes para o insípido mundo da respeitabilidade científica: ‘rigor teórico’, ‘coerência conceitual’, ‘veracidade dos fatos empíricos’. Aqui (no universo dos saberes deslocados) a dor cria a noção, a indignação, o conceito, a dignidade e o discurso (COSTA, 1983).

Afirmamos que as mulheres atualmente deslocam epistemologias cuja autoridade derivou de sua suposta universalidade e neutralidade científicas. Ao mesmo tempo, vimos que esta autoridade transcorre de uma visão limitada aos pontos de vista daqueles que tiveram acesso privilegiado aos instrumentos que instituem os regimes de verdade, ou seja, o homem na defesa que fazem das sociedades modernas, tecnológicas e de mercado. Também falamos que, não sendo possível falar de uma mulher genérica, não poderemos tomar os interesses de mulheres especificamente posicionadas como sendo o interesse de todas as mulheres. Do mesmo modo, afirmamos que as categorias válidas para pensar a emancipação de mulheres ocidentais não têm validade universal, e que, por este motivo, as teorias feministas nos ensinam que os saberes científicos são corporificados e localizados, como nos mostra Donna Haraway (1988).

Prosseguindo com nossa linha de pensamento, recordamos que Ângela Davis (1999) já havia traçado um perfil subjugado dos afro-americanos também em função de critérios epistemológicos que negaram a experiência como balizador para a construção do conhecimento. Esta autora resgata

nos Estados Unidos testemunhos, letras de música, autobiografias, novelas - um conjunto de experiências de mulheres negras afro-americanas - para oferecer um ângulo particular de visão por meio do qual outras modalidades de conhecimento ganham visibilidade. Luiza Bairos (1995), uma ativista afro-brasileira pela igualdade racial e de gênero, no ensaio *Nossos feminismos revisitados*, também nos ajuda a recordar que foi a ênfase na experiência das mulheres como domínio político, e não pessoal, o que provocou o avanço dos movimentos de luta pelos direitos das mulheres.

Nos encaminhado para o final, gostaríamos de sublinhar que a luta das mulheres afro-brasileiras nas universidades permite romper domínios estanques da ciência, integrando no seu horizonte elementos originários de sua existência no mundo. Vemos brotar dentro das universidades e instituições de ensino, referentes relacionados ao passado de invenção e de reinvenção de ferramentas que permitiram às comunidades afro-brasileiras sobreviver sob condições de violência e opressão. A defesa do corpo, da identidade (que passa pelos signos de aceitação do cabelo, de artefatos, de vocabulário), da história e da geografia (o retorno ao continente africano), das medicinas naturais (as ervas, as entidades de proteção, as rezas e as rezadoras), entre outros mais. Os referentes com os quais as *pretas* conduzem a luta por reconhecimento de sua existência no mundo dão força a uma atuação política estendida, uma vez que entrelaça elementos que não correspondem aos instrumentos clássicos da sociedade moderna. Ao mesmo tempo, a ação política das mulheres negras dentro das academias leva a uma ruptura de visões restringidas da ciência ainda dominadas por uma suposta Razão que sempre nos remete aos referentes do mundo ocidental.

Para finalizar, é fundamental reconhecer que as transformações provocadas pela presença de grupos minoritários - entre os quais se encontram as mulheres negras - dentro das universidades não ocorrem sem tensões, sem disputas ontológicas ou políticas. As mudanças também não sucedem sem que se atualizem os mecanismos de poder e de dominação, tais como a contraofensiva do racismo. Pois, como disse Bruno Latour (2007) em outro contexto, nestas disputas por regimes de verdade, são mundos à parte que estão em jogo, ou seja, maneiras discordantes de ver e sentir a realidade.

## Considerações Finais

Este trabalho é o resultado de um primeiro avanço de um estudo que visa construir um mapa das novas epistemes que vem se introduzindo em instituições de ensino superior no Brasil, a fim de cruzar este fenômeno com a democratização no acesso aos sistemas de ensino público por meio das Políticas Afirmativas. Ao mesmo tempo, tem como propósito dar inteligibilidade aos conflitos e às tensões desencadeadas neste âmbito. Esta abordagem leva em conta a localização das teorias feministas, num intento de se vincular às autoras do feminismo decolonial.

Nesta primeira aproximação, apontamos algumas divergências nas formulações de categorias feministas que servem de ferramentas de luta política e de desagregação de domínios epistêmicos fortemente assentados sobre uma visão masculinizada da ciência. Sugerimos que, nos contextos de sociedades colonizadas, a dominação e a submissão convergem com elementos da interseccionalidade que exigem ampliar os conceitos de gênero e de política. Ao estender estes conceitos correlacionando-os ao contexto específico das universidades, observamos que o papel das mulheres nestes espaços vai além da reivindicação por direitos; mais ainda, abre um caminho em direção à desestabilização das epistemologias hegemônicas. Seguindo esta linha de pensamento, sustentamos que as mulheres afro-brasileiras, ao reivindicar epistemes conectadas ao passado dos povos afro-brasileiros, introduzem outros referentes que desafiam os rígidos regimes de verdade. A fazê-lo, forçam os sistemas de ensino a um movimento ampliado de democratização do acesso ao conhecimento.



## Referências

- ALMEIDA, A. M.; MOSCHKOVICH, M. (2015). **Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil**. Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 58, no3, 2015, pp. 749 a 789.
- BAIRROS, L. (1995). **Nossos feminismos revisitados**. Florianópolis, Estudos Feministas, Ano 3.
- BENJAMIN, W. **Sobre o conceito de história**. (1985) In: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. (Obras Escolhidas I). 4. ed. São Paulo:Brasiliense,1985.
- BUENO, S; CERQUEIRA, D.C; LIMA, D. C; NEME, S; FERREIRA, H; COELHO, D. (2018). **Atlas da violência**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).
- CANDIDO, M. R; CAMPOS, L. A; LEÃO, N.; JÚNIOR, J. F. (2017). **Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe. Rio de Janeiro: EMAA, Nº 1**.
- CARNEIRO, S. (2001) **Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Revista Lola Press nº 16.
- CUSICANQUI, S. R. (2002). **Bircholas: trabajo de mujeres: explotación apitalista o opresión colonial entre las migrantes aymaras de La Paz y El Alto**. 2ª edición de Editorial Mama Huaco.
- COLLINS, P. H. (2000) **Black Feminist Thought**. New York: Routledge. COSTA, J. F. (1990). **Prefácio**. In: Tornar-se negro. Neusa Santos Souza. Edições Graal. 1990.
- DAVIS, A. (1981) **Women, race, class**. New York: Vintage Books.
- DAVIS, A. (1998). **Blues legacies and Black feminism: Gertrude "Ma" Rainey, Bessie Smith, and Billie Holiday**. New York: Pantheon Books.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. (1995) **Mil Platôs: Capitalismo esquizofrenia**. Vol.1. São Paulo: Editora 34.
- DONOSO, T; FIGUERA, P; RODRIGUEZ-MORENO, M. L. (2011). **Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria**. Revista de Educación, Revista de Educación, 355, 187-212.
- ESCOLANO, M. E. (2006). **Discriminación en un medio meritocrático: las profesoras en la universidad española**. Revista Mexicana de Sociología, 68 (2), 231-263.
- ESCOBAR, A. (2004) **Beyond the Third World: Imperial Globality, Global Coloniality and Anti-Globalisation Social Movements**. Third World Quarterly. Vol. 25, No. 1.
- FLECHA, C. (1999). **Género y Ciencia. A propósito de los “estudios de la mujer” en las universidades**. Educación XX1, 2, 224-244.
- FOUCAULT, M. (1978). **'Governmentality'** in Burchell, G. (ed.). (1991). The Foucault Effect: Studies in Governmentality. Wheatsheaf: Harvester.
- FOUCAULT, M. (1980). **Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972- 1977**. Edited by Gordon, C. New York: Pantheon.
- GOLDMAN, M. (2008). **Os Tambores do Antropólogo: Antropologia Póssocial e Etnografia**. Ponto Urbe, Ano 2, versão 3.0.
- GONZALES, L. (1984) **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, p 223-244.
- GROSFUGUEL, R. (2006, junio). **La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales; transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global**. Notas de Población, N 80.

- GUATTARI, F. ROLNIK, S. (1986) **Micropolítica. Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HARAWAY, D. (1988) **Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective**. *Feminist Studies*, Vol. 14, No. 3 pp. 575-599
- HAHNER, J. (1978). **A mulher no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HAHNER, J. (2011). **Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. Estudos Feministas, Florianópolis**, Vol. 19, No. 2, 336.
- IGLESIAS, M. J., LOZANO, I.; MARTINEZ, M. Á. (2016) **Un estudio cualitativo sobre los diferenciales de género en la educación superior: percepciones de las académicas en contextos masculinizados**. *La manzana de la discordia*, Vol. 11, No. 1 pp. 41-54
- IGLESIAS, M. J., LOZANO, I.; MARTINEZ, M. Á. (2017). **Dedicado a: La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia**. *Feminismos*, 29.
- INEP – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2016). **Censo da Educação Superior. Notas Estatísticas**. Brasil.
- INFOPEN. (2017). **Levantamento Nacional de Informações penitenciárias**. Org. Thandara Santos; Marlene Inês da Rosa. Brasília: Ministério da Justiça e da Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional.
- IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. (2004). **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015**. Brasília.
- LATOUR, B. (2007). **Quel cosmos? Quelles cosmopolitiques**. In: LOLIVE, Jacques; SOUBEYRAN. Oliver. *L'émergence des cosmopolitiques*. Paris: Éditions La Découverte.
- LEHM, Z; CISUCANQUI, S. R. (1990). **La Mujer andina en la historia**. Nº 2 de Serie Cuadernos de formación. Colaboró Univ. Mayor de San Andrés. Taller de Historia Oral Andina. Ediciones del Thoa.
- LUGONES, M. (2001). **Colonialidad y gênero**. En *Tabula Rasa*. Bogotá, nº9.
- LUGONES, M. (2008) **Hacia um feminismo descolonial**. Em *La manzana de la discordia*, vol 6 nº 2, 2011. pg: 105-119.
- McCLINTOCK, A. (2010). **Pós-colonialismo e o anjo do progresso**. Em *Couro Imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial*. Campinas: Editora Unicamp.
- OYEWUMI, O. (2001). **Ties that (un)bind: Feminism, sisterhood and other foreign relations**. Disponível em: <https://www.africaknowledgeproject.org/index.php/jenda/article/view/25>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- RIBEIRO, D. (2017) **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Grupo Editorial.
- STENGERS, I. **Cosmopolitiques VII. Pour em finir avec la tolérance**. Paris: La Découverte, 1997.
- STENGERS, I. (2002). *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34.



# As Ações Afirmativas em Uso no Instituto Federal do RS - *Campus* Bento Gonçalves

Sirlei Bortolini<sup>1</sup>



## Resumo

Este artigo tem como objetivo relatar o que são as ações afirmativas, principalmente como elas são aplicadas nas escolas públicas e quais os benefícios que elas trazem para as pessoas que sofrem preconceito e são discriminadas pela sociedade. Com a intenção de acelerar o processo de igualdade, e remediar um passado discriminatório, buscando o direito das minorias étnicas e raciais que recebem um tratamento diferenciado, muitas escolas públicas vêm implantando programas de ações afirmativas, visando reconhecer e corrigir situações de distorções e de direitos negados. Para contemplar esse assunto foram feitas diversas pesquisas em bibliografias de autores renomados, onde foram destacados alguns conceitos sobre as ações afirmativas e como elas repercutem, hoje, na sociedade brasileira. Alguns autores consultados como Guimarães (1997), Moehlecke (2002), Cavalleiro (2001), Munanga (2003) e Gomes (2012) são unânimes em suas considerações, declarando que as ações afirmativas surgiram para reparar alguns danos causados a uma parte da população que vem sendo discriminada pelo preconceito. Essas ações não vieram sanar as distorções, mas surgiram para auxiliar uma gama da população que luta para alcançar seus objetivos e para que possam usufruir das mesmas condições que são destinadas aos sujeitos que nunca sofreram discriminação. Dessa forma, esse trabalho mostra uma parte histórica de avanços nos direitos do povo negro e as lutas para conquistar seus espaços, o que são as ações afirmativas, como elas beneficiam esses sujeitos e como são implantadas nas escolas públicas, principalmente no IFRS - *Campus Bento Gonçalves*.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais.

**E**ste artigo tem como objetivo: relatar o que são as ações afirmativas, principalmente como elas são aplicadas nas escolas públicas e quais os benefícios que elas trazem para as pessoas que sofrem preconceito e são discriminadas pela sociedade.

Com a intenção de acelerar o processo de igualdade, e remediar um passado discriminatório, buscando o direito das minorias étnicas e raciais que recebem um tratamento diferenciado, muitas escolas públicas vêm implantando programas de ações afirmativas, visando reconhecer e corrigir situações de distorções e de direitos negados. Para contemplar esse assunto, foram feitas diversas pesquisas em bibliografias de alguns autores renomados onde foram destacados alguns conceitos sobre as ações afirmativas e como elas repercutem, hoje, na sociedade brasileira.

Alguns autores consultados como Guimarães (1997), Moehlecke (2002), Cavalleiro (2001), Munanga (2003) e Gomes (2012) são unânimes em suas considerações, declarando que as ações afirmativas, surgiram para reparar alguns danos causados a uma parte da população que vem sendo discriminada pelo preconceito. Essas ações não vieram sanar as distorções, mas surgiram para auxiliar uma gama da população que luta para alcançar seus objetivos e para que possam usufruir das mesmas condições que são destinados aos sujeitos que nunca sofreram discriminação.

Dessa forma, esse trabalho mostra uma parte histórica dos avanços dos direitos do povo negro e as lutas para conquistar seus espaços, o que são as ações afirmativas, como elas beneficiam esses sujeitos e como são implantadas nas escolas públicas, principalmente no IFRS - *Campus Bento Gonçalves*.

Portanto, este trabalho está baseado na importância das ações afirmativas, como essas podem auxiliar na inclusão dos alunos e alunas negras, quilombolas e indígenas e quais as estratégias utilizadas para que elas realmente sejam postas em prática auxiliando na diminuição da discriminação.

## Metodologia

Inicialmente, para elaborar esse artigo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica qualitativa descritiva, de forma a se obter um embasamento teórico e fundamentar o desenvolvimento do assunto. Optou-se pela pesquisa bibliográfica descritiva, pois esse tema já vem sendo discutido por muitos autores, e o que se pretende é aprofundar um pouco mais esse conhecimento, associando-o com o que é aplicado no IFRS.

Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 43),

[...] a pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto.

Ainda, de acordo com Magalhães (2007, p.26), “a pesquisa qualitativa apresenta uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Tendo por base esses conceitos, a pesquisa bibliográfica deste trabalho englobou alguns livros, documentos e regulamentos oficiais produzidos pelo IFRS, ressaltando suas normativas e ações, além de obras de alguns autores renomados e de observação do cotidiano.

Ao buscarmos referenciais, precisamos ter em mente o que estamos pesquisando e qual o nosso objetivo com essa pesquisa. Por isso, a leitura deve ser minuciosa, registrando-se tudo o que é pertinente ao assunto pesquisado, buscando munir-se de documentos fidedignos e que sejam utilizados na prática. Dessa forma, fica mais fácil encontrar a solução para o problema levantado, ou seja, precisamos de uma leitura seletiva (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

## As Ações Afirmativas

### O que são as ações afirmativas?

Pode-se dizer que as ações afirmativas são medidas tomadas para conter atos de discriminação e/ou eliminar desigualdades, que vêm sendo praticadas ao longo dos tempos, e que prejudicam a parte da população excluída dos meios sociais.

Uma das principais funções das ações afirmativas é propiciar a igualdade de tratamento entre as pessoas, dando-lhes oportunidade para que possam usufruir dos mesmos direitos, compensando os efeitos causados pela discriminação ocorrida no passado e evitar que ela continue ocorrendo.

Segundo Moehlecke (2002), o termo ação afirmativa teve origem nos Estados Unidos, na década de 60. Cunhada pelo presidente democrata John F. Kennedy, definiu as reivindicações da democracia interna, expressa principalmente pelos movimentos em prol dos direitos civis, visando a igualdade de oportunidades para todos e o combate à diferença entre brancos e negros.

Naquela época a expressão “ação afirmativa” teria sentido oposto ao adotado hoje: garantir que processos seletivos públicos e privados não cometam nenhum tipo de discriminação racial, abolindo a preferência pelo branco. Porém, as ações afirmativas não foram criadas somente para abranger a população negra. Engloba todas as minorias que vêm sendo prejudicadas em seus direitos, como é o caso de outras etnias, religiões, mulheres, gêneros e pessoas com necessidades específicas, podendo ser aplicadas em diversos aspectos da sociedade.

O Programa de Direitos Humanos (BRASIL, 2010) prevê que as ações afirmativas são medidas especiais, de caráter temporário, e que buscam estabelecer a igualdade mediante a compensação ou remediação da discriminação historicamente instituída, em prol de grupos que clamam por políticas públicas de inclusão social. No momento que esses ajustes forem superados não será mais necessário ter medidas paliativas para suprir as desigualdades.

Para Ellis Cashmore, as ações afirmativas,

São medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (CASHMORE, 2000, p. 31).

Antônio Sérgio Guimarães (1997) apresenta uma definição da ação afirmativa baseado em seu fundamento jurídico e normativo. A convicção que se estabelece na Filosofia do Direito, de que tratar pessoas de fato desiguais como iguais, somente amplia a desigualdade inicial entre elas, expressa uma crítica ao formalismo legal e também tem fundamentado políticas de ações afirmativas. Essas buscam “promover privilégios de acesso a meios fundamentais – educação, emprego, principalmente – a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente” (GUIMARÃES, 1997, p. 233).

### Como foram implantadas as ações afirmativas na Educação

Segundo alguns estudiosos das questões sociais, a Constituição de 1988 foi um marco importante para as mudanças que vêm ocorrendo no país. Porém, muito antes dessa data, os movimentos sociais anti-racistas ainda se mantinham vivos, mesmo sendo impedidos pela ditadura. As organizações sociais negras não desapareceram por completo (ANDREWS, 1998), muitas mantiveram suas atividades em São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Sul, entre outros estados. No que se refere à temática racial, a nova Constituição introduziu a criminalização do racismo (que posteriormente definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor com a Lei n. 7.716/1989), o reconhecimento ao direito de posse da terra às comunidades quilombolas e a criação da Fundação Cultural Palmares.

Na década de 90 iniciaram-se os eventos organizados pelas comunidades negras. Um dos eventos mais importantes foi a “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida”, realizada em 20 de novembro de 1995. Essa marcha foi organizada para reafirmar a resistência dos afro-brasileiros, simbolizada no Guerreiro Zumbi dos Palmares, contra o racismo e a desigualdade racial. Ela contou com a presença de mais de trinta mil participantes (OLIVEIRA, LIMA e SANTOS, 1998) e teve a entrega do “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” ao então presidente, Fernando Henrique Cardoso. O documento apresentava um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho.

Em 13 de maio de 1996, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), outro importante marco nesse contexto. No documento, o governo assume o compromisso de realizar estratégias de combate às desigualdades raciais por meio de políticas específicas para a população negra.

No ano de 2001, em Durban, África do Sul, ocorreu a III Conferência Mundial contra o “Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância” onde o governo brasileiro teve participação com grande destaque e mesmo com alguns projetos delineados e implantados, assumiu o compromisso de promover as ações afirmativas, onde as áreas de saúde, educação e trabalho foram os temas prioritários nas recomendações deste governo (LIMA, 2010).

Em março de 2003 o Governo Federal sancionou a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2005), a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/1996 e instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar dos Ensinos Fundamental e Médio. Essa legislação foi modificada em 2008 pela Lei n. 11.645, com a inclusão de História e Cultura Indígena. Ainda, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004, p. 17), com a afirmação de que: “não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”.

### As políticas de reparação, de reconhecimento e valorização das ações afirmativas

Levando em consideração os conceitos e objetivos das ações afirmativas citados anteriormente, pode-se dizer que essas ações têm a finalidade de conceder benefícios a determinados grupos sociais que estão em desvantagem com o restante da sociedade, para que possam ter seus direitos fundamentais - individuais e sociais - materializados.



Assim, a partir da década de 60, muitos países passaram a entender que as leis segregacionistas não tinham mais vez. Foi quando os movimentos sociais começaram a se manifestar não somente pela igualdade de oportunidades, mas também em prol de atitudes sociais e políticas que visassem a melhoria de condições de vida e oportunidades igualitárias para a população negra, por meio de mudanças em leis e práticas. Dessa forma, dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) foram implementadas as ações afirmativas.

Segundo Moehlecke (2002, p. 199):

A ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação.

Assim sendo, essas ações fortalecem uma política de reparação, de reconhecimento e de valorização da história, cultura e identidade negra conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira:

Faz-se necessário que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como, em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004. p. 498).

Por isso, Menezes (2001) conceitua que as ações afirmativas são medidas especiais que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que eles sejam neutralizados, o que se realiza por meio de providências efetivas em favor das categorias que se encontram em posições desvantajosas. Pinheiro (2014, p. 34) destaca que “toda problemática sistematizada sobre as políticas afirmativas apresenta indícios de que a discriminação e o preconceito de fato não chegam a ser explicitados” e Cavalheiro (2001, p. 148) diz que

A desigualdade racial não é gestada apenas no ambiente escolar; em várias instâncias da vida social podemos constatar o tratamento diferenciado dado a negros e brancos. Essas desigualdades repercutem na distribuição de renda e, paralelamente, no acesso aos demais setores da sociedade.

Nesse cenário, foram criadas políticas de reparação com alterações de leis e criação de novas medidas para que a população negra obtivesse os mesmos direitos e tivesse as mesmas oportunidades sociais que são oferecidas para a população branca. Com isso, o governo tomou medidas que viessem favorecer as minorias, como é o caso da oferta de cotas sociais e raciais nos vestibulares e concursos públicos, as quais buscam equiparar a desigualdade social que, conseqüentemente, gera a desigualdade econômica.

### **As cotas nas Universidades e no IFRS**

No Brasil, os 358 anos de escravidão (1530-1888) perpetuaram um racismo contra os afro-descendentes, o que implica ainda hoje na marginalização de mulheres e homens negros no mercado de trabalho, nas universidades e em outros âmbitos sociais, em geral. Por isso a importância do sistema de cotas para reparar as injustiças cometidas contra essa população.

Para compreender a necessidade de uma ação afirmativa, é preciso, antes de tudo, compreender o contexto social vivido por um país. Em muitos casos, o que gera preconceito por parte de setores da sociedade é analisar uma ação afirmativa sem antes entender o histórico que precedeu a política pública.

Ao debater as cotas para negros nas universidades, por exemplo, é preciso retornar ao Brasil colonial e perceber como o processo de escravidão criou desigualdades sociais que estão presentes até hoje, mesmo após 130 anos da abolição da escravidão. A partir de dados estatísticos que demonstram a diferença entre negros nas universidades, comparados com o percentual dessa população no total de brasileiros, o governo tem subsídios suficientes para comprovar a necessidade de criação de políticas públicas voltadas à compensação de séculos de desigualdades.

Enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país é um dos desafios do governo brasileiro. O sistema de cotas é uma das medidas afirmativas que mais está trazendo benefícios para as populações negras, indígenas, deficientes, e estudantes de escolas públicas e de baixa renda, inclusive para o ingresso no mercado de trabalho. Essas medidas de cotas (raciais e sociais) implantadas pelo governo estão ajudando muitas pessoas a terem acesso a universidades e conseguirem uma vaga em empregos públicos, criando alteração no quadro da concorrência com o resto da população.

Segundo o IBGE (2016), negros e pardos representam 54,9% de toda a população brasileira e, mesmo sendo maioria, essa parte da população dificilmente ocupa espaços considerados importantes como: chefias de empresas e outros cargos de relevância social. Segundo dados do IPEA, o quadro da desigualdade social entre negros e brancos ocorre em função dessa diferença de oportunidade. Comparando com a população branca, que possui 31% de seu montante com nível superior, percebe-se que os negros estão muito aquém, apenas 12% da população preta e 13% da parda têm ensino superior. A diferença no nível de escolaridade repercute também na questão salarial, onde o salário da população preta e parda equivale a 59,2% da população branca. Em 1997, apenas 1,8% dos jovens entre 18 e 24 anos que se declararam negros haviam frequentado uma universidade e, a partir de então, medidas em torno do direito universal de acesso ao ensino, principalmente superior, começaram a ser reivindicados.

Mas foi somente em 2000 que, por conta de uma lei estadual, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a pioneira em conceder uma cota de 50% em cursos de graduação, por meio do processo seletivo, para estudantes de escolas públicas. Depois da UERJ, a Universidade de Brasília (UnB) se propôs a estabelecer as ações afirmativas para negros no vestibular de 2004. A instituição foi a primeira no Brasil a adotar as cotas raciais. De lá para cá, várias universidades e instituições de ensino superior vêm adotando sistemas de ações afirmativas para os vestibulares e exames admissionais.

A consolidação das cotas aconteceu em agosto de 2012, com a promulgação da Lei n. 12.711/12, conhecida também como **Lei de Cotas**. Ela estabeleceu que até agosto de 2016 todas as instituições de ensino superior deveriam destinar metade de suas vagas nos processos seletivos para estudantes egressos de escolas públicas e, dentre elas, há reserva de vagas por critérios de renda, raça e classe, considerando sempre a proporção de pretos, pardos e indígenas.

Segundo Lima (2010), ao longo de doze anos (2000-2012) um número crescente de universidades públicas federais e estaduais aderiram às políticas de ações afirmativas. Outras iniciativas do governo federal – tais como a criação do Sisu<sup>2</sup> e o Prouni<sup>3</sup>, ampliaram de forma significativa o acesso de estudantes negros ao sistema de ensino superior do país.

Para Munanga,

É justamente na busca de ferramentas e de instrumentos apropriados para acelerar o processo de mudança desse quadro injusto em que se encontra a população negra que se coloca a proposta de cotas, apenas como um instrumento ou caminhos entre tantos a serem incrementados” (MUNANGA, 2001, p. 34).

2 **Sisu** - Sistema de Seleção Unificada gerado pelo MEC (Ministério da Educação), que oferece vagas em instituições públicas de ensino superior aos estudantes participantes do **Enem** (Exame Nacional do Ensino Médio) e que obtiveram nota superior a zero na redação.

3 **Prouni** (Programa Universidade para Todos) é um sistema de cotas sociais, que concede bolsas de estudo de forma integral e parcial em instituições privadas de ensino superior. Criado pelo Governo Federal e voltado para alunos de baixa renda, oferece, por meio da Lei nº 11.096/2005, além das bolsas, isenção de impostos para as faculdades que aderiram ao programa.

O IFRS contempla o público-alvo das ações afirmativas desde o seu ingresso na instituição, através da reserva de vagas nos processos seletivos e concursos públicos, e dá garantia de acessibilidade e provimento de condições especiais quando necessárias. Dessa forma, garante que 45% das vagas sejam destinadas ao acesso universal e 55% sejam reservadas para contemplar o programa de acesso de cotas que são fracionados da seguinte forma: 50% para estudante egresso de escola pública com renda *per capita* menor ou igual a 1,5 salário mínimo e autodeclarado preto ou pardo ou comprovado indígena; estudante egresso de escola pública com renda *per capita* superior a 1,5 salário mínimo e autodeclarado preto ou pardo e comprovado indígena; estudante egresso de escola pública com renda *per capita* menor ou igual a 1,5 salário mínimo; estudante egresso de escola pública com renda *per capita* superior a 1,5 salário mínimo (atendendo à Lei nº 12.711/2012); e 5% para pessoas com deficiência.

O percentual de vagas para pessoas com deficiência é retirado das vagas de acesso universal, não havendo a necessidade de comprovação adicional vinculada à renda ou escola pública.

Os candidatos que se autodeclararam pretos ou pardos, para que possam usufruir do direito às cotas, devem assinar um termo em que lhe dá essa garantia documental e, no ato de efetuar a matrícula, devem passar por uma Comissão de Heteroidentificação, que irá validar se esses candidatos realmente fazem jus dessa política de ingresso.

A quantidade de alunos que ingressaram no IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, desde 2012 até o final de 2018, por cotas, somam um total de 1.097 estudantes, sendo que um percentual de 27% pediram transferência ou cancelaram sua matrícula e 6% estão com a matrícula trancada. Não contabilizando os que concluíram o curso, restam ainda 42% dos candidatos que ingressaram pelas cotas nesses seis anos, um total de 463 estudantes.

É possível perceber que somente a cota de ingresso não é suficiente para superar muitas questões de opressão. As instituições públicas devem mudar seu sistema de ensino para que esses estudantes permaneçam e concluam seus estudos com êxito, pois como afirma Gomes (2012, p. 520): “[...] as cotas são insuficientes para colocar fim ao racismo. Faz-se necessário que elas aconteçam dentro de políticas mais amplas, a médio e longo prazo, inclusive com desenvolvimento de políticas de permanência que garantam aos negros, após o acesso, a conclusão de seus cursos”.

Ainda assim, as cotas são o primeiro passo em prol da efetivação do princípio da igualdade no ensino superior e são necessárias medidas que visem a manutenção do estudante na instituição, para que este conclua o curso com qualidade e seja inserido no mercado de trabalho.

## As Ações Afirmativas do IFRS

Os Institutos Federais (IFs), que foram criados pela Lei n. 11.892/2008, são instituições de educação básica, profissional e superior, possuindo uma diversidade de cursos técnicos, tecnólogos, licenciaturas e cursos de pós-graduação, distribuídos em diversos *campi* por todo o país.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) é uma autarquia ligada ao Ministério da Educação que, através da Portaria n. 4, de 06/01/2009, começou a compor seu quadro de instituições ligadas a sua Reitoria, situada na cidade de Bento Gonçalves. Possui atualmente 17 *campi* espalhados pelo estado, mais precisamente entre o norte e o litoral do Rio Grande do Sul. Desses, destacaremos o *Campus* Bento Gonçalves, o qual será o foco de nosso estudo.

Dentre as atividades do IFRS, daremos ênfase para a proposta de Educação Inclusiva, que compreende o espaço pedagógico relacionado ao reconhecimento da diversidade, e que possui como meta o crescimento e a aprendizagem para todos os sujeitos que buscam essa instituição para aperfeiçoar seus estudos e adquirir maior conhecimento profissional e tecnológico.

A educação inclusiva no IFRS está alicerçada nos princípios que orientam o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da instituição e as consequentes ações daí advindas.

Dando suporte ao desenvolvimento das ações afirmativas, em seu PDI, o IFRS define as seguintes metas:



- promover e subsidiar ações de inclusão social, digital, étnico-racial, de gênero e de grupos em vulnerabilidade social, buscando o respeito à diversidade, à valorização cultural e à equidade social. Entre as ações vinculadas a essa meta, destacam-se: divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) e Núcleos de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGSs); publicação de trabalhos científicos para divulgação da Política de Ações Afirmativas; promoção de cursos de capacitação nas temáticas: inclusão, diversidade e direitos humanos; acompanhamento, avaliação e auxílio aos alunos cotistas para que tenham êxito na entrada, permanência e saiam com sucesso para o mundo do trabalho; acompanhamento anual da implementação da Política de Ações Afirmativas; estabelecimento de parcerias com instituições públicas e privadas para atender às demandas dos núcleos; incentivo à construção de produtos de tecnologia assistiva para serem utilizados nos *campi* da instituição; capacitação de servidores e de estudantes para utilização de produtos de tecnologia assistiva por meio de cursos presenciais ou a distância; realização de visita a aldeias e quilombos próximos aos *campi* do IFRS, com a finalidade de conhecer a realidade local e as demandas relacionadas à escolarização desses grupos; acompanhamento à implementação da acessibilidade física nos *campi* do Instituto e à manutenção da acessibilidade virtual no novo portal do IFRS; e
- consolidar a política de assistência estudantil do IFRS. Entre as ações vinculadas a essa meta, destacam-se: a implementação, junto aos *campi* do Instituto, de ações de permanência e êxito dos estudantes, em consonância com a política de assistência estudantil e com a legislação vigente; fomento às ações de inclusão de forma articulada com os NAPNEs, NEABIs e NEPGSs dos *campi* do IFRS (IFRS, 2014, p. 17-18).

Dessa forma, o IFRS assume o desafio da implementação de uma complexidade de currículos e práticas pedagógicas que buscam atender as necessidades específicas de cada estudante, visando a integridade desses sujeitos.

Fazendo mais um recorte, destaca-se agora as ações afirmativas propostas pelo IFRS e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas.

Segundo Sonza (2016) a construção da Política de Ações Afirmativas (PAAf)<sup>4</sup> do IFRS teve seu início em junho de 2012, quando foi deflagrado o processo de discussão da regulamentação das ações afirmativas, por meio da Portaria nº 249 de 04/06/2012.

E após passar por diversas discussões/sugestões e criação de um Grupo de Trabalho (GT), o Conselho Superior (CONSUP) aprovou a Política de Ações Afirmativas por meio da Resolução n. 22/2014, que orienta ações de inclusão para a promoção do respeito à diversidade e à defesa dos direitos humanos.

Algumas leis nortearam a produção desse documento, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96; o Estatuto da Juventude – Lei n. 12.852/12; Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 08/12 e Resolução n. 01/12 – Diretrizes Nacionais; Lei n. 10.639/03 e Lei n. 11.645/08 – inclusão da temática afro-brasileira e indígena nos currículos de ensino fundamental e médio; Lei n. 12.711/02 – trata da reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas e Decreto n. 3.928/1999 que trata da destinação de 5% das vagas nos concursos públicos para pessoas com deficiência; Lei n. 10.098/00 - normas de acessibilidade; Decreto n. 5.296/04 – definição de PcD; Lei n. 12.764/12 e Lei n. 7.611/11- atendimento especializado.

A Política de Ações Afirmativas do IFRS propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo IFRS, prioritariamente para negros, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, baixa renda e oriundos de escolas públicas. Também se estende ao ingresso e à permanência dos servidores, especialmente àqueles com deficiência.

Em abril de 2019, o IFRS aprova a Política de Ingresso Especial e Permanência do estudante Indígena. Essa aprovação passou pelo CONSUP e foi criada a Resolução n. 023/2019<sup>5</sup> que constitui

<sup>4</sup> A Política de Ações Afirmativas (PAAf) na íntegra está disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=169>.

<sup>5</sup> <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-023-de-23-de-abril-de-2019-aprovar-a-politica-de-ingresso-especial-e-permanencia-do-estudante-indigena-do-ifrs/>.

um instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos, em todos os níveis de ensino e permanência na instituição.

### NEABIs – Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

Uma das medidas muito importantes adotadas pelos IFs foi a criação de núcleos, os quais dão suporte a sua clientela específica, como é o caso dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), que visam a inclusão das Pessoas com Deficiência, envolvendo o atendimento e promovendo a eliminação de barreiras que atingem esse público; os Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGSs), que efetuam ações envolvendo temas como corpo, gênero e sexualidade, incluindo os direitos das mulheres e dos homossexuais; e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs), os quais promovem ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas à temática das identidades e relações étnico raciais, envolvendo as populações afro-brasileiras e indígenas.

É por meio das ações afirmativas que os Institutos Federais estão organizando seus espaços e criando os NEABIs, os quais têm o propósito de levar o conhecimento e a aceitação dos negros e indígenas para a comunidade escolar. Algumas estratégias que esses núcleos desenvolvem é fazer com que todos os alunos sejam reconhecidos com o mesmo potencial e que mais pessoas conheçam a verdadeira história das etnias, fazendo com que o preconceito e a discriminação sejam superados. Também possuem a competência de auxiliar na implementação das leis que estabelecem a cultura afro-brasileira e indígena como pontos de estudos e atividades no currículo escolar, além de possibilitar o desenvolvimento de conteúdos curriculares e pesquisas com abordagem multi e interdisciplinares sobre a temática e de forma contínua. Para isso, cabe aos núcleos organizar espaços de conhecimento, reconhecimento e interação com grupos étnico-raciais, para que essa temática seja debatida e levada ao conhecimento de todos.

Dos dezessete *campi* do IFRS todos possuem um núcleo responsável pelas ações de inclusão. O NEABI caracteriza-se como um setor propositivo e consultivo que estimula e promove ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas à temática das identidades e relações étnico-raciais, especialmente quanto às populações afrodescendentes e indígenas, no âmbito da instituição e em suas relações com a comunidade externa. São algumas das competências dos NEABIs:

- promover encontros de reflexão e capacitação de servidores para conhecimento e valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da cultura indígena, na constituição histórica e cultural do país;
- promover a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, relacionadas à temática;
- propor ações que levem a conhecer o perfil da comunidade interna e externa dos *campi* nos aspectos étnico-raciais;
- auxiliar na implementação das leis que estabelecem a cultura afro-brasileira e indígena como pontos de estudo e atividades no currículo escolar;
- buscar a implementação de projetos de valorização e reconhecimento dos sujeitos negros e indígenas no contexto dos *campi*;
- possibilitar o desenvolvimento de conteúdos curriculares, extracurriculares e pesquisas com abordagem multi e interdisciplinares sobre a temática de forma contínua;
- organizar espaços de conhecimento, reconhecimento e interação com grupos étnico-raciais;
- revisar documentos dos *campi*, sempre buscando sua inserção e atualização no que compete às questões étnico-raciais;
- propor e participar de eventos de outras instituições, como também de movimentos sociais que envolvam questões relacionadas à cultura afro-brasileira e indígena;
- divulgar o processo seletivo do IFRS junto às comunidades indígenas e quilombolas das regiões de abrangência dos *campi* do IFRS, em parceria com a Comissão Permanente de Processo Seletivo Discente (COPERSE);

- promover oficinas e cursos relacionados à valorização da cultura e história afro-brasileira e indígena, como danças, músicas, artesanato; e
- auxiliar os alunos indígenas na preparação dos documentos necessários para inscrição e matrícula nos cursos ofertados pela instituição.

O *Campus Bento Gonçalves* do IFRS possui o NEABI, instituído no ano de 2012. Esse núcleo é coordenado por uma servidora técnico-administrativa e sua diretoria é composta por professores, servidores técnico-administrativos, discentes e pessoas da comunidade externa. Desde sua criação, o NEABI já efetuou diversas ações como: formação para estudantes, servidores e comunidade externa com vistas a subsidiar o cumprimento das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008; palestras com amplo debate sobre racismo, direitos, cidadania e religiosidade, com lideranças negras e indígenas; visitas a aldeias indígenas e quilombos nas regiões; cursos de português para estrangeiros; oficinas de arte indígena e afro-brasileira; sessões de leituras e rodas de conversa sobre a inclusão e pertencimento dessas etnias; exibição de filmes e discussões sobre as temáticas; doações de roupas para imigrantes haitianos e indígenas; aquisição de livros para ampliar o seu acervo bibliográfico; publicação de artigos; planejamento e execução de ações na Semana da Consciência Negra e do Dia dos Povos Indígenas; incentivo à formação de grupos musicais e culturais com o Curso de Percussão e Curso de Capoeira Angola, entre outras.

## Considerações Finais

Por muitos anos, o povo negro sofreu com a discriminação e o preconceito, pois muitas oportunidades que foram dadas aos brancos, foram excluídas da população negra. Algumas medidas governamentais e direitos adquiridos por meio de muitas lutas de Organizações não Governamentais (ONGs) e Movimentos Sociais têm procurado efetivar uma reparação social. Para isso, uma alternativa foi a criação das ações afirmativas, que vêm sendo aplicadas nos órgãos públicos para dar oportunidades igualitárias a todos os sujeitos.

Pode-se dizer que com a aplicação das ações afirmativas, mais especificamente com a inclusão das cotas para o ingresso de estudantes em universidades públicas, pessoas que antes não possuíam a possibilidade de acesso nessas instituições, hoje podem participar com igualdade de direitos nesse processo.

Porém, essas medidas não são as únicas que devem ser tomadas para acabar com a desigualdade. As ações afirmativas devem ser consideradas como o início de um processo de conscientização e que podem ser utilizadas temporariamente, como forma de recuperação da desigualdade e da discriminação existente, buscando uma mudança nos direitos e nas atitudes. Somente quando as desigualdades deixarem de existir, não haverá mais a necessidade de processos diferenciados para o ingresso dos negros nas instituições públicas.

## Referências

ANDREWS, George Reid. **Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)**. Bauru: Edusc, 1998.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 04 abr. 2019.



BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: DF, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3)**. Brasília: SEDH, 2010. Disponível em: <https://pndh3.sdh.gov.br/public/downloads/PNDH-3.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília, DF, 2005.

CASHMORE, Ellis; BANTON, Michael. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na Educação**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A.; SILVA, R. da. **Metodologia Científica**. 6. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2012-2016). Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2017/11/aumenta-proporcao-de-negros-na-populacao-gaucha-aponta-ibge-cjadvcfym-0fpe01mxnjl5kh.html>. Acesso em: 12 ago. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Bento Gonçalves: IFRS, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Conselho Superior. **Resolução 21, de 25 de fevereiro de 2014**. Regulamento dos Núcleos de Estudos AfroBrasileiros e Indígenas (NEABIs) do IFRS. Bento Gonçalves, 2014. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-021-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-o-regulamento-dos-nucleos-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas-neabis-do-ifrs/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Conselho Superior. **Resolução 22, de 25 de fevereiro de 2014**. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas do IFRS. Bento Gonçalves: Conselho Superior, 2014. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Conselho Superior. **Resolução 23, de 23 de abril de 2019**. Política de Ingresso Especial e Permanência do estudante Indígena no IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-023-de-23-de-abril-de-2019-aprovar-a-politica-de-ingresso-especial-e-permanencia-do-estudante-indigena-do-ifrs/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula**. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005). Acesso em: 15 jan. 2019.

MAGALHÃES, L. E. R. **O Trabalho Científico: da pesquisa à monografia**. Curitiba: Fesp, 2007.

MENEZES, Paulo Lucena. **A Ação Afirmativa (Affirmative Action) no Direito Norte-Americano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MOEHLECKE, S. **Ação Afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.117, p. 197-217, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/1559>. Acesso em: 13 jan. 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas**. Sociedade e Cultura, 4(2). Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sec.v4i2.515>. Acesso em: 15 fev. 2019.

OLIVEIRA, Dijaci David de , LIMA, Ricardo Barbosa de e SANTOS, Sales Augusto dos. **A Cor do Medo: O Medo da Cor**. Brasília. Editora da UnB, Goiânia: Editora da UFG, 1998.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. **O Espelho Quebrado da Branquitude**. São Leopoldo, RS, Casa Leiria, Volume 1, 2014.

SONZA, Andréa Poletto et all. **Ações Afirmativas: A trajetória do IFRS como instituição inclusiva**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016, 112p.



# A Presença do Aluno Indígena no IFRS *Campus Sertão:* Perspectivas para Pensar sobre Diversidade e Educação Intercultural

Marcos Antonio de Oliveira<sup>1</sup>

Marta Marques<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Professor efetivo do IFRS - *Campus Sertão*, [marcos.oliveira@sertao.ifrs.edu.br](mailto:marcos.oliveira@sertao.ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Professora Substituta do Atendimento Educacional Especializado do IFRS - *Campus Sertão*, [marta.marques@sertao.ifrs.edu.br](mailto:marta.marques@sertao.ifrs.edu.br).

### Resumo

Esse artigo vincula-se com a possibilidade de reflexões sobre o contexto da diversidade existente no espaço institucional e educacional do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *Campus Sertão*, considerando a possibilidade da realização de uma educação intercultural com o foco nos alunos indígenas. No entanto, a realização dessas reflexões está condicionada ao entendimento da complexidade, uma vez que o contexto do *Campus Sertão* é composto por uma diversidade de indivíduos que desconhecem e/ou não se interessam, em sua grande maioria, pela história, pela cultura, pela situação social e econômica dos alunos indígenas, o que sinaliza a relevância e a necessidade do desenvolvimento de ações voltadas para a educação intercultural. Mas antes a isso, a uma necessidade de conhecimento de conceitos fundamentais para que se possa pensar em educação intercultural.

**Palavras-Chave:** Diversidade, Educação intercultural, Alunos indígenas.

**N**o Brasil, diferentes alternativas e proposições econômicas, políticas e teóricas têm sido desencadeadas na tentativa de apontar caminhos para equacionar a oferta da educação pública no contexto das desigualdades socioeconômicas e da diversidade. A Educação em Direitos Humanos (EDH), campo recente de estudos em educação, é uma delas.

Neste contexto, temos como objetivo discutir a diversidade humana sob o prisma da educação em direitos humanos, levando em consideração a presença do aluno indígena no IFRS *Campus Sertão*: perspectivas para pensar sobre diversidade e educação intercultural.

Atualmente, as diversas abordagens sobre a ocupação da população em busca da sua sobrevivência e renda, nos permitem uma melhor compreensão teórica dos problemas que determinadas regiões enfrentam. Além disso, auxiliam na compreensão da persistência e das consequências da pobreza para as regiões onde ela se apresenta. Por outro lado, essa diversidade torna mais complexa sua mensuração.

No exercício docente, a interação com a diversidade é premissa fundamental. Nesse contexto profissional, o diálogo e a convivência com as diferenças constituintes da heterogeneidade humana pressupõe receptividade e flexibilidade por parte dos docentes. Diante da singularidade do outro, é de fundamental importância olhar para as necessidades do sujeito, para suas possibilidades de desenvolvimento e de inserção social, tomando essas referências como ponto de partida para o desenvolvimento de ações que possam incluir todos esses indivíduos em um mesmo espaço. Segundo Cristiane de Moura Leite Takemoto “diversidade remete a questões muito amplas e complexas. Implica lidar com o eclético leque de tipos humanos, considerando, entre outros, aspectos de natureza étnica, de valores socialmente estabelecidos ou até de empatia” (TAKEMOTO, 2007, p. 2).

Dessa forma, o presente trabalho procura transcrever a realidade vivenciada no IFRS *Campus Sertão*, quanto à presença do aluno indígena na instituição, estabelecendo conhecimentos conceituais e reflexões sobre alguns aspectos dessa diversidade e ao mesmo tempo, indagando sobre a possibilidade de se pensar em uma educação intercultural, onde a presença dos alunos indígenas seja cada vez mais percebida e respeitada como fator ligado à diversidade existente em nossa sociedade.

## Retomada Histórica de Lutas dos Povos Indígenas<sup>3</sup>

Observa-se ao longo da história brasileira que os povos indígenas, assim como muitos outros grupos, também se mobilizaram em torno dos debates para a elaboração da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Nesse âmbito, “suas conquistas também foram fixadas na lei maior do país,

<sup>3</sup> Informações com base na Tese de Doutorado intitulada: A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA APÓS A APROVAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008: Estudo de caso – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) *Campus Frederico Westphalen* (UNISINOS), defendida em 2019.



possibilitando a garantia dos direitos à demarcação das terras, saúde e educação<sup>4</sup> diferenciadas e específicas” (SILVA, 2012, p. 215), oportunizando a visibilidade das demandas indígenas por parte da sociedade em geral. Além disso, eles conquistaram, nas últimas décadas de mobilização, considerável visibilidade como atores políticos, “exigindo a implantação de políticas públicas que respondam às suas demandas por direitos sociais específicos” (SILVA, 2012, p. 213) e contestando “o desconhecimento, os preconceitos, os equívocos e a desinformação generalizada sobre os indígenas, até mesmo entre os próprios educadores.” (SILVA, 2015, p.218).

Em resposta às lutas e mobilizações dos movimentos indígenas durante décadas, na busca de respeito, reconhecimento e direitos específicos e diferenciados às diversidades existentes entre esses grupos e a população em geral, muitas leis, decretos e ações afirmativas emergiram em prol do reconhecimento dessa diversidade e da materialização de uma educação das relações étnico-raciais. Entende-se que:

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. (BRASIL, 2006b, p. 236).

Para o entendimento abordado nas reflexões, quando nos referimos ao termo educação das relações étnico-raciais, tem-se o conhecimento que seu significado é abrangente e contempla o estudo de variadas raças/etnias e culturas que constituem a sociedade brasileira. Entretanto, neste momento delimitamos as reflexões aos indígenas de forma mais específica. As Figuras 1 e 2 possibilitam de forma simplificada observar o perfil de alunos indígenas e seus familiares, em um exemplo da diversidade existente no IFRS *Campus Sertão*.

**Figura 1:** Homens da Comunidade Indígena Kaingang - Acampamento da Agrovila do INCRA (18/04/2019)

**Fonte:** Roberto Sander





**Figura 2:** Mulheres da Comunidade Indígena Kaingang - Acampamento Agrovila do INCRA (18/04/2019)

**Fonte:** Roberto Sander

As possibilidades frente a isso, não se embasam somente no fato de reconhecer esses povos, mas também de superar a sua invisibilidade e diversidade étnica cultural. Nesse âmbito, é necessário considerar que, “apesar da colonização do genocídio, da exploração da catequização, da tentativa de incorporar os indígenas à sociedade nacional, esses povos mantiveram-se aqui, resistentes, mesmo que por vezes silenciados” (FERREIRA, 2017, p. 118).

Pensar, pois, num contexto educacional voltado à inserção dos povos indígenas é compreender o universo cultural existente no Brasil e possibilitar mudanças que sejam significativas e atendam às determinações contidas na LDB (BRASIL, 1996) e em todas as demais legislações e ações afirmativas relacionadas ao sistema educacional brasileiro. É compreender, pois, que a efetividade da visibilidade cotidiana dessa diversidade nas instituições de ensino, dá-se por meio do conhecimento e do planejamento de todo um processo formativo que implique um conjunto de ações e estratégias articuladas, para que se possa compreender de fato o multiculturalismo – conceito aqui compreendido conforme a definição de Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau:

Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 7).

Nesse sentido, percebe-se que as instituições de educação necessitam avançar, no sentido de uma reflexão e ou redefinição do que tem sido o seu papel frente à produção de conhecimentos específicos sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como, sobre a questão relacionada ao multiculturalismo e ao entendimento da diversidade intercultural que permeiam os espaços educacionais públicos como é o caso do *Campus Sertão*.



A Figura 3 apresenta de forma simplificada o contexto do cotidiano da instituição, a qual podemos relacionar como uma possibilidade de Educação das Relações Étnico-Raciais, ou como a invisibilidades que permeia esse espaço. Invisibilidade retratada através da não percepção dos demais alunos com a aluna indígena que se encontra sentada a observar a dinâmica institucional, na qual ela de certa forma se faz presente.

A próxima seção volta-se à reflexões relacionadas ao conceito de diversidade, o qual embasa os escritos desse texto.

## O Entendimento do Conceito de Diversidade

Os preceitos basilares que constituem a noção de Educação em Direitos Humanos (EDH) estão diretamente relacionados com a história de luta e resistência desencadeada por grupos sociais que buscaram – e ainda buscam – a afirmação de uma cultura cidadã dos direitos humanos. Assim, de acordo com Candau, (2007), a EDH é fundada com o intuito de atingir ações coletivas em sociedade, em prol da democracia e contra a violência, a injustiça social, o preconceito e a discriminação.

Fortes (2010) e Marinho (2012) afirmam que, em âmbito internacional, a perspectiva de uma educação para os direitos humanos nasce no contexto Pós-segunda Guerra Mundial, vinculada à proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU). No Brasil e em toda a América Latina, foi a partir da década de 1980 que as organizações e movimentos de direitos humanos ampliaram seu horizonte de atuação social, sem deixarem de se dedicar à proteção e defesa dos direitos humanos, bem como à denúncia de violações de direitos. A partir desse momento, questões relacionadas com os direitos sociais, econômicos e culturais passaram a ser enfatizadas juntamente com os tradicionais problemas civis e políticos, portanto, a educação em direitos humanos adquiriu especial relevância (CANDAU, 2007).

Dalagasperina e Quadros (2012), confirmam que a existência dessa gama de conceitos cria dificuldades na determinação das metodologias para investigar a forma como cada um procura garantir a sua sobrevivência, assim como na construção de estratégias para enfrentá-la.

Deve-se compreender o enfoque multidimensional como um avanço para o pensamento científico sobre as questões que cada família, que por meio de seu responsável, amplia o entendimento e as discussões sobre o assunto (NEDER e SILVA, 2010).

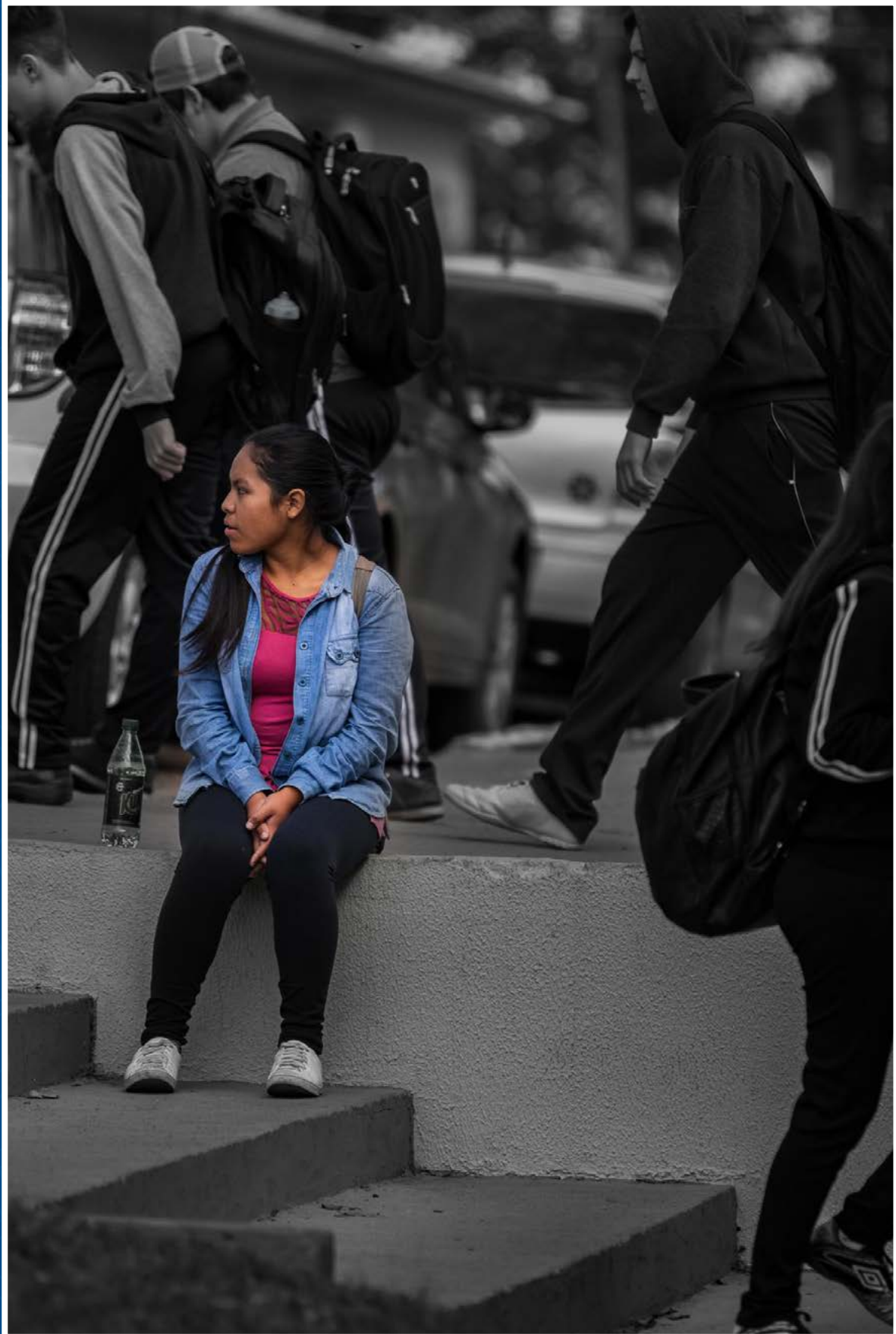
Esse avanço tem importantes repercussões na construção e na execução de políticas públicas voltadas para a erradicação da pobreza, uma vez que, segundo Silva e Neder (2010), da compreensão do caráter multidimensional da pobreza resulta a necessidade de analisar os mais variados aspectos do que impede os indivíduos de alcançarem a cidadania plena.

De acordo com a Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAM, 2016), o Rio Grande do Sul tem 18 municípios entre os cem mais desenvolvidos do país, pois entre as 490 cidades gaúchas investigadas pela Federação, estas apresentam desempenho considerado alto ou moderado, nas áreas de emprego e renda, bem como na educação e saúde, quando analisados os percentuais disponibilizados pelo Índice de Desenvolvimento Municipal (IFDM, 2016), perante as informações que integram os bancos de estatísticas dos ministérios do Trabalho e Emprego, da Educação e da Saúde.

Considerando os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano do PNUD, o Rio Grande do Sul se destacou entre as unidades da federação como o quinto estado brasileiro com maior renda per capita média mensal, no ano de 2010, com um valor de R\$ 959,24. No ano de 2017, o rendimento nominal mensal passou para R\$ 1.635,00, ocupando o 3º lugar entre as unidades federalizadas do Brasil (IBGE, 2017).

Ainda, no período de 2010 a 2015, o número de empregos no Brasil aumentou a taxas que variaram entre 1,3% e 6,9%. Entre os Estados, as taxas de emprego variaram, entre 2010 e 2015, de 3,7% e 22,9%, de acordo com a RAIS - Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho e Emprego. Assim, o Rio Grande do Sul apresentou uma taxa de variação de emprego no período da ordem de 7,18%, possuindo a quinta maior renda per capita entre os estados brasileiros (IBGE/2017).





**Figura 3:** Estudante indígena Kaingang - Acampamento da Agrovila do INCRA (26/03/2019)  
**Fonte:** Roberto Sander

Nesse contexto de diversidade econômica e social, “a conquista da escolaridade para negros e indígenas foi fruto de reivindicações e superação das desigualdades existentes” (SOUZA, 2016, p.7) em nível de País, de Estado e local. Nesse sentido, para as comunidades indígenas, a conquista da escolaridade significa constantes lutas e superação da desigualdade existente em nossa sociedade. É com essa compreensão, que os espaços educacionais passam a serem vistos como lugares de respeito às diversidades, de combate ao racismo e a todas as formas de preconceitos e discriminações, um locus de educação intercultural.

Nesse sentido, os ambientes educacionais necessitam posicionar-se politicamente contra todo e qualquer tipo de processo excludente. Nilma Lino Gomes enfatiza a importância de se “construir novas práticas pedagógicas, abrir debates, estabelecer diálogos com as diferentes comunidades e movimentos.” (2008, p. 7), no intuito de fazer desses conhecimentos um caminho de mudanças na forma como o brasileiro percebe a constituição de sua própria sociedade.

Sendo assim, as instituições de ensino precisam desenvolver meios para romper com o processo histórico de generalização e uniformidade cultural, vivenciado até então, com vistas à busca de um processo pedagógico que viabilize a diversidade e a inclusão desses grupos, por meio de um processo via políticas públicas.

As práticas implementadas em um contexto de diversidade cultural são uma questão complexa, pois quando se pressupõe o atendimento e inclusão das especificidades indígenas incide-se sobre conceitos de identidade e alteridade. Segundo Meliá:

No processo de educação escolar dos indígenas a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e ineludíveis. Essa perda e essa dissolução, para alguns, relacionam-se até de forma direta e quase exclusiva com a escola. A escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade (MELIÁ, 1999, p. 1).

Nesse sentido, o IFRS *Campus* Sertão está a caminhar rumo ao rompimento de um processo histórico de generalização e uniformidade cultural (MELIÁ, 1999) para estabelecer um processo pedagógico que viabilize alteridade, identidade, interculturalidade com respeito à diversidade existente em seu contexto. Assim, acredita-se, a exemplo do que ensinava Gramsci, que:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1995, p. 13).

Na sequência, busca-se, com base nas informações e conceitos mencionados até o momento, refletir na possibilidade de se pensar em uma educação intercultural dentro de um contexto de diversidade, como no *Campus* Sertão.

### Educação Intercultural na Diversidade do *Campus* Sertão

O conceito de interculturalidade nessa reflexão fundamenta-se na perspectiva da autora Catherine Walsh que observa que “la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación” (WALSH, 2009, p. 5). A escolha desse conceito está relacionada à semelhança do que contém na própria Resolução nº 23, de 23 de abril de 2019, a qual passa a aprovar a Política de Ingresso Especial e Permanência do Estudante Indígena do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Nesse sentido, a Interculturalidade tem se mostrado, nos últimos anos, um tema “chave” em políticas públicas, em reformas educativas e constitucionais, estando presente em diversos documentos que orientam a educação em nosso país.

Nesse contexto, as instituições educacionais, assim como o IFRS Campus Sertão, são percebidas como locus político, cultural e social, os quais, segundo Catherine Walsh, podem ser vistos como:

el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial (2009, p. 5).

A discussão sobre a interculturalidade e o espaço educativo como fator indispensável para sua efetivação, dentro de uma concepção de educação intercultural, nos propõe, de certa forma, desafios de pensar sobre as diferenças culturais para além do simples reconhecimento e tolerância. Instiga-nos a discutir estruturas de poder e desigualdades que, como sabemos, atravessaram nossa sociedade e a organização do próprio conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, apresentaremos alguns enfoques que podem contribuir para a reflexão, acerca das seguintes indagações: em que consiste a educação intercultural? E de que forma ela é apresentada e percebida no contexto da diversidade do *Campus sertão*?

As reflexões de Juan Ansión (2000, p. 44), destacando que a “interculturalidade não pode se limitar apenas a valorizar a diversidade cultural, nem a respeitar o direito de cada um a manter sua própria identidade”, mas a “buscar a construção de relações entre esses grupos socioculturais, oportunizando o aprender e o mudar no contato com o outro”. Nessa direção, podemos dizer, ainda, que as identidades se constroem na própria dinâmica do encontro e das tensões, se reconhecendo como fonte de possibilidades de desenvolvimento para todos.

Respeitar a diversidade, incentivar a relação e a comunicação entre os grupos numa posição de igualdade, promover o intercâmbio de conhecimentos, saberes e práticas culturais podem ser pressupostos de uma educação intercultural e é um dos desafios que podem ser apresentados pelo contexto da diversidade no IFRS, bem como no próprio *Campus Sertão*. Para o autor Fidel Tubino:

A interculturalidade surge como um discurso que busca criar condições para o diálogo entre os membros das diversas culturas que coexistem num país. Propõe uma atitude dialógica e um respeito à diversidade vista como potencial e como fonte de riqueza (TUBINO, 2005, p. 2).

Assim, a interculturalidade não pode ser vista como algo focado apenas no reconhecimento da diversidade e da diferença cultural, tendo como objetivo sua mera inclusão nos espaços educacionais e seus currículos. Ela deve ser considerada uma educação de reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

A visão de Catherine Walsh (2009) sobre interculturalidade nos oferece embasamento para a reflexão frente a esse desafio que está relacionado com diversidade e a efetivação de uma educação intercultural crítica e não crítica. A referida autora distingue interculturalidade não crítica e crítica. Segundo Walsh, a visão crítica está relacionada com a seguinte perspectiva:

[...] no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blaqueados” en la de cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores (WALSH, 2009, p. 4).

Diante dessas colocações, a interculturalidade em uma perspectiva crítica, pode ser percebida como uma construção de grupos ou de comunidades, as quais têm sofrido uma história de submissão e subalternização e que passaram a lutar e a requerer do Estado transformações de estruturas, de políticas, de instituições e relações sociais que possam contribuir para a construção de diferentes condições, dentre elas, a condição da existência de uma educação intercultural.



Nesse sentido, pensando no contexto da diversidade que se apresenta no *Campus Sertão*, refletimos que a educação intercultural não deve ter somente como alvo as populações indígenas, os afrodescendentes ou outras minorias presentes no país, mas toda a população nacional.

Assim, a interculturalidade, dentro de uma concepção de educação intercultural, poderá fortalecer a construção da dinamicidade das identidades e suas culturas, potencializar os processos de empoderamento desses indivíduos, oportunizar a autonomia da emancipação social, estimular o diálogo, o reconhecimento, o respeito por esses indivíduos e por suas culturas, bem como, estimular possíveis relações entre esses diferentes sujeitos e atores socioculturais. Cientes disso e concordando com a autora, quando ela afirma:

[...] que la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta (WALSH, 2009, p. 4).

Sendo assim, pensar em uma educação intercultural no contexto da diversidade, reforça a necessidade de mudança, não apenas das relações, mas das estruturas, das condições, dos dispositivos e das ações que possam viabilizar as orientações sobre o entendimento dos processos de construção social, da identidade nacional e dos povos e culturas excluídos desse processo. Torna-se também, um procedimento de estudo e aprendizagem sobre as concepções de interculturalidade, de uma nova prática educativa e formativa, bem como de uma nova política educativa, que passa a possibilitar a construção de um Estado pluriétnico.

Consideramos que o desafio fundamental está em vincular a perspectiva da interculturalidade à proposta de educação intercultural apresentada pelo contexto da diversidade existente dentro do *Campus Sertão*. Trata-se de uma tarefa complexa, pois a interculturalidade, quando introduzida em uma proposta de educação intercultural, é muitas vezes conduzida pelos seus agentes com uma abordagem aditiva e até folclórica, limitando-se a introduzir alguns componentes de culturas e de grupos sociais considerados “diferentes”, não sendo o proposto por leis, decretos, resoluções e instruções normativas, sejam essas de nível Federal, Estadual ou Institucional, que amparam esse contexto de diversidade.

Por fim, cabe salientar que o entendimento e a implementação da educação intercultural nesses espaços se relacionam, não apenas com o cumprimento de uma política educativa voltada ao respeito às diversidades, mas se interligam com a compreensão da existência de um universo cultural existente no Brasil e possibilitar mudanças que sejam significativas e atendam às determinações contidas em leis.

## Considerações Finais

Historicamente, a aceitação da existência da diversidade brasileira é um fator que ultrapassa os séculos. A exclusão dos processos sociais, políticos, econômicos e educacionais são ainda vigentes e oriundos dessa diversidade.

As dificuldades enfrentadas atualmente pelos alunos indígenas no meio educacional são refletidas nos índices de evasão e de repetências descritos em muitas pesquisas acadêmicas e institucionais de modo geral. Esses indicativos, também persistem em nossa instituição, como sendo um dos fatores a serem enfrentados pelo *Campus Sertão*. Percebe-se diante do atual contexto, que as ações estão além da implementação de ações afirmativas, está relacionada também, ao entendimento cultural que permeia esse locus formativo.

A sinalização evidencia a importância da promoção de ações permanentes e significativas, especificamente para esse público de alunos, onde a convivência, o respeito e o entendimento dessa diversidade - a indígena - seja fator predominante. Esse processo também está relacionado com a questão da interação entre os alunos indígenas e os professores não-índios, bem como a promoção da educação intercultural no contexto do *Campus Sertão*.

Com isso, alerta-se para a necessidade de implementação de políticas públicas, de ordem federal e institucional, destinadas à permanência dos indígenas no IFRS, especialmente nesse momento que se vem ampliando o número de matrículas através de processos seletivos específicos para indígenas, com vagas em todos os níveis e modalidades de ensino destinadas a esse público. Pensar somente a oportunidade de ingresso em uma instituição não é tratar das especificidades étnicas, culturais, religiosas, econômicas, sociais, dentre outros. É estar ciente de que “regras” já estabelecidas dentro de uma instituição deverão ser revistas e repensadas pelo corpo docente e seus pares.

Entender que há determinadas situações que não podem ser previstas em um papel como regra a ser seguida, entender que as necessidades de ensino ultrapassam o tempo de sala de aula, perceber que cada um munido de suas culturas pode contribuir no espaço de sala de aula e enriquecer o processo de aprendizagem de todos.

Ressalta-se que não é pretensão deste breve texto esgotar as possibilidades de olhares e de reflexões frente à realidade existente no Campus Sertão, nem de estabelecer um julgamento relativo às ações já existentes, mas que as reflexões aqui estabelecidas possam, sim, ser o início de um processo de construção de visibilidade dos alunos indígenas e da elaboração de ações voltadas ao desenvolvimento de uma educação intercultural.

## Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **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: 30 abr. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 abr. 2019.
- IFDM 2016, ÍNDICE FIRJAN DE DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL. Disponível em: [http://www.firjan.com.br/data/files/67/A0/18/D6/CF834610C4FC824\\_6F8A\\_809C2/IFDM\\_2016.pdf](http://www.firjan.com.br/data/files/67/A0/18/D6/CF834610C4FC824_6F8A_809C2/IFDM_2016.pdf). Acesso em: 30 abr. 2019.
- CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.
- CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- MARINHO, G. **Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MELIÀ, B. **“Educação Indígena na Escola”**. Cadernos CEDES. Campinas, v. 19, n. 49, p. 11– 17, dez. 1999.
- NEDER, H.D., SILVA, J.L.M. **Pobreza e Distribuição de Renda em Áreas Rurais: uma Abordagem de Inferência**. Revista de Economia e Sociologia Rural, Brasília - DF - Brasil, v. 42, n. 03, p. 469-486, 2010
- Portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- RESOLUÇÃO Nº 023, DE 23 DE ABRIL DE 2019. **Aprovar a Política de Ingresso Especial e Permanência do Estudante Indígena do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)**. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2019/04/Resolucao\\_023\\_19\\_Aprova\\_Politica\\_Ingresso\\_Indigena\\_IFRS\\_completa.pdf](https://ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2019/04/Resolucao_023_19_Aprova_Politica_Ingresso_Indigena_IFRS_completa.pdf). Acesso em: 30 abr. 2019.
- SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n.2, p. 213-223, 2012.
- SILVA, Francisco Thiago. Educação das Relações Étnico-Raciais Negras no currículo da Formação de Professores. **Periódico Científico Projeção e Docência**, [S.l.], v. 5, n.1, p.58-69, 2015.
- SOUZA, Fábio Feltin. MORTARI Cláudia (Org). **Estudos Africanos: questões e perspectivas**. Tubarão: Copiart, 2016.
- TAKEMOTO, Cristiane de Moura Leite. A Inclusão e o ensino superior. **Revista Científica FAESA**, Vitória, ES, v. 3, n. 1, p. 49-54.
- TUBINO, F. **Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano**. Lima: mimeo, 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 26 abr.2018
- WALSH, C. **Interculturalidad y Educación Intercultural**, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, marzo de 2009.



# Epistemes Periféricas na Escola: uma Experiência Decolonial por meio de Saberes Quilombolas

Vanda Aparecida Fávero Pino<sup>1</sup>



## Resumo

Os saberes presentes na memória das comunidades quilombolas oferecem um subsídio rico para o trabalho intercultural na escola. Todavia, essas culturas são silenciadas ou pouco representadas no espaço escolar. Essa situação é resultado de um processo de colonização perpetuado na sociedade pela violência e pelo desrespeito às histórias e saberes desses povos. Tendo em conta tal cenário, esse artigo apresenta a necessidade de se inverterem essas práticas, trazendo epistemes periféricas para o ambiente escolar, com a finalidade de mostrar sua importância para a construção de um projeto intercultural de educação. Alinhado à teoria mobilizada, ao final apresentamos a experiência de um projeto de pesquisa do IFRS – **Campus Sertão**, que busca histórias, saberes e memórias nos quilombos da Arvinha e da Mormaça por meio de narrativas orais com o objetivo de apoiar o ensino da cultura afro-brasileira na escola a partir dos saberes quilombolas presentes na região em que o **Campus** está inserido. Os principais pressupostos teóricos são os expertos dos estudos decoloniais Castro-Gómez & Grosfoguel (2007) e Walsh (2004). O texto pretende contribuir com uma reflexão acerca da necessidade de propostas de ensino que promovam a interculturalidade na escola, primando pelo respeito à história, à identidade e à autonomia das comunidades quilombolas.

**Palavras-chave:** Comunidades quilombolas, Currículo, Ensino, Interculturalidade, Decolonialidade.

Imaginemos o cenário de uma escola tradicional no Brasil. Em um grande mapa pendurado na lousa, algum conteúdo é debatido a respeito da América. Então o professor(a) explica que os países de cima do mapa representam o primeiro mundo, desenvolvido, tecnificado. Um mundo que na América fala inglês e francês. Aponta para dois grandes países, os Estados Unidos e o Canadá. Depois o professor(a) mostra a América Latina, representada por um monte de países situados “abaixo” do Canadá e dos Estados Unidos. Não fica difícil das crianças entenderem que, se os países “de cima” são os desenvolvidos, obviamente todos os demais são os subdesenvolvidos, pobres, o terceiro mundo.

O professor(a), então, irá confirmar que se trata de uma América subdesenvolvida, corrompida, explorada. Aliás, as expressões mais ouvidas nessa aula são “desenvolvido e subdesenvolvido”. Seria questão pura e certa de prova de geografia ou história fazer essa separação entre norte e sul, que, visto a insistência na repetição, seria gabaritada pela maioria dos alunos. O professor(a) atenta para o fato de que o formato da América “pobre” encaixaria perfeitamente com a África, espaço representado na escola por povos tão ou ainda mais “pobres” que os latino americanos. Além disso, o docente também poderia dizer que a América Latina, “descoberta” por europeus, é essa mistura do aborígine subordinado das américas, o africano trabalhador e maleável com a escória de Portugal e Espanha. Seria provável que em uma escola do sul do Brasil, em algum momento, o professor(a) dizer que o negro veio escravo da África porque era trabalhador e forte, porém faltava-lhe inteligência e ambição e, por isso, “não prosperou”. Esse negro só veio para cá porque o índio era muito preguiçoso, não servia para o trabalho e não se deixava escravizar. Então, por isso também, no século XIX, vieram os alemães e italianos para ocupar e trabalhar as terras abundantes do sul do Brasil. Aqui vieram pobres, mas se ergueram com o trabalho porque são povos honrados, empreendedores e que prosperam.

A ilustração de tal cenário, embora possa parecer inconcebível para uma escola do século XXI, por ser declaradamente racista e preconceituoso era uma sala de aula, infelizmente e tragicamente, bastante “natural” até o fim dos anos noventa. Lembro como hoje dessa aula na quinta série, em que a professora trouxe todas essas “informações” que foram retomadas em diversas ocasiões do ensino fundamental. E não é incomum ouvir essa mesma narrativa de outras pessoas que estudaram na mesma época em escolas e regiões diferentes. É certo que o início dos anos 2000, conforme

bem relata Walsh (2004), marcam um período importante para o início de uma virada desse tipo de pensamento. Na escola, por exemplo, essa mudança começa por imposições curriculares que visam romper com visões como essa. Por isso, a narrativa acima relatada provavelmente é menos comum nas instituições de ensino hoje do que se estivéssemos nas escolas do século XX.

Todavia, esse discurso, ainda que possa parecer deslocado nos dias atuais, não se pode dizer que foi completamente abolido das instituições de ensino, e não é difícil duvidar que ainda possa ser proferido abertamente por muitos educadores. Embora hoje os estudantes possam até ouvir nas mesmas escolas que é lei o ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena, poucos deles certamente participaram de aulas que debatessem tais temáticas, visto que uma exigência curricular pode não passar dos limites do papel se não houver uma frente de trabalho que priorize seu cumprimento. Certamente são raras as discussões na educação básica em torno do papel secundário a partir do qual o negro é representado na sociedade e porque esse grupo ainda continua sendo tolhido em seus direitos, tendo dificuldade de acesso a garantias básicas, como saúde, educação, moradia e trabalho. Tal desconhecimento, inclusive, leva muitos alunos a serem contra conteúdos dessa natureza, porque pensam ser injusto a obrigatoriedade de conhecer aspectos culturais de populações negras e indígenas, em detrimento de outras.

E ainda, mesmo que a situação acima relatada não aconteça tal e qual se desenvolveu com frequência até década de noventa, esse discurso ainda está incutido na escola, fazendo parte do currículo oculto das instituições de ensino. Tal modo de pensar perpetua a condição latino americana e africana como subdesenvolvida e exalta o mundo ocidental como sabedor do progresso. Silva (2005), sobre o assunto, observa que o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, mesmo não sendo apresentados no currículo oficial, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes. Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são atitudes, valores e comportamentos considerados mais convenientes para a sociedade capitalista. Assim, também se aprende através de categorizações explícitas ou implícitas sobre quem são os “mais capazes” e os “menos capazes. O currículo oculto, dentre outros papéis, ensina a obediência, o conformismo e o individualismo (SILVA, 2005). À vista disso, é importante, portanto, que se analise tudo que acontece na escola com um olhar mais ponderado, questionando porque algumas culturas são representadas, valorizadas e prestigiadas em detrimento de outras que costumam não ter lugar no ambiente educacional.

## O Conceito de (Sub)desenvolvimento Reproduzido pela Escola

Como já mencionado, é comum o uso de termos como país(es) desenvolvido(s) e subdesenvolvido(s) para dividir o planeta entre norte e sul e essa definição se multiplica especialmente na escola. Mas a que preço são ‘subdesenvolvidos’ os países do sul? Não seria justamente pelo ‘desenvolvimento’ dos países do norte? E a que se refere esse subdesenvolvimento? Da maneira em que o assunto é tratado pela escola e seu uso banalizado, dá a entender que tudo que seja proveniente dos países do sul é subdesenvolvido e que o ponto utópico a ser alcançado é o desenvolvimento dos países do norte. Todos os saberes relacionados aos povos latino americanos e africanos não são postos em discussão e valorizados. No pensamento moderno a “Europa é o modelo que se deve imitar e a meta de desenvolvimento era (e continua sendo) ‘alcançar-lhes’. Isto se expressa nas dicotomias civilização/barbárie, desenvolvido/subdesenvolvido, ocidental/não-ocidental, que marcaram por meio de categorias boa parte das ciências sociais modernas” (CASTRO-GÓMEZ & GROSFUGUEL, 2007, p. 15, tradução nossa<sup>2</sup>). Assim, o modo de vida ideal proposto seria o europeu e norte americano, mas em que espaço se respeita a diversidade, se há um modelo a seguir? Para Walsh (2004)

<sup>2</sup> Europa es el modelo a imitar y la meta desarrollista era (y sigue siendo) ‘alcanzarlos’. Esto se expresa en las dicotomías civilización/barbarie, desarrollado/subdesarrollado, occidental/no-occidental, que marcaron categorialmente a buena parte de las ciencias sociales modernas.

o conhecimento funciona de modo a imitar a economia, de forma que os centros de poder atuam como núcleo do capital intelectual. Mbembe (2017, p. 160) também testemunha o estatuto de colonialidade do mundo contemporâneo em que “a cultura e a civilização ocidental tornaram-se o ponto zero da orientação de todas as humanidades”.

Seria a sociedade reflexo da escola ou a escola reflexo da sociedade? Embora tal frase possa parecer clichê (e talvez o seja), os saberes negros e indígenas não costumam fazer parte dos currículos de educação formal. Esses saberes estiveram sempre nos quilombos, nos terreiros, nas casas de reza ou em outros espaços de educação não formal, mas constantemente são rechaçados pela sociedade branca, tal qual na escola. A resistência com danças, cantos, rezas, performances de origem afro-brasileira e indígena ainda perduram nas instituições formais de ensino e se repetem fora delas. Em relação a isso, vide tantos casos de destruição de terreiros de candomblé apenas nos últimos tempos. Sobre a representação do negro nos livros didáticos, por exemplo, Crestani (2003) analisa que os sujeitos que predominam nos textos dos livros didáticos são sujeitos brancos, cabendo a eles representar a totalidade do universo humano através de características psíquicas, sentimentais e emocionais.

Os negros também foram proibidos por séculos de sequer frequentar as instituições de ensino. De acordo com Romanelli (2009), no período colonial, o sistema de educação era um símbolo de classe e fator coadjuvante na construção das estruturas de poder. Romanelli (2009, p.33) explica que ao branco colonizador “se impunha distinguir-se, por sua origem européia, da população nativa, negra e mestiça, então existente”. Para Mbembe (2017), o colonialismo cresceu par e passo ao nazismo e fascismo. Essa escalada conjunta não se deu de forma circunstancial. Apesar de distintas, essas formações carregam o mito da superioridade absoluta da cultura branca, “naturalizada” no colonialismo:

a dificuldade em reconhecer e valorizar a diversidade intercultural tem um nome velho, mas igualmente válido: se chama colonialismo. [...] O Estado moderno é monocultural e também colonial, porque suas instituições sempre viveram a partir de uma norma, que é uma norma eurocêntrica que não valoriza, ao contrário, oculta a diversidade” (SANTOS, 2012, p. 22-23, tradução nossa<sup>3</sup>).

Consequentemente, isso se reverbera também na escola e aos corpos negros é dado um papel secundário, levando-os com frequência ao abandono escolar.

## O Diálogo Intercultural e o Giro Decolonial da Escola

Visto a indiferença em relação ao negro e ao indígena traduzida nos projetos de educação que até hoje se desenharam no Brasil, o que foi conquistado até agora partiu das lutas árduas do Movimento Negro Brasileiro, com especial destaque para a política de cotas nas instituições federais de ensino, Lei nº 12.711/2012 e para as Leis nº 10.639/2003 e 11. 645/2008 que estabelecem a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Todavia, essas conquistas precisam mais enfaticamente aparecer na escola. Sabe-se que os índices de permanência e êxito escolar de estudantes negros e indígenas estão longe de bater as metas mínimas previstas. Assim, a população negra e indígena não ascende a melhores condições de trabalho e vida. Em 2016, sob coordenação da autora do presente artigo, desenvolveu-se uma pesquisa para entender, dentre outros objetivos, os motivos da evasão de estudantes indígenas no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS – *Campus Sertão*), instituição de ensino localizada na região norte do Rio Grande do Sul (PINO, 2016). Para chegar aos resultados, foram entrevistados professores e estudantes indígenas e não indígenas. Um dos temas que mais apareceu no discurso da

3 La dificultad en reconocer y valorar la diversidad intercultural tiene un nombre viejo pero igualmente válido: se llama colonialismo. [...] El Estado moderno es monocultural y es colonial en ese sentido, porque sus instituciones siempre han vivido a partir de una norma, que es una norma eurocéntrica que no celebra sino, al contrario, oculta la diversidad.



comunidade acadêmica, como fator de evasão, foi a não representatividade da cultura desses estudantes na instituição. A maioria dos docentes, especialmente ao serem questionados a respeito do trabalho com a história e cultura indígena em suas aulas, afirmaram que têm conhecimento da existência da Lei nº 11.645/2008, mencionaram que esses conteúdos estão previstos nos planos curriculares dos cursos, porém, desconhecem que o trabalho esteja ocorrendo efetivamente em algum componente curricular. Sobretudo, afirmam que eles próprios não planejam aulas que prevejam qualquer temática indígena. De forma análoga, o mesmo ocorre com o ensino da história e cultura afro-brasileira. Cabe ponderar que tal situação não é deslocada da realidade da maioria das outras instituições de ensino brasileiras. Nos locais em que deveria existir uma luta contra processos hegemônicos estabelecidos pelo colonialismo, são justamente influenciadores do processo de subalternização, estigmatização e controle do poder por parte dos grupos dominantes. Dessa forma, a maioria desses estudantes passa a evadir os cursos e, quem “sobrevive” à aridez do currículo, passa três, quatro, cinco, dez ou mais anos sem uma representação de sua realidade, tendo que estudar, aprender e apreender apenas a cultura do outro e não deixar vir à tona as múltiplas realidades que permeiam seus corpos.

Já os demais estudantes, não negros e não indígenas, não têm a oportunidade de estudar em um ambiente intercultural e de passar a quebrar narrativas engessadas no jogo de forças subalternizador da escola. É importante ter claro que somente é possível reproduzir aquilo que se conhece. Permeada pelo silenciamento, a escola é geradora de uma expectativa negativa em torno dos corpos negros. Nesse contexto, se perpetua o processo de subalternização dos indígenas e negros, sob a égide do processo de colonização.

Para os especialistas em estudos decoloniais<sup>4</sup>, a cultura caminha junto aos processos de economia e política. Assim, as raças tidas como “superiores” conseqüentemente têm os melhores postos de trabalho, ao passo que aos “inferiores” destinam-se os lugares menos almejados, onde se exerce o trabalho servil. Esses teóricos apresentam a reflexão de que o colonialismo não acabou com a transformação dos países de periferia em estados-nação e as instituições tradicionais participam dessa continuidade. Assim, a tese da descolonização é vista como um mito. Obviamente ocorreu uma mudança do colonialismo moderno para a colonialidade global, as formas de dominação foram transformadas, porém a estrutura das relações entre países de centro e periféricos ainda permanecem, mantendo a periferia em uma posição de submissão. Os costumes, valores e saberes do norte prevalecem como se fossem os únicos que contribuem para o progresso social da humanidade.

A escola atual é um exemplo desse sistema que engessa qualquer saber que fuja ao que lhe foi pré-estabelecido, tornando-se, assim, dispositivo pertinente na manutenção do status quo destinado aos povos de periferia, em especial os de origem africana e indígena. Ela perfaz uma estrutura que, mesmo com as mudanças que ocorrem com o passar dos anos, continua reproduzindo certos conceitos que para a sociedade capitalista são estratégicos:

o capitalismo global contemporâneo ressignifica, em um formato pós-moderno, as exclusões provocadas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas e de gênero/sexualidade implantadas pela modernidade. Desse modo, as estruturas de longa duração formadas durante os séculos XVI e XVII continuam desempenhando um papel importante no presente (CASTRO-GÓMEZ & GROSGUÉL, 2007, p.14, tradução nossa<sup>5</sup>).

4 O grupo dos teóricos dos estudos decoloniais, também conhecidos como Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formou-se por meio de intelectuais latino-americanos que realizaram “um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial” (BALLESTRIN, 2013, p. 116). Por meio de uma ampla gama de influências teóricas, “o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

5 El capitalismo global contemporáneo ressignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente.

O capitalismo não é apenas econômico, mas toda uma rede de poder integrada que engloba fatores econômicos, políticos e sociais que fazem o sistema funcionar de modo a deixar a periferia dependente do centro. Castro-Gómez & Grosfoguel (2007) explicam que a primeira tentativa de descolonização dos países periféricos foi incompleta e não rompeu com o modelo colonial. Iniciada no século XIX e XX ofereceu apenas a independência jurídico-política. Por essa razão, a segunda descolonização necessita voltar-se “à heterarquia das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intactas” (CASTRO-GÓMEZ & GROSGOUEL, 2007, p.17, tradução nossa<sup>6</sup>). Por isso, os estudiosos dos estudos decoloniais propõem o giro decolonial, uma virada no sistema que permita que os saberes até hoje desconsiderados sejam colocados em debate pelas ciências sociais e pelas demais áreas do conhecimento e estruturas sociais, pois sem incorporar o conhecimento subalterno aos processos de produção de conhecimento, não pode haver descolonização. Faz-se necessário, assim, desenvolver-se uma nova linguagem que não dependa das velhas linguagens herdadas. Walsh (2004), nesse processo, apresenta a noção de “interculturalidade epistêmica”, em que os conhecimentos de fronteira necessitam colocar-se como possibilidade dialógica do conhecimento junto aos demais saberes. A interculturalidade epistêmica deve ser vista como “prática política e como contra-resposta à hegemonia geopolítica do conhecimento; como uma forma ‘outra’ de pensamento a partir da diferença colonial, necessária para a construção de um mundo mais justo” (WALSH, 2004, tradução nossa<sup>7</sup>). Ela torna-se um encontro de saberes, tendo claro que envolve maneiras de pensar que não são completamente separados dos conhecimentos hegemônicos, são um diálogo dos saberes ocidentais, orientais e indígenas. Para que a interculturalidade epistêmica aconteça, há a necessidade de uma visão crítica das geopolíticas do conhecimento. De nada adianta emudecer na escola a fala de que os indígenas não são afetos ao trabalho, se nada do que os indígenas são ou produzem têm valor para o currículo em curso. Em verdade o discurso continua reverberando, porém de outras formas. Por essa razão, “o que realmente precisamos fazer é colocar em prática o projeto político, ético e epistêmico da interculturalidade, um projeto no qual são essenciais o conhecimento coletivo, a análise coletiva e a ação coletiva” (WALSH, 2004, tradução nossa<sup>8</sup>). É necessário novos lugares nos quais os subalternos possam falar e serem ouvidos. Não se trata de uma visão de resgate fundamentalista, é necessário dar visibilidade aos “conhecimentos outros”.

Entendemos que esse desafio teórico, alternativo, proposto pelos estudos decoloniais precisa passar pela escola. Não é possível enxergar um processo de descolonização definitivo se as estruturas educacionais mantiverem-se resistentes a novas formas de pensar. Dessa forma, “necessitamos buscar ‘fora’ de nossos paradigmas, enfoques, disciplinas e áreas de conhecimentos. Necessitamos entrar em diálogo com formas não ocidentais de conhecimento que enxergam o mundo como uma totalidade em que tudo está relacionado com tudo [...]” (CASTRO-GÓMEZ & GROSGOUEL, 2007, p.17, tradução nossa<sup>9</sup>).

Por isso, as instituições de ensino brasileiras, em especial as públicas, devem ser espaços democráticos em que podem e devem ser representadas todas as etnias e culturas que compõem a multiculturalidade étnica brasileira. É necessária uma agenda de debate com a comunidade acadêmica nas instituições escolares, envolvendo principalmente estudantes e lideranças indígenas, negras e quilombolas para que possa ser construída uma cultura de representação no espaço escolar que avance para além dos limites do papel e que resista ao processo de opressão. É fundamental que as instituições não primem essencialmente em falar sobre a cultura afro-brasileira e indígena, mas sim, em deixar que os próprios indígenas, negros e quilombolas falem sobre suas culturas e

6 Tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas.

7 Práctica política y como contra-respuesta a la hegemonía geopolítica del conocimiento; como una forma “otra” de pensamiento desde la diferencia colonial, necesaria para la construcción de un mundo más justo.

8 Lo que realmente necesitamos hacer es poner en marcha el proyecto político, ético y epistémico de la interculturalidad, un proyecto en el cual son esenciales el conocimiento colectivo, el análisis colectivo y la acción colectiva.

9 Necesitamos buscar ‘afuera’ de nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimientos. Necesitamos entrar en diálogo con formas no occidentales de conocimiento que ven el mundo como una totalidad en la que todo está relacionado con todo [...].





**Figura 1:** Participação no VIII Colóquio Nacional de Direitos Humanos – Passo Fundo/RS  
**Fonte:** Assessoria do VIII Colóquio Nacional de Direitos Humanos

histórias. Que os sábios das comunidades possam adentrar o ambiente acadêmico e que a academia também possa ir às aldeias, quilombos e terreiros, respeitando-se os preceitos éticos estabelecidos. As histórias e os saberes desses grupos devem passar a ser valorizados, não apenas entre as pessoas que vivem nessas comunidades, mas também na escola e na sociedade como um todo, que dessa forma vê esses grupos falarem de si, narrarem suas dificuldades e esperanças a partir de sua voz e não através da voz de terceiros que, comumente, se munem de estereótipos em suas representações.

Nesse processo, também há que se considerar que os saberes tradicionais têm como forte característica a presença de práticas culturais relacionadas à oralidade, que podem ser conhecidas e trabalhadas pela escola. Saberes e histórias que precisam ser colocados à diferença com os saberes já propostos pelo currículo em curso. Há, na internet, diversas produções que protagonizam a cultura afro-brasileira e indígena, em especial aqueles produzidos pelas próprias comunidades. Pode-se, a partir disso, construir propostas educacionais que rompam com a conjuntura apresentada.

Sabe-se que estamos longe de uma reflexão que oriente para uma mudança substancial em nossas escolas. A virada de pensamento precisa vir de uma preocupação dos gestores de educação e em uma formação de professores que problematize e busque meios para que a escola queira esse giro. A escola tem fundamental papel em romper em definitivo com comportamentos que desmereçam e desvalorizem o legado dos povos considerados subalternos, pois é lá que os jovens passam grande parte de seu tempo e também produzem subjetividades. Mais do que mera imposição curricular que, como já foi dito, não costuma ser observada na prática, a escola deve proporcionar a problematização, a reflexão e o debate acerca da história e dos saberes dos povos afro-brasileiros e indígenas.

É com base nessa necessidade que no IFRS – *Campus Sertão*, desde 2018, propomos um projeto de pesquisa<sup>10</sup> que visa trazer às escolas da região os saberes das comunidades quilombolas da Arvinha e da Mormaça situadas a menos de quinze quilômetros do referido *Campus*. Na sequência, apresentamos de forma sucinta os objetivos do projeto e os resultados parciais alcançados.

<sup>10</sup> Narrativas Oraís nas Comunidades Quilombolas da Região Norte do Rio Grande do Sul: uma proposta de trabalho na escola.





**Figura 2:** Oficinas direcionadas a estudantes no evento Cultura Afro-brasileira em Campo promovido pelo NEABI do IFRS – Campus Sertão. **Fonte:** NEABI do IFRS – Campus Sertão

## Saberes Quilombolas na Escola: uma Proposta Decolonial

O IFRS – *Campus Sertão* é conhecido na região norte do Rio Grande do Sul como uma instituição de ensino que historicamente trabalhou com cursos na área agrícola e agropecuária<sup>11</sup>, estando localizado em uma região de importante presença quilombola. No município de Sertão, estão localizadas em seu espaço territorial duas comunidades: Arvinha e Mormaça. Essas comunidades têm sua gênese no século XIX, período em que a referida região era dividida em sesmarias, grandes porções de terra geralmente destinadas a militares que trouxeram para as propriedades pessoas escravizadas. Dentre elas Firmina Vieira<sup>12</sup> e Cezarina Miranda<sup>13</sup>. Após o “término” do período escravagista, essas comunidades foram sendo formadas e hoje, quase um século e meio depois, resistem em meio à falta de garantias básicas como terra, trabalho, saúde, educação e até mesmo água potável<sup>14</sup>.

Tendo em conta tal cenário, o IFRS, dentre outras observâncias, tem como missão promover “a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais” (IFRS, 2019). Assim, observa-se como condição fundamental dentro do IFRS – *Campus Sertão*, a promoção de ações afirmativas que objetivem o ingresso, a permanência, a conclusão com êxito nos cursos e a representação cultural de pessoas pertencentes às comunidades quilombolas que circundam o *Campus*.

Porém, durante muitos anos, a dificuldade de acesso das comunidades ao *Campus* foi um fator de exclusão dessas pessoas ao ensino público proposto pelo IFRS, especialmente na educação básica. Esse cenário começa a mudar no final de 2017, quando o ingresso de estudantes quilombolas no

<sup>11</sup> Embora atualmente trabalhe também com outros cursos nas áreas da Educação, Informática e Comércio.

<sup>12</sup> Referente à ancestralidade da Comunidade Quilombola da Mormaça, trabalhava na propriedade do Coronel Amancio de Oliveira.

<sup>13</sup> Referente à ancestralidade da Comunidade Quilombola da Arvinha, trabalhava na propriedade do Coronel Francisco de Barros Miranda.

<sup>14</sup> A comunidade Quilombola da Arvinha, em pleno ano de 2019, situada em uma região brasileira considerada “desenvolvida”, até a data em que este texto estava sendo escrito (julho de 2019), ainda necessitava retirar água de qualidade duvidosa de córregos situados em meio a lavouras destinadas ao monocultivo da soja, enquanto aguardava por parte do poder público (por anos, diga-se de passagem) o encanamento de um poço artesiano construído em seu território que levaria/á água potável às residências.



**Figura 3:** Material produzido para as oficinas trazendo a transcrição de narrativas quilombolas – O Guarda do Cemitério, De um Palanque Brota Vida e A Chica Mormaça. **Fonte:** Paolla Furlan

*Campus* deu-se especialmente por uma luta árdua e histórica para que houvesse transporte escolar que os levasse até a instituição de ensino diariamente. Nesse contexto, a ação de servidoras do *Campus* junto às lideranças de comunidades quilombolas foi muito importante. Essas servidoras dialogaram com as comunidades no sentido de apresentar o *Campus*, os cursos e as possibilidades de ingresso e também de auxiliar na organização de documentos para as matrículas. Também mobilizaram reuniões com a presença das lideranças e de um representante da Prefeitura Municipal de Sertão. Por meio desse movimento, o direito ao transporte e acesso à educação foi garantido no início de 2018, sendo compromisso do grupo de estudantes quilombolas a frequência às aulas. A partir da validação desse direito, sempre que ocorre algum problema em relação ao transporte, o grupo se reúne para dialogar e propor alternativas, observando-se importante participação por parte de estudantes e lideranças quilombolas.

Após a validação do direito de poder estudar, é preciso ponderar que apenas o ingresso não garante a permanência e o efetivo êxito dos estudantes no espaço acadêmico. Com o ingresso, a população das comunidades quilombolas passa a integrar esse espaço que, em tempos anteriores, lhes foi tolhido. Todavia, como já mencionado, a representação de sua cultura, a valorização de seus saberes, suas vozes, suas lutas, precisam ser reconhecidas nesse cenário. Observando essa necessidade, em 2018 submetemos o projeto de pesquisa “Narrativas Oraís nas Comunidades Quilombolas da Região Norte do Rio Grande do Sul: uma proposta de trabalho na escola”. O objetivo geral do projeto é<sup>15</sup> investigar junto às comunidades da Arvinha e da Mormaça as narrativas orais que perfazem o cenário e a memória dessas comunidades, a fim de que essas narrativas sirvam como base para a organização e proposição de atividades de ensino com vistas à representação e valorização da cultura afro-brasileira e quilombola no espaço escolar.

<sup>15</sup> Trazemos os verbos no tempo presente, pois o projeto foi replicado em 2019/2020 apresentando aqui seus resultados parciais.





**Figura 4:** Oficinas da Jornada Pedagógica Integrada realizada no *Campus Sertão*

Fonte: Ensino - IFRS - *Campus Sertão*

A busca por esse material foi realizada por meio da escuta de moradores das duas comunidades quilombolas citadas<sup>16</sup>. O material pesquisado traz narrativas dos moradores que contam sobre a sua ancestralidade, histórias de vida e sobre memórias e causos que circulam nas comunidades. É importante pontuar que um dos pressupostos metodológicos do projeto é que a equipe conte com bolsistas quilombolas atuantes em todas as frentes do projeto (estudo teórico, trabalhos de campo, realização de oficinas, etc), prerrogativa que julgamos fundamental para o desenvolvimento das atividades. Assim, organizou-se por meio do material de áudio coletado a proposta de uma oficina que discuta a presença quilombola na região e a importância dessa representatividade no espaço escolar. Os participantes das oficinas têm a oportunidade de conhecer narrativas transcritas<sup>17</sup> pela autora do presente artigo a partir da narração dos moradores e também de performatizar essas narrativas. As oficinas começaram a ser ministradas em novembro de 2018 e já atenderam centenas de alunos e profissionais da educação em instituições de ensino. A equipe do projeto também já apresentou os resultados parciais às próprias comunidades e participou de eventos temáticos e acadêmicos, estando com uma agenda significativa de atividades para o segundo semestre de 2019. É válido lembrar que o material organizado para as oficinas não se esgota, apenas perfaz um exemplo de como podem ser trabalhados os saberes quilombolas na escola. Dessa forma, os arquivos de áudio e a transcrição de textos produzidos a partir das narrativas ficam depositadas no Memorial do IFRS – *Campus Sertão*<sup>18</sup> para consulta de pesquisadores e profissionais da educação.

<sup>16</sup> As atividades de campo do projeto somente foram iniciadas após a aprovação pelo Comitê de Ética do IFRS com número CAAE 84963718.4.0000.8024. Ao último parecer do Comitê de Ética é atribuído o número 3.217.238.

<sup>17</sup> Cunhada por Haroldo de Campos, a teoria da transcrição surge a partir da noção da impossibilidade da tradução de textos criativos, mas da possibilidade de sua recriação (CAMPOS, 2010). No caso da transcrição das histórias narradas, é importante levar em consideração o texto oral como um todo e a passagem do sistema oral para o escrito/imagético. Assim, para chegar ao texto transcrito, faz-se necessário recriá-lo de forma a observar o processo criativo original, as características fônicas e estéticas e as semioses que o performam.

<sup>18</sup> O Memorial do IFRS - *Campus Sertão*, criado oficialmente em dezembro de 2016, tem como missão preservar, conservar e difundir a memória da instituição, potencializando a interação da sociedade com a produção científica, técnica, tecnológica e cultural, além dos testemunhos históricos de seus personagens. No ano de 2018, junto às ações do Memorial, foi organizado o acervo histórico da instituição. Contando com documentação fotográfica, escrita, tridimensional, bibliográfica, entre outros, há também a salvaguarda de fundos documentais alusivos aos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no *Campus*.



## Considerações Finais

A partir da avaliação do trabalho realizado pelo projeto por meio dos participantes das oficinas, é comum estudantes, mesmo os que estão no ensino superior, citarem que não sabiam da existência de comunidades quilombolas na região e manifestarem sua satisfação em relação às histórias que foram contadas e performatizadas. Muitos estudantes do IFRS – *Campus Sertão*, com essa participação, buscaram saber mais sobre os quilombos e envolveram-se em atividades relacionadas a outros projetos desenvolvidos nas comunidades. Também é avaliado como positivo pelos participantes das oficinas e pelos comunitários o fato de as estudantes quilombolas participarem ativamente do projeto, ministrando as oficinas, pesquisando e falando a partir da realidade que vivem.

As experiências do projeto nos fazem refletir como é imprescindível para as instituições de ensino a descolonização do currículo por meio do diálogo intercultural. O fim do racismo e dos preconceitos vários deve começar por deslocamentos epistêmicos que descolonizem o saber por meio da voz de protagonistas negros, quilombolas e indígenas e que esses sejam audíveis no espaço escolar. Desse modo, será possível construir uma epistemologia em que os saberes mencionados eclodam na sala de aula e se disseminem nos locais de convívio dos discentes e na sociedade em geral.

Ao perceber essa necessidade, há que se ter em conta que de modo nenhum isso acontecerá se não houver uma ruptura nos processos de silenciamento reproduzidos historicamente pela escola. Por isso, dar voz, espaço e importância, nos institutos federais e demais instituições de ensino, aos saberes presentes nas comunidades quilombolas apresenta-se como um passo fundamental para que essa virada epistêmica aconteça.

## Referências

- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciências Políticas**. 2013, n.11, p.89-117.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 20 ago. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br.htm>. Acesso em: 4 set. 2018.
- CAMPOS, H. de. **Metalinguagem e outras metas**: ensaios de teoria e crítica literária. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 09-23. Disponível em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/2-prologo-giro%20decolonial.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2018.
- CRESTANI, L. M. **Sem vez e sem voz**: o negro nos textos escolares. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2003.
- INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Plano de desenvolvimento institucional**. 2019.
- MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. Trad: Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.
- ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**: (1930/1973). 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SANTOS, B. de S. Cuando los excluidos tienen Derecho: justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad. In: Santos, B. de S.; Jiménez, A. G (Orgs.). **Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador**. 1. ed. Quito: Fundación Rosa Luxemburg/AbyaYala, 2012.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PINO, V. A. F. **Evasão e permanência de estudantes indígenas no IFRS - Campus Sertão**: os discursos que permeiam o processo. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Passo Fundo, 2016.
- WALSH, C. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. **Boletín Icci-ary Rimay**, Quito, v. 60, n. 6, p.1-2, mar. 2004. Mensal. Disponível em: <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>. Acesso em: 29 ago. 2018.



# Representatividade, Empoderamento e Identidade: Caminhos da Reafirmação Cultural Negra como Reflexo das Políticas de Ações Afirmativas

Caroline de Castro Pires<sup>1</sup>

*“Mesmo que voltem as costas  
Às minhas palavras de fogo  
Não pararei de gritar  
Não pararei  
Não pararei de gritar  
Senhores  
Eu fui enviado ao mundo  
Para protestar”  
Protesto (Carlos Assunção, 1927)*

<sup>1</sup> Professora, membro do Núcleo de Ações Afirmativas do IFRS Campus Alvorada, [caroline.castro@alvorada.ifrs.edu.br](mailto:caroline.castro@alvorada.ifrs.edu.br).

### Resumo

O presente artigo faz uma reflexão sobre o papel das Políticas de Ações Afirmativas no processo de reafirmação cultural negra. Mais especificamente, para refletir sobre esse movimento de reafirmação cultural, destacamos, brevemente, alguns fatos histórico-político-sociais que envolvem o negro desde sua chegada escravizado ao Brasil, por volta de 1500, até culminar na aplicação de Políticas de Ações Afirmativas que suprissem as necessidades dessa minoria (mas nem tanto) com histórico de exclusão social. Metodologicamente, como exemplo prático desse processo de reafirmação cultural negra a partir da execução das Políticas de Ações Afirmativas, relato duas ações, uma de extensão e outra de pesquisa, desenvolvidas no IFRS *Campus Alvorada*, que afetaram de maneira positiva a identidade de alunos negros cotistas.

**Palavras-Chave:** Ações Afirmativas, Identidade, Cultura Negra, Representatividade, Empoderamento.

**E**ste artigo se propõe a fazer uma reflexão e expor exemplos que mostram o quanto a implantação das Políticas de Ações Afirmativas está tendo um papel positivo ao que diz respeito ao processo de reafirmação cultural negra. Ao serem executadas, as ditas Ações Afirmativas promovem (i) a *representatividade* ao aumentar o número de negros em espaços que antes eram majoritariamente ocupados por não negros; (ii) o *empoderamento* ao propiciar que o aluno/aluna cotista se empodere, ou seja, que o cotista tenha uma atitude social que consiste na conscientização da importância de seu posicionamento e visibilidade como meio de luta por seus direitos; e (iii) a *identidade* ao propiciar que o cotista se permita ver inserido dentro de uma cultura, a *cultura negra*.

Para tanto, para traçarmos a reflexão proposta neste estudo, partimos, brevemente, de um levantamento de fatos históricos-sócio-político e culturais que envolvem as pessoas negras brasileiras e culminaram na aplicação de Políticas de Ações Afirmativas. Ademais, como exemplos dos reflexos das ditas Ações Afirmativas em favor do movimento de reafirmação cultural negra, apresentamos relatos de duas ações, uma de extensão e outra de pesquisa, desenvolvidas no IFRS *Campus Alvorada* com alunos cotistas negros.

## Uma História que Todos Conhecem e Muitos Ignoram...

É um fato sócio-histórico-cultural que a ideologia do racismo, ao longo da história, vem fazendo com que muitas civilizações sejam escravizadas pelas mais diversas razões, tais como questões bélicas e econômicas, sendo que, esta última, foi a principal motivação para que o processo ocorresse no Brasil colônia. O comércio de africanos escravizados para o Brasil teve início entre os anos 1532 e 1538, quando as primeiras levas de africanos cá desembarcaram. Naquele momento, os negros escravizados tornaram-se as “mãos e pés dos senhores de engenho, vindo a ser os verdadeiros construtores do progresso verificado no Brasil durante os três séculos e meio de escravidão” (FERREIRA, 1978, p.43).

Segundo Ferreira (1978, p.44), os negros africanos eram negociados por meio do escambo, trocados por aguardente, fumo, espelhos, guizos, tecidos, etc.; em seguida, eram marcados com ferro em brasa, acorrentados e levados aos presídios da costa africana, local onde aguardavam para serem levados aos navios negreiros. Nesses navios, os negros eram alojados em porões onde ficavam amontoados em condições precárias e a mortalidade no percurso, costa da África-Brasil, chegava aos 70%. Nas palavras de Ferreira (1978), “chegados ao Brasil, eram vendidos nos mercados da Bahia, do Rio de Janeiro, de Pernambuco e do Maranhão, sendo destinados à lavoura, à pecuária, à mineração ou aos trabalhos domésticos” (FERREIRA, 1978, p.44).



Cabe destacar, neste ponto, que esse negro, arrancado de seu lugar, ao chegar a *terra brasilis* não se deparou com uma homogeneidade entre seus pares, dada a artimanha luso-brasileira em garantir que os negros enviados para o mesmo local possuíssem etnias distintas de forma a evitar qualquer tipo de aproximação étnico-cultural, bem como a possibilidade de levantes (BARROS Jr. *et al.*, 2011, p.108). O recurso da diversidade étnica, em um primeiro momento, utilizado para evitar qualquer tipo de laço entre os escravizados foi superado pelos próprios negros que se aproximaram, tendo como critério principal o dado étnico-cultural. De acordo com Maximino (2012, p.80), nesse período ocorreram inúmeras rebeliões e insurreições, além da proliferação de milhares de quilombos espalhados pelo território colonial. Nas palavras de Ribeiro (1997):

Palmares é o caso exemplar do enfrentamento inter-racial. Ali, negros fugidos dos engenhos de açúcar ou das vilas organizaram-se para si mesmos, na forma de uma economia solidária e de uma sociedade igualitária. [...] Sua destruição sendo requisito de sobrevivência da sociedade escravista, torna esses conflitos crescentes inevitáveis, seja para reaver os escravos fugidos, seja para precaver-se contra novas fugas (RIBEIRO, 1997, p. 173).

Quanto aos fatores de aproximação cultural entre os negros escravizados, principalmente nos períodos iniciais na colônia, fase em que o critério da diversidade cultural imperava com o intuito de evitar afinidades, podemos destacar os fatores religioso e linguístico. Apesar de essa pluralidade ser percebida como algo que corromperia a preservação da identidade daqueles negros, curiosamente, foi um elemento que garantiu que tal identidade prevalecesse. Provavelmente, foi neste período que ocorreu a mescla entre as divindades africanas provindas de religiões de diferentes pontos da África, formando as bases daquilo que hoje chamamos de religiões afro-brasileiras. Religiões que, no princípio, foram mascaradas pela adoção do sincretismo com a religião católica, ou seja, os negros mantiveram, durante todo o período escravista, as formas físicas de seus deuses (*okutás*) escondidas dentro de santos católicos, sendo essa a maneira encontrada para dar continuidade a sua religiosidade sem ir contra a imposição católica vigente na época.

Outro ponto de união entre os negros escravizados foi o dado linguístico que os manteve, em alguma medida, em conexão com sua identidade. Ademais, as línguas africanas influenciaram o léxico da língua portuguesa brasileira. Segundo Lemos (2008), a diferença de pronúncia entre o português brasileiro e o de Portugal deve-se à influência dos idiomas africanos, mais especificamente, o banto, o quicongo, o umbundo e o quimbundo. Palavras de origem africana entraram na língua portuguesa e são utilizadas cotidianamente, apesar do falante do português moderno, muitas vezes, não ter consciência etimológica dessas palavras, como exemplos desses vocábulos de origem africana, podemos citar as palavras *agogô*, *angu*, *batuque*, *cachaça*, *cachimbo*, *camundongo*, *fubá*, *jiló*, *marimondo*, *quiabo*, *samba*, etc. Além dos vocábulos, as línguas africanas, como mencionado, influenciaram a pronúncia do português, que é mais vocalizado (as vogais são pronunciadas de forma mais aberta) se comparado ao português de Portugal, e muitos dos traços da variedade popular do português brasileiro têm influência nas línguas africanas. Além disso, hodiernamente, há um retorno ao uso das línguas africanas principalmente no contexto das religiões de matriz africana. O *Iorubá*, por exemplo, é a língua proferida nos cantos entoados nas religiões afro-brasileiras. De acordo com Sá (2012, p.170), no *candomblé*, 65,7% das palavras que integram o léxico da liturgia religiosa são de origem sudanesa (*Iorubá*).

A esse critério de uso da diversidade cultural, com o objetivo de evitar afinidades entre os escravizados, é o que Lemos (2008) chama de processo violento de “desenraizamento” com o intuito de promover a perda das raízes históricas, identitárias e cultural originais desses negros; uma vez que, tal prática evitaria que os negros se agrupassem por etnia ou língua materna, dificultando a organização e a possibilidade de rebelião. De acordo com Chagas (1996, p.3), no período pré e pós abolição, foram inúmeras as formas oficializadas de marginalização e repressão dos negros

afrodescendentes em todo o território nacional, o que inclui opressão com amparo legal. Após a abolição, a sociedade não estava preparada e nem tinha a pretensão de absorver o negro livre, o que levou muitos negros a viverem em regiões suburbanas, a mercê, e muitos outros a permanecer na situação servil. Segundo Maringoni (2011),

A campanha abolicionista, em fins do século XIX, mobilizou vastos setores da sociedade brasileira. No entanto, passado o 13 de maio de 1888, os negros foram abandonados à própria sorte, sem a realização de reformas que os integrassem socialmente. Por trás disso, havia um projeto de modernização conservadora que não tocou no regime do latifúndio e exacerbou o racismo como forma de discriminação (MARINGONI, 2011, p.18).

Para o sociólogo Florestan Fernandes (1978), em sua obra *A Interação do Negro na Sociedade de Classes*, essa integração do negro na sociedade no período pós-abolição foi problemática dado ao descaso vinculado à maneira como foi realizada a libertação. De acordo com Fernandes (1978),

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. (...) Essas facetas da situação (...) imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel (...). Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões de ideais de homem criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo (FERNANDES, 1978, p. 28).

Muitas são as causas, sejam episódicas ou definitórias, que podem ser dadas como decisivas ao que compete à abolição; porém, é possível depreender disso a mesma conclusão: foi o avanço do capitalismo no país que inviabilizou o sistema escravista brasileiro. Tal afirmação parece contraditória, uma vez que dá ao trabalho servil um caráter anacrônico, antieconômico e ineficiente. Com isso, a legitimidade do sistema escravocrata passou a ser paulatinamente questionada, sendo essa a principal razão para se pensar a abolição.

Nesse momento, creio que seja interessante chamar a atenção para um fato. Ao contrário do que circula no senso comum, isto é, os negros escravizados vivenciaram a escravidão de forma passiva, foram diversas as maneiras de resistência à escravidão, sendo a forma mais conhecida a estrutura quilombola (maneira alternativa de convívio social). Como já destacado, nessa perspectiva, tanto a cultura como as práticas sociais e religiosas foram reinventadas pelos negros como resistência e garantia da identidade.

Desde os primeiros quilombos até os movimentos mais recentes como a luta da posse de terra, os negros não têm deixado de resistir e lutar contra a escravidão e as mazelas deixadas por ela. Sobre isso, Ribeiro (1997, p.173) salienta que os negros, desde a chegada, escravizados, até os dias atuais, lutam para fugir da inferioridade imposta pela sociedade e que é mantida por meio de todas as formas de opressão dificultando sua integração na condição de trabalhadores livres ou de cidadãos com os mesmos direitos. Apesar disso, de acordo com Santos (2006), surgiram organizações e irmandades que foram verdadeiros espaços de preservação e sociabilidade para esses grupos. Isso propiciou o surgimento de movimentos organizados na imprensa, como jornais como **Menelik**, **Alfinete** e **Clarim da Alvorada**. Ademais, a **Frente Negra Brasileira** foi outra organização de grande importância, com cerca de 400 membros que gozavam de certo prestígio junto às autoridades e à população em geral na época. Outros movimentos foram o **Teatro Experimental do Negro** (TEN), a **Associação Cultural do Negro** (ACN) e a criação das escolas samba (SANTOS, 2006).

A trajetória do negro escravizado no Brasil é uma história de tragédias, descaso, preconceitos, injustiças e racismo. Uma chaga que o Brasil carrega até os dias atuais. Chaga essa que o país vem tentando curar, não da maneira mais efetiva, mas com uma espécie de reconciliação com suas matrizes étnicas. Essa tentativa de reparação histórico-étnico-social é associada às políticas compensatórias adotadas pelo Estado, denominadas Ações Afirmativas.

## Movimentos de Reparação Histórica: as Políticas de Ações Afirmativas

Recentemente, os movimentos e entidades que representam as comunidades afrodescendentes têm visto suas reivindicações serem atendidas pelo Estado através de medidas chamadas de “ações afirmativas”. De acordo com Maximino (2012), as políticas de ações afirmativas são aquelas que *abrangem toda e qualquer política compensatória, [...] com o fim principal de garantir igualdade de oportunidades às minorias étnicas ou a grupos minoritários* (MAXIMINO, 2012, p.86); e o autor continua, [...] a “inclusão social daqueles grupos que sofreram alguma modalidade de preconceito implica que o Estado implante políticas públicas que garantam a tais grupos o pleno gozo de seus direitos” (MAXIMINO, *idem*).

O movimento, exposto acima, culminou no reforço ao discurso em defesa da necessidade de uma política de cotas para afrodescendentes sob o argumento de que as ações afirmativas, conforme Maximino (2012, p.92), “são instrumentos legítimos para se promover a correção ou compensação por erros históricos, cometidos em um passado relativamente recente”. Em 2001, na África do Sul, ocorreu a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata que trouxe à pauta a temática do combate às desigualdades sociais sofridas por negros, sendo um marco importante. O Brasil participou do evento e reconheceu a existência da discriminação contra negros no país, se comprometendo a desenvolver programas de incentivo ao acesso de afrodescendentes ao ensino superior.

Em 2010, com a aprovação da Lei nº 12.288 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, sendo este estatuto a mais importante conquista dos afrodescendentes brasileiros, houve a necessidade de se realizar as ações afirmativas previstas no estatuto. Tais ações preveem uma série de medidas em prol da redução das desigualdades nas estatísticas de diversos setores em que há comparação entre negros e não negros. Conforme Maximino

As políticas sociais de apoio a grupos socialmente fragilizados podem ser interpretadas como “tentativas de concretização da igualdade em diversos níveis”, mas, dependendo do modo como são implantadas, acabam sendo alvo de críticas, até mesmo por parte das próprias minorias que elas pretendem socorrer. Tais ações incluem quaisquer medidas que contribuam para o reconhecimento pleno da cidadania do afrodescendente, dentre as quais destacamos as políticas compensatórias, como é o caso do programa de cotas. Tais programas visam implementar medidas para a inserção social de grupos minoritários com históricos de exclusão. (MAXIMINO, 2012, p. 87).

O passo seguinte, ao se propor a implantação das ações afirmativas para afrodescendentes, foi definir um critério de negritude, uma vez que o Brasil não é um país constituído apenas de negros e de não negros, mas uma nação mestiça. Por essa razão houve necessidade de se pensar um critério para aqueles que concorressem a uma vaga via sistema de cotas. O primeiro critério considerado fundamental foi a adoção da autodeclaração, documento que deve ser preenchido pelo próprio candidato. Porém, a grande questão foi saber quem é o sujeito de direito em uma população mestiça? Rufino (1999) tenta definir quem é esse negro sujeito de direito. De acordo com o autor, ser negro é:

um lugar social instituído por diversas coordenadas: a cor escura da pele, a cultura popular, a ancestralidade africana, a ascendência escrava (remota ou próxima), a pobreza, a atribuição de identidade negro pelo outro e a assunção dessa identidade por si (RUFINO, 1999, p. 110-14).



Outro ponto que promoveu uma grande discussão quanto à implantação ou não das cotas foi a suposta inconstitucionalidade das mesmas; segundo Maximino (2012, p.90), a crença de que a supressão de vagas ao não negro para garantir a cota aos negros violaria a Constituição Federal ao que compete a condição de igualdade. O argumento era o de que, de fato, não há algo que justifique o “privilegio”, sendo considerado um ato discriminatório por criar uma segmentação artificial na sociedade ao privilegiar um grupo em detrimento de outros. Tal atitude promoveria, então, o racismo em vez de combatê-lo.

Após muitos entraves e avanços, em 2012, foi aprovada a Lei 12.711 que dispõe sobre o sistema de cotas nas universidades federais e institutos federais de ensino técnico e tecnológico. De acordo com esta lei, as cotas raciais devem ser preenchidas prioritariamente por negros (pretos e pardos) e indígenas. O texto legal prevê que a metade da reserva de vagas deve ser destinada a candidatos à cota com renda familiar de até um salário mínimo e meio por pessoa. Ademais, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de 2012, passa a servir de critério seletivo do novo sistema de cotas.

Todos esses movimentos em prol da execução das ações afirmativas visando a diminuição das desigualdades sofridas pelos afrodescendentes brasileiros, sob forma de reparação histórico-sócio-cultural, culminaram no sistema de cotas que mudou a feição das universidades e institutos federais Brasil afora. Como resultado, as instituições nunca foram tão negras, a diversidade nunca foi tão aflorada. Espaços foram conquistados e estão sendo delimitados. A luta, daqui para frente, é garantir que esses espaços, que é dos negros por direito, sejam respeitados.

## Os Caminhos do Autorreconhecimento Cultural Negro: Representatividade, Empoderamento, Identidade e Reafirmação Cultural

Esta seção, sobre o autorreconhecimento cultural negro, apresenta uma percepção dos acarretamentos promovidos pela Lei 12.711, mais especificamente, de ações realizadas no *campus* Alvorada do IFRS; pois, como já apresentado neste texto, a lei prevê a reserva de cotas para candidatos negros e indígenas nas instituições federais, afetando diretamente o IFRS e conseqüentemente o *Campus* Alvorada, ao qual pertencem ao corpo docente e desenvolvem projetos no âmbito do ensino, pesquisa e extensão direcionados à temática negra.

A partir do exposto, apresentarei um relato de experiência, ou seja, discorrerei sobre os resultados de dois projetos voltados a ações afirmativas, um de pesquisa e um de extensão, executados por bolsistas cotistas negros e coordenados por mim. Os projetos que serão relatados aqui são: (i) Projeto de Extensão **Figueira Negra**<sup>2</sup>; e (ii) Projeto de Pesquisa **Identidade Cultural: um estudo das diversidades**<sup>3</sup>. Passemos, então, aos relatos.

### Projeto de Extensão Figueira Negra

O primeiro relato é o do projeto de extensão **Figueira Negra**. Esse projeto tem uma história ímpar, ao ter surgido fora dos limites do IFRS *Campus* Alvorada, uma vez que o Figueira Negra surge como um projeto parceiro ao IFRS e desenvolve, durante o ano de 2017, atividades com o objetivo de empoderar alunas e alunos negros deste *campus*. Ao término das ações do Figueira Negra, no final do ano 2017; em 2018, por conta do sucesso da execução do projeto, cogitou-se a possibilidade de permanência do mesmo, porém, isso não foi possível devido o desenrolar de outros projetos encabeçados pelo grupo parceiro. Apesar disso, era ímpar a necessidade de permanência do projeto no IFRS *campus* Alvorada. Surgiu assim, por intermédio dos estudantes negros que participaram das ações do Figueira Negra, em 2017, em parceria com o Núcleo de Ações Afirmativas (NAAF) do *campus*, coordenado por mim na época, uma forma de se manter um “braço” do projeto Figueira Negra na instituição.

<sup>2</sup> EDITAL do IFRS Nº 76/2017 – Programa de Apoio Institucional à Extensão (PAIEX) Ações Afirmativas.

<sup>3</sup> EDITAL do IFRS Nº 30/2018 – PIBIC-EM/IFRS/CNPq.

Para tanto, foi organizado um coletivo, formado pelas alunas e alunos negros participantes do Figueira Negra e pelo NAAF, para desenvolver um projeto de extensão no ano de 2018 com o mesmo nome – Figueira Negra. O projeto de extensão foi institucionalizado por meio do EDITAL do IFRS Nº 76/2017 – Programa de Apoio Institucional à Extensão (PAIEX) Ações Afirmativas. A institucionalização foi justificada pela extrema importância que o projeto teve na vida dos alunos negros participantes das ações de 2017, além da abertura de novas turmas, o que acarreta a entrada de novos cotistas e a necessidade de tratar sobre questões de empoderamento de pessoas negras com essa nova demanda de alunos.

Assim, surgiu o Projeto de Extensão Figueira Negra que teve como objetivos: (i) diminuir a evasão escolar vinculada à invisibilidade dos problemas que atingem a população negra; (ii) empoderar a juventude negra visando à formação de multiplicadores em defesa do discurso da igualdade racial, da identificação e do combate ao racismo; (iii) promover a redução da desigualdade racial dentro do âmbito escolar; e (iv) incentivar o trabalho com o tema da igualdade racial (com base na Lei 10.639), promovendo a abordagem e o debate do tema na comunidade escolar de forma ampla e responsável, com valorização da diversidade e respeito às diferenças.

Metodologicamente, o projeto foi desenvolvido no formato de oficinas, cine debates e rodas de conversa, além de seminários e palestras realizadas dentro do âmbito escolar, com periodicidade mensal. Nessas atividades, discutiu-se questões voltadas aos temas étnico-raciais, tanto sob a perspectiva cultural quanto política, abordando alguns temas do Estatuto da Igualdade Racial, da Lei 10.639, da história do movimento negro e da cultura negra como um todo.

Essas ações resultaram em um autorreconhecimento cultural negro por parte dos alunos participantes. Nesse sentido, como coordenadora do projeto, presenciei essa transformação. Vi alunas e alunos reconhecerem e assumirem sua negritude, externando esse sentimento ao assumirem o cabelo crespo, na sua vestimenta e até na sua religiosidade. Essas alunas e alunos se empoderaram e buscaram seus pares. Esse fato culminou em um desdobramento dos temas discutidos no projeto; ou seja, passou-se a pesquisar, também, por pessoas negras que fizeram história, desde escritores, artistas, filósofos, mulheres e homens que fizeram a diferença e que os representassem, tornando as ações do projeto um movimento de identificação, representatividade, empoderamento e reafirmação da própria cultura.

A seguir, estão algumas imagens de ações realizadas pelo projeto de extensão Figueira Negra, em atividades intra e inter *campus* Alvorada:

**Figura 1:** Recepção aos alunos cotistas ingressantes em 2018  
**Fonte:** Arquivo do Núcleo de Ações Afirmativas do IFRS Campus Alvorada





A primeira atividade, ilustrada na figura 1, foi a recepção que os alunos participantes do projeto Figueira Negra desenvolveram com os alunos cotistas ingressantes em 2018. Nessa atividade, eles descreveram o projeto e realizaram atividades lúdicas e rodas de conversa durante a recepção aos novos alunos.



**Figura 2:** Participantes da palestra sobre cultura Griô, no auditório do *Campus Alvorada*  
**Fonte:** Arquivo do Núcleo de Ações Afirmativas do IFRS *Campus Alvorada*

A figura 2, mostra a palestra sobre cultura Griô realizada pelo projeto Figueira Negra em parceria com o NAAF. O mestre Griô de comunicação João Carlos Prudêncio apresentou a cultura e discutiu o tema de seu livro “Vivências do Negro Contemporâneo – A mão afro-brasileira na construção do patrimônio imaterial do Rio Grande do Sul”, que tem como pano de fundo o reconhecimento do negro como patrimônio do Estado e a desconstrução do estereótipo de que o estado não tem negros.

A figura 3 traz as atividades realizadas pelo projeto Figueira Negra em parceria com o NAAF no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS – Cedro). Na ação, foram feitas rodas de conversa com temáticas sobre empoderamento, representatividade, cultura negra e feminismo negro.

**Figura 3:** Atividade no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS - Cedro), em Alvorada. **Fonte:** Arquivo do Núcleo de Ações Afirmativas do IFRS *Campus Alvorada*







**Figura 4:** Atividade em parceria com o NEABI *campus* Restinga  
**Fonte:** Arquivo do Núcleo de Ações Afirmativas do IFRS *Campus* Alvorada

A Figura 4 mostra a atividade realizada em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do *Campus* Restinga, em alusão às atividades do Novembro Negro – Consciência Negra. Na ação, foi feita uma roda de conversa para apresentar o projeto e, de forma lúdica, introduzir temas como a importância da representatividade, do empoderamento e da discussão sobre o feminismo negro em todos os espaços e momentos, não apenas em espaços específicos e/ou datas comemorativas.

Com isso encerramos a exposição do Projeto de Extensão Figueira Negra e passamos a apresentar o Projeto de Pesquisa Identidade Cultural: um estudo das diversidades.

### **Projeto de Pesquisa Identidade Cultural: um estudo das diversidades**

O segundo relato que apresentaremos é do projeto de pesquisa **Identidade Cultural: um estudo das diversidades**<sup>4</sup>. O projeto de pesquisa tem por base os Estudos Culturais que, segundo Jhonson (2006), tratam, basicamente, das formas de produção e/ou criação de significados e difusão de tais significados nas sociedades atuais, analisando o processo social, bem como questões vinculadas à realidade, à evolução da cultura, etc., apresentando como características versões distintas (sociológicas, antropológicas, históricas, literárias, linguísticas, geográficas, etc.) de aspectos da cultura.

Na perspectiva adotada no projeto, o conceito de cultura engloba todos os valores que tem origem e se difundem a partir de grupos sociais, bem como as práticas efetivas pelas quais tais valores se significam e ressignificam. A Identidade Cultural é, então, o sentimento de identidade que um indivíduo sente à medida que há influência cultural da comunidade a que esse indivíduo pertence; ou seja, é o sentimento de pertencimento à determinada cultura, e o indivíduo reflete essa cultura em essência ou identidade. Em síntese, o indivíduo é reflexo de sua cultura.

No que tange a temática da Identidade Cultural, o projeto aborda, especificamente, a Identidade Cultural Linguística, observando os fenômenos da Variação Linguística, Adequação Linguística e Preconceito Linguístico na Sociedade (Comunidade de Fala). Parte-se do pressuposto de que a

<sup>4</sup> EDITAL do IFRS Nº 30/2018 – PIBIC-EM/IFRS/CNPq.

variação e a diversidade linguística são inerentes à linguagem humana, não ocorrendo de maneira aleatória, seguindo regularidades de cunho estrutural ou social, isto é, a identificação de marcas linguísticas que refletem uma realidade social, uma Identidade Cultural.

O projeto trouxe como justificativa o fato de o IFRS *Campus* Alvorada situar-se numa região periférica da cidade e seu entorno apresentar comunidades que são, muitas vezes, excluídas linguisticamente. Ademais, muitos dos moradores de tais comunidades são frequentadores do *campus* como discentes e trazem o registro de sua comunidade em seu falar.

Assim, a pretensão foi conscientizar o aluno da importância de reconhecer a validade de sua Identidade Cultural como uma variedade da Língua Portuguesa, utilizada em sua plenitude, em prol da função mais básica da língua numa comunidade linguística: a comunicação. Além disso, desenvolver Estudos Culturais pelo viés do que é considerado popular em uma comunidade de fala merece maiores estudos e observações dado os altos níveis de diversidade (variação e mudança / língua viva) em todas as instâncias, principalmente na instância linguística.

O projeto teve como objetivo o desenvolvimento de suas linhas de pesquisa, sendo uma mais bibliográfica, pois visou o levantamento de literatura sobre Estudos Culturais e Identidade Cultural, e uma segunda linha mais teórico-prática que pretendeu promover a conscientização da Identidade Cultural de cunho linguístico, bem como a identificação, na comunidade de fala estudada, do léxico característico (marcas) que remetem à Identidade Cultural; além da conscientização da comunidade de fala de que sua forma de comunicação se caracteriza como variedade da Língua Portuguesa Brasileira que tem, em sua essência, a finalidade comunicativa e, portanto, há uso da língua em sua plenitude; e a desmistificação do preconceito linguístico (BAGNO, 1999).

Durante a realização das pesquisas, ao tratar da Identidade Cultural Linguística, percebeu-se que muitos dos alunos que traziam as marcas de identidade em sua fala, a grande maioria, eram pessoas negras que viviam em regiões de fragilidade econômica. Tal fato nos fez pensar a possibilidade de desmembrar o projeto em mais uma linha, que tratasse especificamente das pessoas negras, ou pensar um novo projeto para discutir essa questão surgida durante as pesquisas. Nossa pretensão, porém, após algumas discussões e ponderações entre os membros da pesquisa, não foi a de se propor uma nova linha dentro do projeto já existente ou um novo projeto que trate desse dado sociolinguístico especificamente, mas sim, pensar um novo projeto que aborde as questões de negritude de maneira mais ampla e que englobe, também, esse dado sociolinguístico, isto é, as marcas de fala que refletem a Identidade Cultural dessas pessoas negras.

Dentre as conclusões levantadas com a pesquisa, um dos pontos discutidos foi o de que o projeto foi uma espécie de movimento de conscientização linguística e, por conseguinte, cultural, pois a proposta foi o reconhecimento da própria cultura ao perceber que a Língua (Portuguesa Brasileira) está mais para parte constitutiva do indivíduo, do que algo externo, artificial que deve ser apreendido através da escolarização. A autoafirmação cultural deu-se, então, por meio de um sentimento de pertencimento e identidade a partir do momento em que o sujeito se percebe efetivamente como falante nativo do Português Brasileiro.

O projeto de pesquisa Identidade Cultural: um estudo das diversidades se diferenciou do projeto de extensão Figueira Negra por ter por foco a Identidade Cultural, que é um tema mais amplo, mas que cotejou com a temática da negritude uma vez que apresentou dados em que o critério “pessoa negra” teve peso nas análises, ao desmembrarmos o dado social entre os critérios “pessoas de negras de baixa, média e alta renda” e “pessoas não negras de baixa, média e alta renda”, o registro das marcas linguísticas foi mais frequente entre as pessoas negras.

A seguir, está o quadro que apresenta os resultados da pesquisa com as informações sociolinguísticas globais, sem distinção de gênero, idade e escolaridade, isto é, o quadro coteja o fator étnico-racial e o fator social de renda:

Fator Étnico-Racial	Fator Social de Renda	Presença de Marcas Linguística <sup>5</sup>	Quantidade de Indivíduos
Não Negros	Baixa Renda <sup>6</sup>	SIM	5
Não Negros	Média Renda	PARCIAL	7
Não Negros	Alta Renda	PARCIAL	1
Negros	Baixa Renda	SIM	9
Negros	Média Renda	SIM	3
Negros	Alta Renda	----	0
<b>TOTAL</b>			<b>25</b>

**Quadro 1** - Informações sociolinguísticas – fator étnico-racial x fator social de renda

**Fonte:** Dados do Projeto de Pesquisa Identidade Cultural: um estudo das diversidades

Dentre as marcas linguísticas verificadas, podemos citar, por exemplo, redução de infinitivo no uso de formas como “comprá” (comprar), redução de proparoxítonas, como em “abóbra” (abóbora), frequência de epênteses, “adivogado” (advogado), além do uso de gírias e de expressões presentes nos contextos de vivência dos participantes, tais como, “os bala” e “os mano” para representar os grupos ou facções que atuam no contexto, “tá limpo” para pessoas que não tem ligação com grupos ou facções ou até mesmo quanto ao uso de drogas, ou ainda relativo a um espaço que não apresenta perigo. Identificamos, também, a presença de palavras de origem africana, tais como “babá” e “yá” / “yabá”, que significam “pai” e “mãe”, respectivamente. Essas últimas, associadas ao contexto religioso, uma vez que, muitos dos participantes pertenciam a religiões afro-brasileiras e/ou umbandistas.

Encerramos, dessa maneira, a apresentação dos projetos. Passemos, então, às considerações finais.

## Algumas Considerações e/ou Observações

Ambos projetos, Figueira Negra e Identidade Cultural: um estudo das diversidades, na extensão e na pesquisa, contribuíram para esse movimento de reafirmação cultural negra, a partir do momento em que, na extensão, ao se trabalhar com temáticas como a do empoderamento, do feminismo negro, entre outros, os alunos e alunas participantes se viram representados e, em consequência, se identificaram culturalmente com os temas propostos pelos seus pares. Isso provocou nos alunos algo que foi além do esperado, pois muitos passaram a estudar e pesquisar temas voltados à negritude, mudaram fisicamente a aparência com a exposição dos cabelos crespos e roupas coloridas com alusão a motivos africanos, passaram a se impor, questionar e lutar como sujeitos de direito, questionando, dentro da instituição a representatividade. Essas ações foram mais evidentes no projeto de extensão.

O projeto de pesquisa propiciou algo semelhante, ao permitir à comunidade de fala, perceber seu falar como reflexo da sua cultura, logo, da sua identidade, desmistificando o preconceito linguístico vivido por essa parcela da população. Desenvolver ações, como as propostas, foram de grande valia para as pessoas negras participantes ao permitir esse movimento em prol da reflexão dos próprios valores e conscientização de estar integrado a uma cultura, a cultura negra, tão invisibilizada.

<sup>5</sup> No campo “Presença de Marcas Linguísticas”, as opções foram SIM (se havia marcas), NÃO (se não havia marcas), ou PARCIAL (se a presença de marcas eram parciais/moderadas).

<sup>6</sup> Consideramos “baixa renda” quem justificou renda de menos de 0,5 salário mínimo por pessoa, “média renda” quem declarou de 0,5 salário mínimo até 1 salário mínimo, e “alta renda” acima de 1 salário mínimo, considerando que o público em questão não possui renda acima de 1 salário mínimo e meio por pessoa.



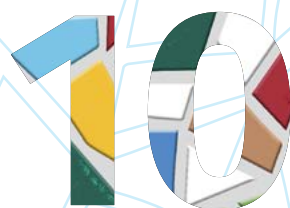
Por fim, cabe salientar que refletir sobre a cultura negra nos leva a pensar que cultura é essa tão dispersa e liquefeita a ponto de seus membros nem percebem que estão inseridos em uma cultura. É muito fácil para uma pessoa nascida em uma região de origem alemã ou italiana, por exemplo, se reconhecer como tal e citar todos os elementos que representam sua cultura. Muitas vezes me pergunto, o porquê de isso não ser feito da mesma forma por uma pessoa negra? Por que, para uma pessoa negra, é tão difícil se enxergar dentro de uma cultura negra? Parcialmente essa questão é respondida por meio do racismo, desvalorização e invisibilidade que negros vem sofrendo desde que pisaram escravizados na *terra brasilis*. É extremamente difícil valorizar como cultura aquilo que é socialmente desprezado.

A partir do exposto, ao se propor um movimento de valorização de uma cultura através de projetos vinculados às ações afirmativas estamos promovendo a reafirmação da cultura negra, da negritude. Hoje, ao perguntar a uma pessoa negra empoderada como é a cultura negra, ela provavelmente dará uma resposta contundente: *ser negro é meu cabelo, minha pele, minha vestimenta, minhas comidas, minhas músicas, minha língua, minha religião, ser negro é quem eu sou, ser negro é minha identidade!*<sup>7</sup>

## Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BARROS, José D'Assunção. **A Construção Social da Cor**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- BARROS Jr. Antônio Walter Ribeiro *et al.* (orgs.). **Antropologia: uma reflexão sobre o homem**. Bauru: Edusc, 2011.
- BRITO, Maria Divina Almeida de. **O sistema de cotas nas universidades públicas e a diminuição das desigualdades sociais: um estudo de caso da Universidade de Brasília (UnB)**. Trabalho de Conclusão de Curso pela Pós-Graduação *Latu Sensu* em Ciências Políticas, Brasília, 2008.
- CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro, uma Identidade em Construção: dificuldades e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.
- FERREIRA, Leonel Olavo. **História do Brasil**. São Paulo: Ática, 1978.
- FLORENTINO, Manolo. **Ensaio sobre escravidão**. Minas Gerais: UFMG, 2003.
- JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? *In*: SILVA, T. T. da. (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEMOS, Fabrício Ricardo Mizuno. História e Cultura Afro-Brasileira: alguns subsídios. *In*: **Revista Digital**, UFSCar Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 04 abr. 2019.
- MARINGONI, Gilberto. **O destino dos negros após a Abolição**. São Paulo, 2011.
- MAXIMINO, Sílvio Motta. Aspectos Históricos e Antropológicos da Institucionalização do Sistema de Cotas para Afrodescendentes. *In*: FEITOSA, L.C.; FUNARI, P.P.; ZANLOCHI, T.S.(Org.). **As Veias Negras do Brasil: Conexões Brasileiras com a África**. São Paulo: Edusc, 2012.
- MELTZER, Milton. **História ilustrada da escravidão**. São Paulo: Ediouro, 2004.
- RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- RUFINO DOS SANTOS, Joel. Projeto Brasil 2020: Inserção do Negro e seus Dilemas. *In*: **Parcerias Estratégicas**, nº 6, 1999.
- SÁ, Léa Sílvia Braga de Castro. Influência Africana na Língua Portuguesa do Brasil. *In*: FEITOSA, L.C.; FUNARI, P.P.; ZANLOCHI, T.S.(Org.). **As Veias Negras do Brasil: Conexões Brasileiras com a África**. São Paulo: Edusc, 2012.
- SANTOS, L.C. A presença negra no Brasil. *In*: UNB. Centro de Educação à Distância. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: UnB/CEAD, 2006.

<sup>7</sup> Afirmção formada a partir das respostas dadas por participantes do projeto de extensão Figueira Negra, quando perguntados, o que é cultura negra?



# Um Recorte sobre os Processos de Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

Rosana Machado de Jezus<sup>1</sup>

Andréa Poletto Sonza<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, aluna do Mestrado Profissional (Prof-EPT) do IFRS - Campus Porto Alegre. [rosanadejezus@gmail.com](mailto:rosanadejezus@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora, Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS, docente do Prof-EPT. [andrea.sonza@ifrs.edu.br](mailto:andrea.sonza@ifrs.edu.br).

## Resumo

Este trabalho é um recorte da pesquisa “Um olhar psicopedagógico sobre os processos de ensino e aprendizagem na EJA: propondo uma sequência didática”, vinculado ao Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), **Campus** Porto Alegre. Essa pesquisa apresenta como objetivo a proposta de compreender quais são as principais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem no contexto do Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), no IFRS, **Campus** Porto Alegre, a fim de construir um produto educacional que desse um suporte para melhorar esses processos. Essa temática foi levantada, pois, em nossa trajetória docente, no trabalho com alunos da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que esse público demandava um olhar específico sobre o seu processo de aprender, e, conseqüentemente, uma reflexão sobre o fazer docente nesse cenário. Além disso, como psicopedagogas, observamos uma carência de estudos voltados à aprendizagem do sujeito adulto nessa área.

**Palavras-chave:** Proeja, ensino e aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, sequência didática.

**O** aluno do Proeja, por toda a história e trajetória que o acompanha, apresenta um perfil peculiar e diferenciado, se comparado aos discentes dos outros cursos. É um aluno com histórico de evasão escolar por inúmeros fatores como, por exemplo: entrada precoce no mercado de trabalho; gravidez na adolescência; falta de perspectivas em relação à formação básica e ingresso no mundo do trabalho; conflitos no contexto escolar com sentimento de não pertencimento ao ambiente; dificuldades no processo ensino-aprendizagem, resultando em inúmeras reprovações. Essas particularidades devem ser consideradas pelos docentes em sua prática, tendo um olhar específico para atender às demandas desse público, visando aprendizagens significativas e permanência para uma formação básica e profissional plena.

Nesse contexto, problematizar a atuação dos professores a partir de um olhar psicopedagógico traz à tona uma série de questionamentos que suscitam reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista o reconhecimento desse processo por seus integrantes (professores e alunos) e, conseqüentemente, suas fragilidades e potencialidades.

Ao acompanhar trajetórias de alunos e de professores do Proeja do IFRS - **Campus** Porto Alegre, esse recorte traz um relato, à luz de teorias estudadas, sobre as particularidades observadas que fundamentaram a elaboração de uma Sequência Didática sobre Aprendizagem.

No que tange à educação integral, problematiza-se a possibilidade de se integrar saberes das disciplinas propedêuticas e técnicas e o quanto isso ainda é complexo. A carência do debate com e entre os discentes sobre essa integração também trouxe elementos para incluir essa temática na Sequência Didática, promovendo-se, assim, um momento para compreender coletivamente o que representa a Educação Integral, como vem sendo construída na prática do Proeja e qual é a compreensão dos estudantes sobre essa temática.

## Reconhecendo os Sujeitos que Constituem o Proeja

O fracasso escolar já é algo, por vezes, significativo no histórico do aluno da EJA. Seja por inúmeras reprovações; quebra de vínculo com o ambiente escolar; frustração em relação a não-aprendizagem; evasão escolar em função do ingresso sem acompanhamento no mercado de trabalho, geralmente, em uma situação de subemprego que o impossibilitou de dar continuidade aos estudos; ou por diversas outras



situações de vulnerabilidade social. Por isso é fundamental compreender esse sujeito aprendente como um todo e que demanda atendimentos e mediações específicas para ter um bom desenvolvimento e aproveitamento no processo educativo formal, podendo, assim, planejar uma formação integral aos educandos.

Para o reconhecimento dessa realidade, partiu-se de uma revisão bibliográfica, para a construção de um referencial teórico que embasasse a prática, e foram aplicados, como instrumentos de investigação, entrevistas com professores e grupos focais com alunos dessa modalidade de ensino, no *campus* supracitado. A partir disso, seria desenvolvida, segundo o projeto inicial dessa pesquisa de mestrado, uma formação continuada para professores, como produto educacional, que ofereceria estratégias e melhorias ao processo de ensino e aprendizagem contextualizadas à realidade compreendida. Contudo, após a aplicação das entrevistas e grupos focais, foram observados pontos significativos para uma reformulação do produto educacional proposto, sendo readequado a uma sequência didática (SD), que versa sobre diferentes aspectos da aprendizagem como um todo, a ser aplicada pelos professores do Proeja com suas respectivas turmas.

Para o reconhecimento do público local do Proeja, IFRS - *Campus* Porto Alegre foram entrevistados, no segundo semestre de 2018, seis professores e participaram dos grupos focais dezesseis alunos pertencentes a duas turmas, uma do terceiro semestre e outra do quinto. Neste período, o Proeja do *Campus* Porto Alegre contava com, aproximadamente, 105 alunos frequente, e 30 professores no quadro docente, conforme informação da coordenação de curso. As questões norteadoras foram as seguintes:

Para professores	Para alunos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A sua formação inicial contemplou os temas “dificuldades de aprendizagem” e “Educação de Jovens e Adultos”? Como?</li> <li>• Quais as principais dificuldades de aprendizagem que você percebe entre os educandos do Proeja - IFRS-POA?</li> <li>• Como o docente pode contribuir para que o aluno do Proeja - POA supere as dificuldades de aprendizagem?</li> <li>• Como você compreende o processo de ensino e aprendizagem em um contexto tecnológico para o Proeja?</li> <li>• Quais os principais métodos / técnicas / recursos que você costuma utilizar em aula, e quais considera importantes para o aprendizado dos educandos com dificuldades de aprendizagem?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por que você procurou e escolheu o Proeja para concluir a educação Básica?</li> <li>• Como são as aulas? Quais recursos são utilizados? Como vocês interagem durante as aulas?</li> <li>• Como se organizam para estudar e quais recursos utilizam?</li> <li>• Ficou quanto tempo fora do ambiente escolar, antes de iniciar os estudos no Proeja?</li> <li>• Durante o ensino regular você teve alguma dificuldade de aprendizagem? Qual/Quais?</li> <li>• Você tem alguma dificuldade de aprendizagem agora no Proeja? Qual/Quais?</li> <li>• Considera que fatores externos influenciam no seu processo de aprendizagem e rendimento escolar? Qual/Quais? Por quê?</li> </ul>

**Quadro 1** - Questões aplicadas a docentes e alunos do Proeja IFRS - *Campus* Porto Alegre

**Fonte:** As autoras (2018)

Para refletir sobre a conjuntura do Proeja, é preciso partir do fato que a EJA foi instituída como Modalidade de Ensino da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394 (BRASIL,1996); e, no Rio Grande do Sul, por meio do Parecer 774 (1999) e da Resolução número 250, emanados pelo conselho Estadual de Educação, Rio Grande do Sul (1999). Com isso, observa-se o quão recente é a concepção de EJA pertencente à Educação Básica, e mais ainda quando se fala em Educação Integral nessa modalidade, aliando a Educação Básica à Educação Profissional e Tecnológica, como é a proposta pedagógica do Proeja. Pois o histórico da educação voltada ao público adulto, no Brasil, é marcado por políticas públicas descontinuadas e muito mais voltadas à alfabetização, sem ofertar uma educação básica integral ao aluno adulto. O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (MOLL, 2007, p. 10) destaca:

Entretanto, a cada dia aumenta a demanda social por políticas públicas perenes nessa esfera. Tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar.

Nessa perspectiva, observa-se que, no contexto brasileiro, já existem formações a nível pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*) para a habilitação de docentes na EJA de forma integrada à Educação Profissional. A formação inicial de professores, em nível de graduação, torna-se cada vez mais genérica, como, por exemplo, nas alterações ocorridas no curso de Pedagogia, retirando as habilitações específicas, conforme as mudanças curriculares, a partir das novas diretrizes do ano de 2005, a qual foi estabelecida pelo Parecer CNE/CP nº5/2005 aprovada em 13 de dezembro de 2005 pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, MEC, 2005). Em outros cursos de formação em licenciatura, como Letras e História, observa-se que a temática é pouco abordada e, às vezes, nula como proposta curricular. Nesse quadro, percebe-se que as disciplinas pedagógicas são voltadas, principalmente, para as questões do desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente. Laffin e Gaya (2013) apresentam dados de uma pesquisa realizada em Santa Catarina, na qual foram analisados 75 cursos de licenciatura, em 21 instituições. Desses cursos, apenas 13 ofertavam disciplinas/estudos sobre EJA e nenhum apresentava a modalidade como habilitação final do curso. Sendo assim, há lacunas na formação dos professores para atuação com a EJA. Fazendo um recorte no IFRS, conforme dados da Pró-reitoria de Ensino, em um total de 17 *campi*, 13 ofertam licenciaturas. Desses são ofertados 5 cursos de Pedagogia e 3 de Formação Pedagógica para docentes não licenciados e todos possuem componentes curriculares relacionados à EJA. Contudo, na mesma instituição, entre as demais licenciaturas (Ciências da Natureza, Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química), que totalizam 15 cursos, apenas 3 apresentam componente curricular relacionado à EJA, sendo em um dos casos optativo. Portanto, ainda se considera, para algumas licenciaturas, a formação em EJA como algo complementar à formação inicial. Porém, seria importante que essa formação fosse contemplada nos cursos de graduação em licenciatura, pois muitos egressos atenderão esse público em suas práticas docentes.

Nas entrevistas realizadas, os professores com formação inicial em licenciatura confirmaram essa realidade, dizendo que, quando havia alguma disciplina voltada para a aprendizagem do adulto, constava como optativa na grade curricular. Muitos buscaram o aperfeiçoamento da sua ação docente a partir da reflexão sobre a prática de sala de aula com os alunos adultos. Para Jardimino e Araújo (2014, p. 96)

Os professores da EJA, originários de diversas áreas de formação, são preparados para atuar no ensino regular e ingressam na EJA por diferentes motivos e, em raras situações, por uma escolha pessoal. Em geral, são professores que não possuem formação teórico-metodológica para o trabalho com jovens e adultos, construindo sua compreensão das necessidades e possibilidades da docência na EJA no dia a dia da sala de aula.

Além disso, na composição do Proeja, os professores possuem, geralmente, uma titulação acadêmica maior do que a maioria dos professores da Educação de Jovens e Adultos atuantes na Rede Estadual de Educação do RS. Entre os professores entrevistados do IFRS - *Campus* Porto Alegre, todos eram mestres e alguns doutores, com formações iniciais em licenciatura ou bacharelado. Nessa realidade, muitos professores, além de atuarem nas turmas de Proeja, também atendem turmas dos cursos técnicos subsequentes, graduação e pós-graduação na instituição. A formação de mestrado e doutorado acadêmicos habilita à atuação docente no Ensino Superior, tendo sua formação didática voltada ao atendimento desse público, por isso a reflexão sobre a ação docente no contexto do Proeja, considerando-o como Ensino Médio Integrado na modalidade EJA, deve ser constante, pois há diferenças entre os públicos atendidos, que demandam um olhar e planejamento específico, mesmo quando um mesmo conteúdo é abordado, por exemplo, em relação ao curso técnico subsequente de mesma área.

Por exemplo, uma professora de Língua Portuguesa, ao organizar uma aula de redação para uma turma de primeiro semestre no Proeja e outra turma de terceiro semestre da graduação, precisará refletir sobre as duas turmas e pensar em estratégias que atendam às necessidades diagnosticadas, e não apenas elaborar um planejamento único e aplicá-lo com as turmas sem fazer nenhuma adequação ao perfil atendido. Para isso é importante conhecer os sujeitos dessas turmas, organizando atividades que sirvam de sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, contextualizando à área de formação e atuação profissional do público atendido, para que haja sentido na situação de aprendizagem a ser desenvolvida. Ou seja, o professor precisa reconhecer cada grupo de alunos, pois em uma mesma turma existem diferentes demandas de aprendizagem, observando os aspectos a serem trabalhados, para não entregar apenas uma aula pronta aos alunos, esperando ao final a reprodução de uma tarefa, mas, sim, buscando um processo de ensino que atenda a todos os educandos e possibilite aprendizagens significativas.

Outro desafio da docência no Proeja é a integração da educação profissional à educação básica. Encontram-se algumas dificuldades nessa articulação: formação adequada dos professores e tempo para o planejamento integrado dos diferentes saberes. Nessa realidade, esses profissionais não necessariamente, possuem formação específica para a atuação na educação de jovens e adultos e apresentam distintos percursos acadêmicos e profissionais, como apresenta Aranha (2008, p. 141):

Além do mais, ao contrário do que ocorre no ensino regular, onde o professor é formado para lecionar uma disciplina, na Educação Profissional o docente se envolve, em geral, com uma área do conhecimento. Assim, temos professores que lecionam mecânica, elétrica, análise química, entre outras, e não professores de disciplinas (matemática, inglês, geografia, etc.). Isso complexifica as exigências e este fato suscitaria a necessidade de um aprofundamento e trabalho diferenciado no campo da formação docente para a Educação Profissional.

O desenvolvimento da Educação Integral na realidade do Proeja do IFRS - *Campus* Porto Alegre foi um dos questionamentos levantados durante as entrevistas e grupos focais. E, realmente, ainda se demonstra um desafio, pois, conforme relataram os professores entrevistados, é difícil visualizar essa integração na prática, principalmente entre os saberes das disciplinas propedêuticas e das técnicas. E, entre os alunos, havia uma carência do debate sobre como eles imaginavam e desejavam essa prática, tornando-se, posteriormente, um dos tópicos da SD desenvolvida.

Contudo ao pensar em Educação Integral é preciso pensar no sujeito aprendente como um todo, composto por diferentes dimensões como: intelectual, social, física, emocional e cultural. Nessa perspectiva, não se pode desconsiderar certas particularidades dos educandos da EJA: a maioria dos alunos são trabalhadores, querem ingressar no mercado de trabalho ou buscam uma recolocação; talvez já estejam atuando profissionalmente na área, mas ainda não possuem a formação técnica; muitos buscam uma ascensão socioeconômica por meio da conclusão da formação básica e profissional; e não, necessariamente, almejam uma formação acadêmica. Por isso, essa formação deve gerar um profissional integral, que atenderá demandas técnicas, mas com olhar crítico, considerando aspectos sociais e preparado para desempenhar sua autonomia. Com essa realidade, a escola que atende a EJA precisa estar preparada para acolher esse aluno e não potencializar suas frustrações em relação à educação formal. O pensamento complexo, sistematizado por Edgar Morin (1991), e a transdisciplinaridade, por Basarab Nicolescu (1999), que confirmam essa fragmentação dos conhecimentos dificulta a compreensão da complexidade da condição humana. Por isso, é preciso reaprender essa condição através da transdisciplinaridade. As disciplinas escolares sempre foram muito fragmentadas, esquecendo-se que um tema pode perpassar diferentes áreas profissionais, por isso é fundamental a ideia da disciplina em outros contextos, através de outros prismas, tornando o conhecimento pertinente. Para que a formação integral dos sujeitos ocorra é essencial pensar o ser humano a partir de sua pluralidade, considerando a organização do pensamento complexo e as transversalidades dos saberes.



A partir dessa sondagem, considerou-se a SD um recurso expressivo, para organizar tópicos que seriam a base de um estudo sobre o “Aprender”, oferecendo aos alunos do Proeja um ambiente propício ao reconhecimento das aprendizagens que os envolvem. Sendo que a SD foi organizada em sete encontros, cada um de uma hora, aplicados, inicialmente com o objetivo de validação do produto, com uma turma de quinto semestre do Curso Técnico em Administração, modalidade Proeja, do IFRS *Campus* Porto Alegre. Os sete encontros abordaram as seguintes temáticas: conceitos de aprendizagem, mitos sobre o tema, aprender em diferentes contextos, aprendizagem significativa e perspectivas da neurociência, as práticas de ensino (Metodologias Ativas), Teoria das Múltiplas Inteligências (M.I.) de Howard Gardner, aprendendo com as diversidades, os recursos tecnológicos no processo de aprender, inteligência emocional e educação integral.

A SD propôs conhecer e debater aspectos sobre a aprendizagem e sua influência na formação básica integrada à profissional e constituição dos sujeitos como cidadãos; aproveitar as situações de aprendizagem para explorar o uso da escrita, interpretação textual, capacidade de argumentação, utilização de diferentes recursos para pesquisa etc.; e possibilitar a reflexão para melhoria nos processos de ensino e aprendizagem desse cenário educacional. Com um olhar psicopedagógico para além das dificuldades de aprendizagem, ou seja, uma proposta pedagógica, utilizando conhecimentos da psicopedagogia, para promover um espaço de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem nos diferentes contextos da vida desse educando.

A Psicopedagogia, apesar de se destacar nas produções sobre o desenvolvimento e os processos de aprendizagem da criança e do adolescente, também traz contribuições a outros níveis e modalidades da educação formal, assim como, a outros ambientes de educação não formal, que também contemplam situações de aprendizagem. Nessa perspectiva, o psicopedagogo é um profissional que, em sua ação institucional, fará a sondagem dos processos que envolvem os sujeitos ensinantes e aprendentes. A Psicopedagogia abrange conhecimentos multidisciplinares, possibilitando ao psicopedagogo fazer intervenções significativas, promovendo espaços de reflexão sobre as condutas de ensinagem<sup>3</sup> e auxiliando na organização de estratégias que potencializem as aprendizagens, construindo, assim, coletivamente, situações e espaços favoráveis ao aprendiz.

O sujeito aprendente é um ser complexo, pois, ao nascer, a criança já começa a aprender e segue assim durante toda sua vida. Esse processo de aprendizagem envolve questões cognitivas, emocionais, de relações sociais e de ordem orgânica de cada indivíduo. Por isso é importante considerar todos esses e outras particularidades, quando se identifica que determinado aluno está com dificuldades no aprender (FERNÁNDEZ, 1991).

Assim, o educador pode estipular situações de aprendizagem mais específicas, que estimulem o aprimoramento de determinado conceito. Por exemplo, alunos que chegam às aulas de matemáticas da EJA e ainda dependem do material concreto para a realização de cálculos simples, provavelmente tiveram limitações internas ou externas no processo de construção de número, não conseguindo realizar a abstração necessária para essa atividade. Para Lakomy (2008, p. 16)

O aprendizado consiste em uma mudança relativamente persistente no comportamento do indivíduo devido à experiência. Esta abordagem, portanto, enfatiza de modo particular a maneira como cada indivíduo interpreta e tenta entender o que acontece. O indivíduo não é um produto relativamente mecânico do ambiente, mas um agente ativo no processo de aprendizagem, que procura de forma deliberada processar e categorizar o fluxo de informações recebido do mundo exterior.

O sujeito interage com o objeto de aprendizagem, com o mediador dessa aprendizagem que pode ser o professor, no âmbito da educação formal, com os seus saberes prévios, suas experiências e contextos. É algo complexo e único para cada sujeito e precisa ser significativo, conforme as ideias

3 “o termo ensinagem aqui é utilizado no sentido de que ensinar e aprender são processos resultantes da interação dialética entre aquele/a que ensina e aquele/a que aprende, ou seja, ensino e aprendizagem são os diferentes lados de uma mesma moeda, onde o ser cognoscente é ser também desejante, em movimento de autoria de pensamento.” Nota presente em BEAUCLAIR, João. Para Entender Psicopedagogia: perspectivas atuais, desafios futuros. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2006, página 53.

de Ausubel (1982), ou seja, o conteúdo precisa ter uma lógica e ser psicologicamente significativo, sendo esta particular de cada aprendiz. O autor considera que os sujeitos possuem uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de natureza conceitual, sendo a complexidade associada à relação estabelecida entre esses conceitos e não à quantidade deles.

Nesse sentido, é importante refletir sobre o que é a aprendizagem para poder realizar um bom planejamento e desenvolvimento das aulas para o público adulto. Na sondagem realizada nesta pesquisa, surgiu tanto na fala de professores quanto de alunos, a necessidade de momentos de conversa, debate e autoanálise sobre os processos de ensino e aprendizagem que os envolviam. Um professora destacou que “A partir do momento que eles [alunos] entendessem como eles aprendem, acho que aprenderiam com mais facilidade”, e, nos grupos focais, os alunos destacaram a relevância daquele tipo de “roda de conversa”, onde puderam compartilhar um pouco da sua trajetória como estudantes, trazendo seus objetivos, dificuldades e percepções.

Muitos alunos da EJA que têm certas dificuldades na construção dos conhecimentos propedêuticos e técnicos apresentaram, de mesmo modo, entraves nesse processo durante a vida escolar na infância e/ou adolescência. Sendo essas características, talvez, não consideradas, na época, por pais e educadores, a fim de que houvesse uma organização de estratégias para um atendimento pedagógico mais personalizado de acordo com o ritmo de aprendizagem do sujeito. Por isso, esse espaço para falar sobre o que é aprendizagem, como ela é individual para cada sujeito, mas ao mesmo tempo está relacionada não apenas ao aprendiz, mas com todo o contexto e outros indivíduos envolvidos no processo. Nas entrevistas, os educadores destacaram que as principais dificuldades entre os alunos são de estruturação lógica do pensamento, falta de contextualização / “visão de mundo”, defasagens do ensino regular, interpretação textual e escrita (estruturação).

Para a SD, trabalhou-se o aprender para além da educação formal, considerando o ambiente familiar, de trabalho e sociedade com um todo, pois o trabalho de estímulo do desenvolvimento cognitivo do sujeito aprendiz adulto pode ser constituído em diferentes ambientes, que promovam situações de aprendizagem que instiguem o conhecer, explorar, praticar, refletir e construir.

Além da promoção de espaços formais e não formais de aprendizagem para jovens e adultos, é necessária a compreensão sobre uma aprendizagem contínua, que permeia toda a vida do sujeito aprendiz em seu contexto profissional e pessoal, fomentando as suas potencialidades, resultando em melhores ações dentro das realidades vividas.

Kuenzer (2005, p. 89) sugere que é preciso lançar outro olhar sobre os educandos do Proeja, entendendo-os como:

sujeitos que detêm conhecimentos oriundos do trabalho, como intervenção no mundo, e que são capazes de se aprimorarem do conhecimento científico e criarem, através do exercício do pensamento crítico condições de autonomia intelectual e ética.

Assim, é essencial reconhecer o aluno dentro dessa perspectiva, visando sua permanência e formação profissional integral de qualidade. É preciso compreender como o sujeito educando age diante e sobre os objetos/situações de aprendizagem (Paín, 1992), por meio da observação de suas experiências, ou seja compreendendo como ocorre a adaptação, para melhor mediar esse processo enquanto docente. A ideia de que o professor transmite seus conhecimentos e que aulas expositivas são o suficiente, ignora que os sujeitos aprendem de maneiras diferentes e possuem ritmos distintos de aprendizado.

Outro aspecto relevante no processo de aprendizagem do adulto é considerar momentos lúdicos, adequados ao público, como instrumento favorável ao ensino e aprendizagem. Geralmente visto como essencial na educação das crianças, o lúdico também agrega muito ao aprendizado do adulto, pois possibilita a socialização, a criatividade e o trabalho colaborativo. Na aplicação da SD, ao trabalhar a temática Inteligências Múltiplas, foi proposto um circuito de atividades, com seis estações, cada uma com uma situação de aprendizagem relacionada a uma ou mais inteligências apresentadas na teoria de Gardner: linguística, lógico-matemática, espacial, pictórica, musical, corporal-sinestésica,

naturalista, interpessoal e intrapessoal. Eram atividades que envolviam, mímica, desenho, percepção sonora, construção de narrativa etc. Muitas delas, utilizando materiais concretos, trabalhando, por meio do lúdico, a evocação de saberes prévios e criatividade.

E, com as novas tecnologias, pode agregar o conhecimento do uso de novas ferramentas, por exemplo, por meio da gamificação que explora enredos fantásticos e proposição de dramatização. Para Santos (1997), a ludicidade não deve ser considerada exclusivamente uma diversão e é uma demanda do ser humano em todas as idades, sendo o lúdico um facilitador da aprendizagem, do desenvolvimento pessoal, cultural e social. Sobre as ferramentas tecnológicas digitais, a SD tratou sobre ferramentas facilitadoras do acesso, pesquisa, armazenamento e compartilhamento da informação. Foram utilizados alguns aplicativos das *Tecnologias Google for Education* (Google Drive, Docs, Apresentações e Formulários). Destacando-se que, para utilizar essas ferramentas, muitas com *layout* intuitivo, é preciso fomentar no aluno a curiosidade, apresentar as vantagens do uso e desconstruir o receio de exploração de uma nova ferramenta.

A reflexão pedagógica sobre a relação entre o sujeito, o objeto e a construção do conhecimento é muito relevante, pois, por vezes, as figuras de educador e educando compreendem que o aluno é aquele que está inserido no ambiente escolar em busca de conhecimentos e técnicas prontas, que serão transmitidas pelo professor, usando, exclusivamente, métodos tradicionais de ensino, desconsiderando os saberes prévios dos discentes. Isso traz uma visão estagnada e passiva sobre a aprendizagem.

Principalmente na EJA, encontram-se diferentes alunos com distintas experiências, contribuindo ainda mais para a construção de novos conhecimentos. Se a EJA e suas práticas não estiverem centradas no sujeito, o trabalho será muito mais difícil, porque esse educando precisa de uma educação que lhe proporcione um ambiente de autonomia, para que a construção do conhecimento contribua não apenas para a formação educacional básica e profissional, contudo, essencialmente, na sua formação como cidadão.

## Por que uma Sequência Didática para Falar Sobre Aprendizagem

O termo SD surge na França, em 1996, nas instruções oficiais para o ensino de língua, a fim de superar a compartimentalização dos conhecimentos no ensino de línguas. Segundo Dolz & Schneuwly (2004), a SD representa um conjunto atividades planejadas, sistematicamente, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Já Zabala (1998), aborda a SD, de modo mais geral, como um conjunto de atividades organizadas e desenvolvidas para a concretização de determinados objetivos educacionais, apresentando um princípio e um fim conhecidos pelos professores e alunos envolvidos.

A SD proposta nesta pesquisa enquadra-se mais nesse segundo conceito, pois os conteúdos e situações de aprendizagem foram ordenados e articulados com a finalidade de propor momentos de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem no Proeja, ou seja, a SD estava voltada para a construção e apropriação de um determinado conceito e prática, no caso, a “aprendizagem”. Desde o primeiro encontro, foi informada, aos alunos do Proeja que participaram da validação e avaliação, proposta da SD e indicados os temas que seriam trabalhados. E no último encontro, realizou-se uma retomada de cada encontro para que os alunos expressassem seus aprendizados e dessem um retorno de como a sequência contribuiu para repensarem o seu cotidiano como sujeitos aprendentes em diferentes contextos (escolar, profissional, familiar e social).

No aspecto de estruturação da SD, foram estipuladas etapas, divididas nos sete encontros, para a abordagem de conteúdos que envolviam o tema “aprendizagem”: conceitos de aprendizagem, mitos sobre o tema, aprender em diferentes circunstâncias, aprendizagem significativa e perspectivas da neurociência, as práticas de ensino (Metodologias Ativas), Teoria das Múltiplas Inteligências (M.I.) de Howard Gardner, aprendendo com as diversidades, os recursos tecnológicos no processo de aprender, inteligência emocional e educação integral.

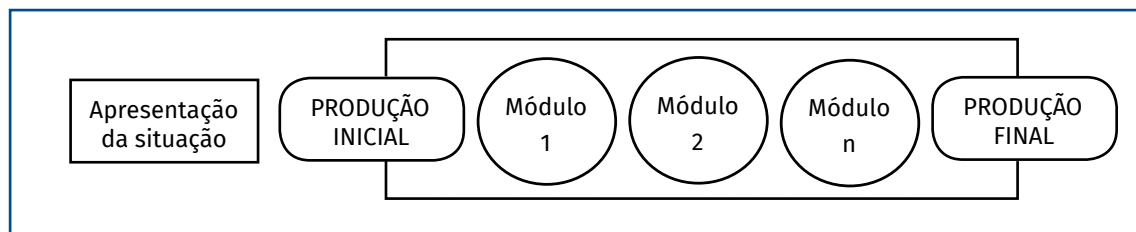
A SD representa uma organização e sequenciamento dos conhecimentos que o educador pretende trabalhar, mas isso não significa o engessamento das aulas, é importante a sondagem da turma a ser envolvida, reconhecendo seus contextos, e a estimulação da participação dos educandos, para a personalização dessa SD à realidade e demandas da turma.



Ao longo da aplicação da SD da pesquisa desenvolvida, ocorreram ajustes e adaptações, conforme a percepção das pesquisadoras em relação às reações e necessidades da turma. A construção coletiva é importante, mesmo partindo de uma proposta inicial do educador, pois, assim como em projetos educacionais, os alunos, ao contribuírem nessa construção, sentem-se mais pertencentes e engajados à proposta da SD, construindo aprendizagens significativas, podendo envolver até mesmo outros integrantes da comunidade escolar.

Uma das características fundamentais de uma SD é a utilização de diferentes ferramentas de ensino, a fim de atender às diversas percepções e compreensões dos educandos. As atividades são configuradas não apenas pelo tempo e espaço determinados, mas, principalmente, pelas aprendizagens que almejam favorecer. É preciso que as situações de aprendizagem proponham desafios, resoluções de problemas, reflexões, interações e sistematização dos saberes. O trabalho é organizado de forma sequenciada, ou seja, retomando conhecimentos prévios e aqueles construídos durante a aplicação da SD.

A fim de contemplar melhor a estrutura e compreender a prática dessa estratégia pedagógica apresentamos o seguinte esquema sobre SD:



**Quadro 2** - Esquema da Sequência didática  
**Fonte:** Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 98)

É importante que cada etapa seja, previamente, planejada a partir dos objetivos propostos à SD, conforme a realidade dos educandos atendidos. A apresentação da situação é fundamental para situar os educandos e os convocarem a contribuírem no desenvolvimento da SD. Na produção inicial, pode-se sondar os saberes prévios da turma, por exemplo, identificar o que eles entendem por “aprendizagem”. Nesse momento, o professor já poderá destacar quais tópicos serão mais relevantes na SD para esse grupo. Inclusive as atividades propostas para os módulos seguintes podem estar associadas às dificuldades observadas na produção inicial. Conforme Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p.105), o professor deve ter “um arsenal bastante diversificado de atividades e exercícios que vão enriquecer o trabalho em sala de aula”. Na última etapa, está a produção final, momento de avaliação de todo o processo, identificando os saberes construídos.

## Considerações Finais

A sondagem com professores e alunos do Proeja no IFRS - *Campus* Porto Alegre, possibilitou compreender que, apesar dos professores apresentarem diferentes formações acadêmicas e trajetórias profissionais, há um consenso sobre a importância de entender quem é esse aluno atendido no Proeja, suas potencialidades e dificuldades, para pensar um planejamento efetivo de educação integral, entrelaçando saberes propedêuticos e técnicos, buscando uma formação plena dos sujeitos aprendentes. Contudo, ainda não reconhecem isso na prática de sua docência no Proeja, sentem necessidade de formações voltadas às práticas e contextos dessa modalidade de ensino, em que os professores possam compartilhar suas experiências, dúvidas e conhecimentos.

Já os educandos, careciam de espaços para pensar, debater e compreender os processos de ensino e aprendizagem em sua formação escolar e também profissional. Sendo assim, a realidade de educadores e educandos foi primordial para o desenvolvimento da SD.

Nessa perspectiva, a SD possibilitou que os alunos compreendessem tópicos sobre a aprendizagem as quais contribuíram para o autoconhecimento como sujeito aprendente e ensinante; a organização

e o uso de ferramentas de apoio aos estudos; um olhar geral e integrado sobre os conteúdos estudados no curso; melhor desenvolvimento emocional nos processos de ensino e aprendizagem em diferentes situações vivenciadas. Além disso, foram valorizados os saberes prévios, trazendo as experiências de vida dos educandos para construir os conteúdos a serem trabalhados.

A SD apresentou-se como uma estratégia de ensino que instigou a curiosidade e interesse dos alunos pelo tema, possibilitando aprendizagens significativas. Destaca-se a importância do planejamento prévio, objetivos estabelecidos e autoavaliação durante o processo de aplicação da SD para atender às demandas da turma em relação ao tema apresentado.

Em relação aos docentes, compreende-se que a SD proposta será disponibilizada na Plataforma EduCapes, após a defesa da dissertação, e como Apêndice da dissertação, servindo como instrumento de sondagem a ser aplicado com outras turmas, para que o professor ministrante observe as necessidades e perfis de aprendizagem de cada grupo de alunos e faça as devidas adaptações em seus métodos de ensino, reconhecendo a diversidade que compõe uma sala de aula.

## Referências

- ARANHA, A.V.S. **Formação docente para a educação profissional: especificidades da área de saúde.** *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 131-148, 2008.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.
- BRASIL. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 05/2005 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 10 jul. 2019.
- DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, Sylvie. 2004. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino.** In: Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e (Org.) de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras. p. 149-185.
- DOLZ J.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- JARDILINO, José Rubens Lima; ARAUJO, Regina Magda Bonifácio. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- KUENZER, A. Z. **Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação.* 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 75 - 96.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage; GAYA, Sidneya Magaly. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Jovens e Adultos**, Vol 1, n1, 2013.
- LAKOMY, Ana Maria. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem.** Curitiba: Editora IBPEX, 2ª ed, 2008.
- MOLL, Jaqueline (Coord.), **Proeja - Programa nacional de integração da educação profissional com A educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: Educação profissional técnica de nível médio / ensino médio - documento base.** Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 5 jun. 2019.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.
- PAIN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem;** tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n.774, 10 de novembro de 1999.** Porto Alegre, 1999.
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 250, 10 de novembro de 1999.** Porto Alegre, 1999.
- SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do Educador.** 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.



# Combate ao Preconceito contra Pessoas com Deficiência: a Alteridade na Educação

Elis Regina Pôncio<sup>1</sup>  
Andréa Poletto Sonza<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Psicóloga da UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestranda do Prof-EPT do IFRS - Campus Porto Alegre, [erponcio@hotmail.com](mailto:erponcio@hotmail.com).  
<sup>2</sup> Professora, Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS, docente do Prof-EPT, [andrea.sonza@ifrs.edu.br](mailto:andrea.sonza@ifrs.edu.br).



## Resumo

Este texto é um recorte<sup>3</sup> de dissertação de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, cujo tema versa sobre acessibilidade atitudinal e barreiras atitudinais contra pessoas com deficiência (PcD), na perspectiva das sete dimensões da acessibilidade, segundo Romeu Sasaki (2014). A pesquisa foi realizada em dois dos dezessete *Campi* do IFRS; contou com 15 participantes, sendo eles alunos, professores e técnicos - pessoas com e sem deficiência, dos *campi* Bento Gonçalves e Osório. A pesquisa, qualificada como estudo de caso, teve a contribuição dos participantes de forma presencial, por meio de grupo focal e, de forma virtual, por meio de entrevista semiestruturada. O material coletado nesta pesquisa foi tratado e interpretado, por meio da técnica “Análise de Conteúdo”, de Bardin (2016). A pesquisa teve como resultado um Produto Educacional tecnológico digital - um e-book psicopedagógico acessível, intitulado “*Psicologia e Educação Inclusiva: compromisso com o social - Conscientização pela derrubada de barreiras atitudinais contra pessoas com deficiência: E se fosse com você?*”

**Palavras-chave:** Acessibilidade e barreiras atitudinais, Pessoas com deficiência, Prof-EPT, Psicologia e Educação Inclusiva.

**P**reconceito é um pré-julgamento. A palavra fala por si: “pré-conceito” é uma concepção que já existe sem que haja fundamentação científica para tal opinião. Enquanto o preconceito é um tipo de “juízo de valor”, concebido sem grande fundamentação, a discriminação é a maneira pela qual o preconceito se manifesta (BEZERRA, 2018).

Infelizmente, situações de preconceito são comuns na sociedade, e os espaços acadêmicos acabam por reproduzir esse padrão, em maior ou menor escala. Discutir temáticas como “barreiras atitudinais” e “acessibilidade atitudinal” torna-se determinante quando o objetivo é eliminar ou ao menos minimizar atitudes discriminatórias.

Diante desse contexto, a pesquisa supramencionada elegeu como *lôcus* o IFRS, por ser esta uma instituição que vem apresentando um trabalho profícuo em relação à Educação Inclusiva, destacando Grupos de Trabalho (GTs) atuantes nas causas sociais da “Diversidade”, dentre elas, o direito à Educação justa e de qualidade, inclusive para as pessoas com deficiência (PcD). Para dar corpo a essa política institucional, o IFRS conta com os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) ou com os Núcleos de Ações Afirmativas (NAAfs) em cada unidade da instituição, além de uma Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade na reitoria.

No decorrer da pesquisa, tomando como base as sete dimensões de acessibilidade propostas por Romeu Sasaki (2014) e verificando a acessibilidade atitudinal e barreiras atitudinais contra pessoas com deficiência (PcD), no contexto dos *campi* Bento Gonçalves e Osório, foi ficando cada vez mais evidente que tudo começa pelas *atitudes das pessoas*. E é nesse cenário que iniciamos o primeiro tomo deste artigo.

## “Nada sobre nós sem nós”

**Figura 1:** cartum sobre o lema “Nada sobre nós sem nós”

**Fonte:** Ricardo Ferraz (uso de imagem autorizado pelo autor)



<sup>3</sup> Recorte de dissertação de mestrado do Programa Prof-EPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFRS, intitulada: “Acessibilidade atitudinal nas instituições de Ensino: o caso IFRS”.

<sup>4</sup> Esse produto educacional será depositado na plataforma EduCAPES. Disponível após a defesa da dissertação em: <https://educapes.capes.gov.br/>.

De acordo com Sasaki (2007), o ativista dos direitos das PcD, Tom Shakespeare<sup>5</sup>, em sua fala na ocasião da Conferência Internacional “Deficiência com Atitude”, realizada na Austrália, em fevereiro de 2001, referiu que é preciso reconhecer a autoridade das pessoas com deficiência; deixar que elas falem por si, que elas mesmas expliquem como é ter e ser uma pessoa com deficiência. Referiu ainda que é preciso exigir que as PcD sejam respeitadas e eleitas como verdadeiros peritos a respeito de deficiências. E o lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós<sup>6</sup>” resume bem essa necessidade.

Nesse cenário de busca de legitimidade, quando se fala em barreiras e acessibilidade atitudinal, é que damos visibilidade aos sujeitos da pesquisa, ao apresentá-los e trazer excertos de suas falas:

A	Aluno		A1T1
AT	Aluno e Técnico	PcD	A2T2
P	Professor	Pessoa com deficiência	T4
T	Técnico		T5
<hr/>			
		A3T3	P1 T6
	PsD	A4	P2 T7
	Pessoa sem deficiência	A5	P3 T8
		A6	P4

**Tabela 1:** Legendas utilizadas para nomear os participantes da pesquisa

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora

*[...] tudo começa com as pessoas, nós temos um mundo feito para as pessoas, então de nada adianta ter recursos tecnológicos e tudo o mais, se tu não começares com as pessoas (A1T1 – PcD). Existe aquela atitude negativa que, antes mesmo de alguém me conhecer, de saber de minhas habilidades, de minhas capacidades, do meu conhecimento, já me coloca numa situação de restrição (T5 – PcD). Quando a atitude é positiva, você vê que a vida não se restringe à deficiência. É também uma questão de educação e de cultura - daí eu pergunto: até que ponto somos educados para ter sensibilidade com outro ser humano? De pensar... Ela é uma pessoa como eu, independentemente de sua deficiência (A3T3).*

Quando o entrevistado A1T1 – PcD, supracitado, diz que “*tudo começa pelas pessoas...*”, ele está querendo dizer que toda ação é resultado de um pensamento, o qual dá lugar a ideias; essas ideias tomam sentido diante dos sentimentos que as regem, que, dessa forma, podem tornar-se ações. Importante salientar que um pensamento somente se tornará uma ou mais ações, se houver motivação, pró-atividade e, portanto, iniciativa da pessoa que iniciou o processo *pensar-sentir*; assim sendo, o processo estará completo em todas as suas fases, ou seja, *pensar-sentir-criar*. A parte do “criar” está regida por todos os verbos que denotam “ações”, porém, nem sempre, essas ações provêm de sentimentos positivos. Isso significa dizer que, ações podem ser determinadas por atitudes positivas ou negativas, dependendo dos sentimentos que a antecederam. Por que fizemos esse destaque? Porque, quando se fala em “ações afirmativas”, supõe-se falar de ações que têm, por trás, bons sentimentos, boas atitudes, altruístas diríamos; pois, para além de objetivarem a informação e a educação, obrigatoriamente devem estar a serviço da expansão de consciências. No caso deste estudo, ampliar consciências no que diz respeito à importância de se combater o preconceito contra pessoas com deficiência, por meio do exercício da “alteridade”.

A ação de escrever sobre tema de tamanha relevância social pode não ser uma ação afirmativa literal, mas, o resultado dessa escrita pode servir de inspiração e informação; para alguma ação

<sup>5</sup> Tom Shakespeare é um sociólogo e locutor inglês. Ele tem acondroplasia (desordem genética que resulta em nanismo) e é cadeirante.

<sup>6</sup> Detalhes sobre o lema “Nada sobre nós sem nós” e sua origem encontram-se em Sasaki (2007).

de interação propriamente dita, como, por exemplo, uma oficina sobre a alteridade na Educação; e, a partir dessa harmonia entre texto e ação pode dar-se troca de conhecimentos. Diante, então, desse entendimento, de que, ao escrever, se está praticando uma ação - a da escrita; e, de que, ao escrever com espírito crítico, demonstrando que o preconceito é uma das “deficiências de nossa sociedade”, estamos praticando uma “ação afirmativa” é que seguimos com o presente texto.

Com o intuito de contribuir para que novas ações, para uma Educação cada vez mais inclusiva possam surgir desta, convidamos os leitores a participarem das reflexões que seguem, acerca do exercício da alteridade nas instituições de Ensino, com base teórica em Lev Vygotsky (1997), David Rodrigues (2006). E ainda, contribuição de Karl Schurster (2018) e do psicólogo Carl Gustav Jung (1980), autor, que deu início aos pressupostos da Psicologia Analítica.

## Sociedade Excludente: Premissas Filosóficas, Psicológicas e Sociais Vygotskyanas



**Figura 2:** cartum sobre as inacessibilidades e barreiras atitudinais

**Fonte:** Ricardo Ferraz (uso de imagem autorizado pelo autor)

A pesquisa possibilitou confirmar as premissas filosóficas, psicológicas e sociais de Vygotsky (1997) sobre a percepção de que, a deficiência está na sociedade, no meio e não na pessoa com deficiência: “[...] el medio social donde transcurre el proceso de desarrollo le pone límites a la peculiaridade orgánica, a la creación de una ‘segunda naturaleza’” (VYGOTSKY, 1997, p. 17). E a sociedade, ao excluir, ao impor limites às pessoas com deficiência, provoca nessas, sentimentos de menos valia - de inferioridade. Criam-se, nesse momento, conflitos entre a pessoa com deficiência e a sociedade, por essa não lhe dar condições de se adaptar adequadamente. Dessa forma, segundo Vygotsky (1997), nem todas as pessoas com deficiência conseguem superar os limites impostos pela sociedade à sua deficiência, ficando à margem da sociedade; há outras pessoas, porém, que conseguem, mesmo, em meio a uma *sociedade excludente*, superar-se. Há pessoas com deficiência, que conseguem lograr êxito no seu desenvolvimento físico e psíquico, por meio de processo chamado, por Vygotsky (1997), de compensação:

*O condicionamiento social del desarrollo del niño deficiente está integrado por dos factores básicos. En primer lugar, la propia acción del defecto resulta siempre secundaria, no directa, reflejada. [...] el niño no siente directamente su deficiencia. Percibe las dificultades que derivan de la misma. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del*



*niño; el defecto se realiza como desviación social. Se van reestructurando todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar del hombre en el medio social, su papel y destino como partícipe de la vida, todas las funciones de la existencia social. [...] todo lo heredado y orgânico aún debe ser interpretado psicológicamente para que sea posible tener en cuenta su verdadero papel en desarrollo del niño. La minusvalía de órganos, según Adler, que conduce a la compensación, crea una particular posición psicologica para el niño. A través de esta posición, y sólo a través de ella, el defecto influye en el desarrollo del niño. Adler denomina sentimiento de inferioridad (Minderwertigkeitsgefühl) al complejo psicológico que surge sobre la base de la degradación de la posición social a causa del defecto (VYGOTSKY, 1997, p. 18).*

Ao sabermos que a sociedade é quem exclui, por estar nela a deficiência e não na PcD, inferimos que essa (a sociedade) é quem permite que barreiras atitudinais contra as pessoas com deficiência sejam erguidas. Ilustramos essa reflexão com a fala de um dos participantes da pesquisa:

*Tu podes ter a maior das deficiências, mas se o teu entorno te dá todas as condições de viver, com autonomia, sem impedimentos de toda ordem, tu podes não ser considerado uma pessoa com deficiência e ter uma vida normal, sem sofrimentos diários e o contrário também é verdadeiro (T4 - PcD).*

Sendo assim, as consequências de uma sociedade que exclui, obviamente, *se refletem na acessibilidade à Educação* e, conseqüentemente, nos espaços de Ensino. Para ilustrar tal entendimento trazemos a fala de outro participante:

*[...] a formação humana deveria ser trabalhada enquanto componente curricular dentro dos cursos, inclusive nos superiores, desenvolvendo valores como empatia, respeito, solidariedade. Independentemente da deficiência, todos os seres humanos devem respeitar e ser respeitados em suas particularidades (P1).*

Para seguirmos com as reflexões, necessário se faz conceituar os termos “acessibilidade”, “acessibilidade atitudinal”, “barreiras” e “barreiras atitudinais”.

O direito à acessibilidade está amparado pela legislação brasileira, em documentos, tais como: Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta a lei supracitada; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; e, mais recentemente, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), apresentando uma seção inteira sobre acessibilidade. Essa lei define acessibilidade como:

*possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p. 1).*

Na perspectiva de Sasaki (2014) o termo **acessibilidade atitudinal** refere-se à ausência de:

*barreiras culturais (preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações nos comportamentos da sociedade para com as pessoas com deficiência), como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização dos trabalhadores em geral e da convivência na diversidade humana nos mais diversos locais de atividade humana (SASSAKI, 2014, p. 4).*

Entende-se que o resultado de uma barreira atitudinal provém de uma inacessibilidade atitudinal provocada por alguém, que pode ser tanto pessoa física como pessoa jurídica (estabelecimento/instituição); o que resulta ainda, como que, em efeito cascata, na construção das outras barreiras citadas na LBI (BRASIL, 2015). Para tanto, segundo esta mesma Lei, a definição de **barreiras** é:

*qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, p. 2).*

E a definição de **barreiras atitudinais**, também segundo a LBI, são: “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 2). As barreiras atitudinais são produzidas diante de elementos, tais como: desconhecimento, negligência e preconceito, podendo haver outros. Para este estudo focaremos no elemento preconceito, por ter sido o mais citado pelos participantes da pesquisa em questão. Trazemos, na sequência, a fala de um participante sobre esse entendimento:

*barreira atitudinal é alguma forma de preconceito ou discriminação em relação às pessoas com deficiência. Às vezes, esse preconceito ou discriminação pode ser explícito, por meio de palavras ou ações desrespeitosas. Em outras vezes, pode ser implícito, no sentido de omitir, ignorar ou negar auxílio frente à necessidade de alguma pessoa com deficiência, no convívio cotidiano ou acadêmico (P1).*

## O preconceito como um dos Elementos Responsáveis pela Existência de Barreiras Atitudinais



**Figura 3:** cartum sobre o preconceito

**Fonte:** Ricardo Ferraz (uso de imagem autorizado pelo autor)

As ações, desde a era da antiguidade, de eliminação e segregação das PcD, deram lugar a ações, digamos “menos cruéis” contra essas pessoas, porém, infelizmente, ainda existe preconceito e, conseqüentemente uma certa exclusão, conforme destacam as falas supracitadas. O preconceito é algo perverso que ainda contamina a sociedade e marginaliza as PcD.

Entender o porquê da existência de preconceito e, conseqüentemente, barreiras atitudinais contra esse público, pressupõe compreender o que vem a ser “o preconceito”. Para tanto, faz-se necessário dizer que o preconceito é um fenômeno psicológico social (coletivo), mas também individual (pessoal); está enraizado nas diferentes culturas - rondou e ainda ronda as pessoas com deficiência, ora de forma latente (subjéctiva), ora, claramente manifesto em atitudes concretas (objetivas). Para melhor entendermos sobre o fato do preconceito estar enraizado nas diferentes culturas, enquanto sendo um fenômeno psicológico, recorreremos ao psicólogo Carl Gustav Jung (1980). Este autor, que deu início aos pressupostos da Psicologia Analítica, também conhecida como Psicologia Junguiana, assim refere sobre a formação do inconsciente coletivo:

*Inconsciente coletivo é uma figuração do mundo, representando a um só tempo a sedimentação multimilenar da experiência. Com o correr do tempo, foram-se definindo certos traços nessa figuração. São os denominados arquétipos ou dominantes — os dominadores, os deuses, isto é, configurações das leis dominantes e dos princípios que se repetem com regularidade, à medida que se sucedem as figurações, as quais são continuamente revividas pela alma. Na medida em que essas figurações são, retratos, relativamente, fiéis dos acontecimentos psíquicos, os seus arquétipos, ou melhor, as características gerais que se destacam no conjunto das repetições de experiências semelhantes, também correspondem a certas características gerais de ordem física. [...] Devido ao seu parentesco com as coisas físicas, os arquétipos quase sempre se apresentam em forma de projeções, e quando estas são inconscientes, manifestam-se nas pessoas com quem se convive, subestimando ou sobre estimando-as, provocando desentendimentos, discórdias, fanatismos e loucuras de todo tipo. [...] esta é a origem dos mitos modernos, em outras palavras, dos boatos fantásticos, das mil e uma desconfianças e **preconceitos!** [grifo nosso] (JUNG, 1980, p. 85).*

De acordo com o entendimento de Jung, supracitado, o mundo é configurado culturalmente pela repetição e sedimentação de experiências coletivas. Portanto podemos dizer que muitas vezes reproduzimos o preconceito, sem nenhum questionamento crítico e coerente, já que este nos foi transmitido por meio do processo de socialização – preconceito social. Segundo Jung (2008) cada pessoa se constitui como única, mas também como universal, ao dizer que “na medida em que os cérebros humanos são uniformemente diferenciados, nessa mesma medida a função mental possibilitada é coletiva e universal” (JUNG, 2008, p. 33). E, para entendermos que o preconceito é também um fenômeno psicológico individual (pessoal) novamente recorreremos à Jung (1980), pois esse autor diz que é no inconsciente pessoal que se acumula o que há de mau, de ruim no ser humano. Sendo assim, podemos pensar que atitudes discriminatórias provenientes de preconceito podem aflorar também do material negativo do inconsciente pessoal e não só das predisposições inatas do inconsciente coletivo. Esse material negativo é o que o autor chama de sombra; a sombra pode tornar-se manifesta por meio da consciência, mas sem ser naturalmente percebida. E, por isso, é difícil para o sujeito preconceituoso perceber-se como tal, a ponto de negar veementemente que discrimina algo ou alguém por meio de seus pensamentos, sentimentos e, conseqüentes ações:

*[...] o inconsciente, onde há muito se acumulam os opostos das nossas virtudes conscientes. Assim, por pura virtude, nada queremos saber do inconsciente. Aliás, o cúmulo da prudência virtuosa é afirmar que o inconsciente não existe. Mas, infelizmente, acontece conosco o mesmo que com o irmão Medardo no Elixir do Diabo, de Hoffmann: temos em algum lugar um irmão tenebroso e pavoroso, ou seja, o nosso contrário em pessoa, ligado a nós pelo sangue, que conserva tudo e maldosamente armazena o que gostaríamos que desaparecesse da nossa frente (JUNG, 1980, p. 35).*



Podemos dizer então, que é a partir de conteúdo do inconsciente pessoal que a pessoa preconceituosa enxerga a quem ela discrimina, exatamente de acordo com suas próprias necessidades individuais; ou seja, o próprio preconceituoso é quem atribui “características particulares” ao indivíduo discriminado por ele. Portanto, sabendo que a base do preconceito está na cultura e que a formação do indivíduo se dá, a partir da interação social; entendemos que a Educação, enquanto uma das instâncias formadoras da nossa sociedade, deve também combater o preconceito, na medida em que este é um dos elementos que faz com que existam barreiras atitudinais contra as pessoas com deficiência. Por isso, é de relevância social que se reflita sobre o “ensinar e o “educar” dentro dos parâmetros da dimensão da acessibilidade atitudinal, e, com vistas a exercitar a alteridade.

## Alteridade na Educação, na Perspectiva de Karl Schurster: um Exercício Necessário

*El niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetâneos normales, sino desarrollado de otro modo. Vygotsky (1997, p. 12).*



**Figura 4:** cartum sobre a diferença entre Igualdade e Equidade

**Fonte:** domínio público

A citação de Vygotsky (1997) que abre esta parte do texto, nos faz lembrar o quanto precisamos estar atentos ao fato de que cada pessoa é *singular*, independentemente das características comuns à raça humana ou deficiência. Para ensinar e para educar com equidade, é preciso falar de *alteridade* e da necessidade do exercício dessa nas instituições de Ensino - no saber e no fazer da “Educação”. E por quê? Porque uma sociedade que exclui opera numa lógica perversa, por meio da qual, torna a vítima excluída, algoz dela mesma; sendo essa, segundo Schurster (2018), a negação total do princípio de Educação, no sentido de reconhecimento do outro e de responsabilidade com esse outro. Esse pensamento nos remete ao que disse Rodrigues (2006, p. 10) “a deficiência é vista, culturalmente, na sociedade como ‘problema das pessoas’, onde o sistema educativo e o mercado de emprego estão certos e a pessoa com deficiência ‘errada’”. Uma sociedade que perpetra o preconceito é capaz de fazer com que uma pessoa com deficiência despreze a si, sinta raiva da sua própria

condição – de ser quem é, ou seja, a vítima torna-se vítima dela mesma. “Precisamos educar para a alteridade” (palavras do escritor Karl Schurster em uma palestra do TEDx, 2018). Não podemos fazer com que a pessoa com deficiência se sinta culpada por ter uma deficiência. O “outro” demanda do “eu” o exercício contínuo da alteridade.

**Mas e o que é alteridade?** Muitas perspectivas existem sobre o termo alteridade, dentre elas as filosóficas, antropológicas e psicológicas, mas, para esse trabalho optamos por não nos aprofundarmos em nenhuma delas. Preferimos trazer o pensamento contemporâneo do escritor, professor mestre e doutor em história social e comparada, Karl Schurster, para nos falar do que seja alteridade; por considerar que, da forma como ele coloca a necessidade de educar para a alteridade, corrobora o nosso desejo de transformar consciências. Para este autor, alteridade é o reconhecimento total do outro, mas, para que esse reconhecimento seja total, não basta aceitar o outro, precisa-se ainda, ser responsável por esse “outro” - sendo esse um dos princípios revolucionários da Educação. Quando nós não reconhecemos o outro, deixamos de nos responsabilizar por ele. Ao não sermos capazes de nos responsabilizarmos por uma pessoa com deficiência, também não seremos capazes de sentir a sua dor, a rejeição e a exclusão que essa sofre. Para se conseguir exercitar a alteridade para com as pessoas com deficiência, antes de tudo, precisa-se ter empatia pela dor, pelos desafios que o “outro” enfrenta diante das limitações de uma sociedade excludente; precisa-se respeitar as diferenças:

*[...] fazemos dos outros um simulacro, um espectro, uma cruel imitação de uma não menos cruel identidade “normal”. É por isso que acredito que o binômio exclusão/inclusão não nos deixa respirar, não nos possibilita viver a experiência de tentar ser diferentes daquilo que já somos, de viver a diferença como destino e não como uma tragédia, não como aquilo que nos leva ao desaparecimento de todo outro – aquele outro que é [...] radicalmente diferente de nós (SKLIAR, 2006, p. 29).*

Para que a Educação seja inclusiva, para além de um ato de reconhecimento do outro, se faz necessário, antes de tudo, um ato de responsabilização - quando o outro sofre o preconceito, quando o outro sofre a dor, essa dor precisa ser universal. Segundo Schurster (2018) o que faz com que o mundo continue tendo grandes problemas em relação à alteridade e que esses problemas sejam um eterno passado que não passa, é efetivamente a nossa incapacidade de reconhecer o outro. Se não conseguirmos reconhecer o outro seremos incapazes de revolucionar o mundo e a Educação, a qual é, por excelência, um projeto coletivo. E, se é um projeto coletivo, ela só pode ter sucesso em formar cidadãos, se for no exercício diário da alteridade; não é possível fazer de outra forma, ainda que não seja fácil o reconhecimento do outro. Para refletirmos sobre a alteridade na Educação precisamos debater sobre esse conceito e, sobre sua fundamental importância para o reconhecimento do “outro” e o respeito às diferenças. Ilustramos esse entendimento com a fala de um dos entrevistados:

*Penso que é preciso ampliar e aprofundar o debate sobre Educação Inclusiva abrangendo toda a comunidade acadêmica, não somente docentes e discentes, mas também com os técnicos, não somente nas turmas com estudantes “portadores” de necessidades especiais, não somente nas licenciaturas, mas em todos os cursos. Quanto mais o assunto for abordado de forma franca e aberta, explicitando as barreiras atitudinais, que muitas vezes nem percebemos que carregamos, mais os estudantes e docentes conseguirão tratar das situações com maior naturalidade, podendo inclusive romper com muitas das barreiras atitudinais (P4).*

<sup>7</sup> As pessoas que possuem alguma(s) deficiência(s) devem ser chamadas de “pessoas com deficiência” (PcD). Esse termo faz parte do texto da **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, adotado pela ONU em 2006, ratificado com equivalência de emenda constitucional no Brasil através do **Decreto Legislativo nº 186** e promulgado por meio do **Decreto nº 6.949**, em 2009 (BRASIL, 2009).

Exercitar a alteridade não é um processo fácil, porque demanda tirar do eu o egoísmo, o preconceito; demanda reconhecer que o outro nunca será aquilo que o eu é, ele só pode ser aquilo que é, e que deseja ser; demanda que o eu não tente normatizar o outro como vida, como sujeito; demanda ao eu não fazer com que o mundo seja de acordo com a sua vontade de representação de mundo e de “normalidade”. Não nascemos sabendo enxergar o mundo, somos ensinados a isso, então que possamos ensinar e ser ensinados pelas lentes da alteridade! Para ilustrar o entendimento acima, destacamos a fala de dois dos entrevistados, pessoas com deficiência:

*Encontrei uma colega do ensino médio no primeiro dia de aula na faculdade e pedi ajuda a ela para subir uma escada, e ela disse: hoje eu te ajudo com o maior prazer, mas eu não vou poder te ajudar sempre, porque agora, a gente está na faculdade, e vai ficar chato para mim, se os garotos me virem te ajudando sempre. O que eu fiz? eu procurei ficar meio longe da menina para não estragar o ‘cartaz’ dela com os outros meninos (T5 – PcD).*

*No geral, professores, servidores, alunos se deparam com situações em que não sabem o que fazer, mas uma coisa é certa: não se pode fazer comparativos entre alunos com e sem deficiência, tendo como parâmetros os alunos sem deficiência (A2T2).*

As considerações dos sujeitos da pesquisa endossam os pressupostos teóricos aqui apresentados, na medida em que percebem que, em consequência de preconceito (explícito ou implícito) e de atitudes discriminatórias, as inacessibilidades – limitações do meio, no contexto educativo passam a existir, sendo essas, apresentadas de forma objetiva ou subjetiva. Dessa forma, esses sujeitos também nos alertam para a importância de debate - de **comunicação** acerca do tema da pesquisa; e, conseqüentemente, de **conscientização** sobre a derrubada de barreiras atitudinais contra PcD, dentro de instituições de Ensino, bem como na sociedade em geral, enquanto um compromisso com a Educação Inclusiva, com os direitos humanos e com o social. Para tanto finalizamos com o Art. 8 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que trata da “conscientização”:

**Conscientização.** 1. Os Estados Partes se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para: a) **Conscientizar** toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência; b) **Combater** estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida; c) **Promover a conscientização** sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência. 2. As medidas para esse fim incluem: a) Lançar e dar continuidade a efetivas **campanhas de conscientização** públicas, destinadas a: i) Favorecer atitude receptiva em relação aos direitos das pessoas com deficiência; ii) **Promover percepção positiva e maior consciência social em relação às pessoas com deficiência**; iii) Promover o reconhecimento das habilidades, dos méritos e das capacidades das pessoas com deficiência e de sua contribuição ao local de trabalho e ao mercado laboral; b) **Fomentar em todos os níveis do sistema educacional**, incluindo neles todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência; c) Incentivar todos os órgãos da mídia a retratar as pessoas com deficiência de maneira compatível com o propósito da presente Convenção; d) Promover programas de formação sobre **sensibilização** a respeito das pessoas com deficiência e sobre os direitos das pessoas com deficiência [grifo nosso] (BRASIL, 2009, p. 5-6).



Entendemos que o movimento da sociedade como um todo, de desconstrução de amarras preconceituosas, se faz urgente e extremamente necessário. E é por meio dos dizeres e imagem do cartun da figura 5 que finalizamos o referencial do presente artigo:



**Figura 5:** cartum sobre a desconstrução do preconceito  
**Fonte:** Ricardo Ferraz (uso de imagem autorizado pelo autor)

## Considerações Finais

Precisamos nos educar, para bem conviver com as diferenças - ou pensamos a Educação pela lógica da alteridade, ou estamos fadados a uma “Educação fascista”, que nada mais é do que negar as diferenças e seguir com a lógica de uma Educação ilusoriamente inclusiva (SCHURSTER-TEDx, 2018).

Esperamos que este texto possa ser um instrumento na forma de ação afirmativa, enquanto instrumento de comunicação, para informar, sensibilizar, conscientizar. E, conseqüentemente, promover EDUCAÇÃO, acerca de nossa responsabilidade com o exercício da cidadania e da alteridade; do respeito às diferenças, pois que, essa sociedade excludente, da qual reclamamos é constituída por cada um de nós – somos todos (coletivamente) e cada um (individualmente), responsáveis pelas atitudes que a constituem, enquanto um “ente macro social único”, permeado por nuances e diferenças próprias a cada micro parte do seu total, a exemplo dos cinco diferentes dedos de uma mesma mão. Somos todos um, ainda que individuados, não tendo que ser, nossas diferenças, o que deve importar dentro ou fora dos espaços de Ensino. Portanto, trata-se aqui, não de um querer de “igualdade”, mas de equidade – de que as pessoas com deficiência possam sustentar suas diferenças, sua alteridade, tanto nos ambientes acadêmicos, como em qualquer lugar da sociedade. Porque lugar de pessoas com deficiência é onde elas quiserem estar...viver, estudar e trabalhar.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, Juliana. **Preconceito**. Toda a Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/preconceito/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 12 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. 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**. 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: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em: 15 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão. Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 19 jul. 2019.

JUNG, Carl Gustav, 1875-1961. J92p. **Psicologia do inconsciente** /C G Jung; tradução de Maria Luiza Appy. Petrópolis, Vozes, 1980.

MEC. Ministério da Educação. SETEC. **Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/tema1.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**. Texto apresentado em palestra ministrada na Câmara Técnica de Acessibilidade, da Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Curitiba-PR, 2014.

\_\_\_\_\_. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30. Disponível em: <https://claudiovereza.files.wordpress.com/2011/06/partes-1-e-2-nada-sobre-nos-sem-nos-da-integracao-a-inclusao-2007r.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

SCHURSTER, Karl. **Educar para alteridade**. TEDxEspinheiroED, 2018. Disponível em: <https://youtu.be/8L-GvqAUDls>. Acesso em: 8 mar. 2019.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro: sobre os argumentos da pedagogia e as suas aparentes e permanentes mudanças (p. 13-33). In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semiónovic. Obras Escogidas, V. **Fundamentos de defectologia**. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997. Título original: Sobranie Sochinenii Tom Piatii Osnovi Defektologii. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.



# Currículo e a Educação de Surdos: uma Reflexão para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Andreia Mendiola Marcon<sup>1</sup>

Fabiane Cigognini<sup>2</sup>

Francinei Rocha Costa<sup>3</sup>

Naiara Greice Soares<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Professora de Libras no IFRS *Campus* Sertão, [andrea.marcon@sertao.ifrs.edu.br](mailto:andrea.marcon@sertao.ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Professora de Libras no IFRS *Campus* Bento Gonçalves, [fabiane.cigognini@bento.ifrs.edu.br](mailto:fabiane.cigognini@bento.ifrs.edu.br).

<sup>3</sup> Professor de Libras no IFRS *Campus* Ibirubã, [francinei.costa@ibiruba.ifrs.edu.br](mailto:francinei.costa@ibiruba.ifrs.edu.br).

<sup>4</sup> Professora de Libras no IFRS *Campus* Canoas, [naiara.soares@canoas.ifrs.edu.br](mailto:naiara.soares@canoas.ifrs.edu.br).



## Resumo

Este estudo parte do pressuposto de que a maneira como o currículo escolar convencional está organizado, frente à educação de surdos, constitui tema central de debate sobre a adequação e o ajuste no processo educacional desses alunos. Diante disso, o trabalho segue o propósito de proporcionar uma reflexão sobre os aspectos que corroboram para constituir um currículo que atenda às necessidades educacionais do aluno surdo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para tanto, no percurso do trabalho, apresenta-se breve panorama teórico sobre a cultura surda, bem como o modo de como o surdo compreende as informações de mundo. Por fim, aborda-se o aspecto teórico da Educação bilíngue para surdos, enfatizando-se algumas orientações importantes no que refere à composição do currículo escolar.

**Palavras-chave:** Surdo, Currículo, Ensino, Aprendizagem, Bilinguismo.

**N**o campo educacional, tem-se dedicado atenção ao currículo escolar a uma perspectiva convencional de ensino, seguindo regras e valores da cultura ouvinte. Desse modo, a visão que muitos educadores têm sobre a educação de surdos é uma visão centrada em um currículo tradicional, tendo-o como algo permanente e impossível de ser repensando. Tal postura impossibilita uma visão integral sobre o aluno surdo, composta por aspectos históricos, culturais e linguísticos.

Diversos estudos vêm revelando a necessidade de a escola pensar em um currículo que possibilite instrumentos adequados para a condição educacional do aluno surdo. Nesse sentido, indicam um conjunto de saberes necessários à educação de surdos que dizem respeito à cultura surda, à Libras, à metodologia visual e à didática pedagógica, dentre outros.

Ao debruçarmo-nos no contexto formativo de alunos surdos incluídos na escola convencional, observamos que muitas vezes o aluno surdo realiza seu percurso escolar por um caminho que ele não compreende. Isso ocorre também devido ao fato de o currículo escolar não contemplar os aspectos culturais que norteiam a sua aprendizagem, portanto, o planejamento do professor acaba seguindo a mesma estrutura educacional do que a direcionada ao aluno ouvinte.

Frente às inquietações que movem nossa prática escolar, buscamos refletir sobre a importância do currículo voltado para as diferenças, no caso, a educação de surdos. Do ponto de vista da lei, em nível mundial, o processo de educação inclusiva foi deflagrado com a Declaração de Salamanca<sup>5</sup>, assinada em 1994 e que estabelece que a educação seja um direito de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, sejam físicas, sociais, linguísticas ou outras (BRASIL, 1994). No Brasil, em decorrência dessas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, reservou um capítulo exclusivo para a Educação Especial, o que parece ser relevante para uma área tão pouco contemplada historicamente no conjunto das políticas públicas brasileiras.

O relativo destaque recebido reafirma o direito à educação pública e gratuita às pessoas com deficiência, a transtornos do espectro do autismo e altas habilidades. No entanto, apesar de o direito ao acesso às classes convencionais de ensino ter sido fomentado pela declaração de Salamanca, é somente em 2001 que o Ministério da Educação anuncia as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, nas quais dispõe sobre a efetivação da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (LEBEDEFF, 2004).

<sup>5</sup> A Declaração de Salamanca é um documento das Nações Unidas que determina as “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”. Foi elaborada por delegados da Conferência Mundial de Educação Especial no intuito de buscar o acesso e a permanência das pessoas portadoras de deficiência à Educação, ou seja, à Educação inclusiva. Em sua elaboração, atuaram representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais em Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Nesse encontro, foi reafirmado o compromisso com a educação inclusiva, ou seja, educação para todos, reconhecendo a necessidade urgente de proporcionar a crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais a inclusão no sistema regular de ensino.

No que se refere à comunidade surda, é somente em 2002<sup>6</sup>, no entanto, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida oficialmente, o que se dá pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. A partir de então, abre-se espaço para discussão e reflexão mais aprofundada acerca de a cultura surda e a Libras serem importantes na concretização da aprendizagem do surdo no espaço escolar. A partir dessa lei, os surdos passaram a ter maior visibilidade, especialmente no seu processo de escolarização. Por meio de lutas pelos direitos do surdo, a escola foi convocada a repensar a estrutura do seu currículo, considerando a inserção da Libras e de outros aspectos da cultura surda.

Nesse cenário, a ausência de conhecimento sobre a identidade surda e a falta de formação de professores na área para trabalhar no processo educacional do aluno surdo causaram grande tensão entre a comunidade escolar e a comunidade surda. Dentre eles, destacam-se pelo menos dois aspectos cuja compreensão é necessária para analisar o currículo escolar com ênfase no processo educativo do surdo.

No primeiro aspecto, percebe-se que, no que refere às atividades propostas, a presença do surdo na sala de aula convencional ocasiona um estranhamento entre os professores. Tal estranhamento possivelmente ocorra devido ao fato de sua formação de base não ter contemplado as tendências pedagógicas específicas para a condição de ensino e aprendizagem do aluno surdo. No entanto, abre-se precedentes para muitas interpelações sobre tal processo, as quais colocam em circulação alguns questionamentos recorrentes entre os professores, como por exemplo: de que forma trabalhar com o surdo? Como ele aprende a ler, interpretar e produzir conhecimento? O surdo não fala porque não ouve? Que tipo de recursos usar nas aulas? O intérprete é professor dele? O que significa abordagem bilíngue? Nesse cenário, refletimos sobre as angústias que levam o professor a uma dicotomia de incertezas e dúvidas a respeito de como efetivar de fato a inclusão educacional desse educando. Com efeito, a inclusão só pode ser conquistada a partir da compreensão da identidade do aluno surdo, que tem por condição natural uma cultura e uma língua diferente da cultura do ouvinte.

Como segundo aspecto, observa-se a angústia dos alunos surdos diante das diferentes situações de aprendizagem que se apresentam na sua escolarização. Estudos, como os de Quadros (2004), Skliar (2009), Thoma (2011), Lebedeff (2004), Strobel (2009), mostram que isso ocorre devido ao sistema educacional convencional estar moldado à condição dos alunos ouvintes. Portanto, se institui uma inferência segundo a qual o aluno surdo deve se esforçar para adquirir conhecimento a partir de aulas praticamente sem recursos voltados ao seu modo de apreender e significar o mundo. Por consequência disso, possivelmente o surdo percorrerá por um caminho árduo, sem compreender muitas vezes ou quase sempre o sentido dos conteúdos explanados pelo professor.

Essa realidade radical de perspectiva operada pela escola convencional reduz o processo educativo do aluno surdo a um papel modesto de interação e entendimento das aulas, subordinando-o a um saber pouco significativo. Nesse cenário, uma vez atribuindo-se, no currículo escolar, um lugar para o trabalho relevante à condição do aluno surdo, passa a haver aprendizagem significativa, interação e desenvolvimento intelectual e social. Isso se justifica em razão de que apenas um currículo mediador dos aspectos culturais do surdo conduz a um resultado positivo no seu processo educativo.

Além disso, a presença do intérprete de Libras nas aulas, realizando a tradução de conteúdos e demais discursos que permeiam as atividades, não representa a garantia da compreensão dos conteúdos pelo surdo. Ao contrário, fazendo uma analogia com o estudante ouvinte, pode-se pensar que, se assim o fosse, o fato de esse aluno ouvinte estar estudando em um sistema educacional moldado à sua condição de aprendizagem (oral- auditiva) e tendo como língua de instrução a sua primeira língua (no caso, o português), esse estudante não teria nenhum ruído de compreensão das aulas. Sabe-se, contudo, que não é isso o que acontece. Ao contrário, existem muitos problemas de compreensão dos conteúdos na escolarização dos ouvintes também, mesmo em um espaço adequado à sua realidade social, cultural e linguística.

<sup>6</sup> Lei 10.436: Art. 1º Parágrafo único: “Entende-se por Língua Brasileira de Sinais (Libras) a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos das comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p. 1).

Nesse sentido, reforça-se a importância de a escolarização do surdo ser respaldada por um currículo escolar que privilegie o sujeito histórico-cultural-linguístico e adote uma prática educativa que tenha como premissa instrumentos curriculares que viabilizem o respeito à identidade do aluno surdo e que se constituam como elementos adequados para o processo de ensino e aprendizagem dele.

Para Ribeiro (2013), a inclusão é um processo em construção, e há muitas adequações conceituais a serem feitas nesse caminho, isso é, um currículo e os métodos convencionais de ensino não contemplam as necessidades educacionais dos alunos surdos. Nela, a escola regular deixa dúvida sobre essa experiência ser efetivamente capaz de incluir o surdo no contexto social e cultural, uma vez que as estratégias de ensino podem não ser adequadas para promover a aprendizagem de estudantes surdos.

Por esse motivo, saber o que os surdos esperam de uma educação voltada para sua necessidade é essencial para orientar caminhos que lhes possibilitem uma aprendizagem efetiva. Ribeiro (2013) ainda explica que a comunidade surda deseja e valoriza uma educação de surdos com políticas e práticas educacionais voltadas ao atendimento do povo surdo. Portanto, a educação bilíngue recebe atenção no movimento surdo e também na comunidade científica da área. Nesse lugar, o aluno surdo pensa encontrar pessoas preparadas para ensiná-lo, para despertá-lo às novas aprendizagens, para desafiá-lo a vivências significativas correspondentes à sua forma de ver e interpretar o mundo, e assim por diante.

A educação bilíngue pode acontecer pela ação do professor sobre o aluno surdo, de modo que o professor desperte no aluno o sentimento de interesse, interação, socialização e compreensão dos conteúdos, a partir da Libras e em paralelo com o português escrito. Dessa forma, constrói-se uma rede significativa de conhecimentos científicos trabalhados em sala de aula. O aluno surdo passa a acreditar no processo educacional, o que explica o sucesso do seu protagonismo.

Dito isso, passamos a apresentar nossas primeiras considerações a respeito de alguns pressupostos orientadores da educação dos surdos.

## **O Papel do Currículo no Processo Educacional do Surdo: Alguns Pressupostos Orientadores da Educação de Surdos**

Para Vygotsky (1998), os conceitos são processos culturais que envolvem a internalização de conhecimentos do indivíduo. No entanto, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de estudante surdos, é necessário pensar em práticas significativas e visuais que estejam presentes no currículo escolar. A Libras, para os surdos, exerce um papel fundamental na promoção de sua autonomia, de sua independência e de seu empoderamento, pois é por meio dela que os surdos compreendem os acontecimentos que ocorrem à sua volta, significam suas vivências e interagem com seus pares, com sua cultura, o que favorece integralmente o fortalecimento da sua identidade. Segundo Strobel (2009, p.17), “a humanidade, ao longo do tempo, adquire conhecimento através da língua, crenças, hábitos, normas de comportamento, dentre outras manifestações”.

Strobel (2009) salienta que a língua e a cultura são, portanto, herança passada por cada sujeito, que se modifica e cresce a partir dos conhecimentos vivenciados. Desse modo, para a cultura surda, não há como desconsiderar o avanço que a Libras representa. Em outras palavras, é importante pontuar que a comunidade surda vem, há tempos, requerendo um currículo escolar adequado à sua condição de vida e que contemple a sua forma de compreender o mundo.

Há que se considerar, nesse contexto, que, para pensar em um currículo adequado aos surdos, que contemple uma abordagem bilíngue – considerando a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua –, é necessário que a escola compreenda a identidade do aluno surdo e que, a partir disso, não privilegie somente os artefatos culturais dos ouvintes, que, por sua vez, recebem as informações e compreendem o universo de forma diferente da dos surdos.

Segundo Quadros (2015), pensar no processo educacional do surdo demanda uma política metodológica, didática e linguística bastante dialogada e elaborada na escola. É importante, também, que os surdos se manifestem como protagonistas dessa construção, pois sua vivência e sua forma



de entender o mundo, enfim, todos os seus artefatos culturais, precisam necessariamente estar presentes nessa política metodológica e operacional que constitui o currículo escolar.

Tais reflexões devem direcionar-se especialmente às estratégias de ensino e de aprendizagem, à metodologia, à didática, à Libras, à cultura, à identidade surda, às novas tecnologias e também à formação de professores que atuam com os surdos, no intuito de conhecer o universo deles e de se apropriar de informações para ter condições de planejar adequadamente suas aulas dentro de uma perspectiva verdadeiramente significativa para esses estudantes.

O respeito à diferença [...] é o que poderá proporcionar também aos Surdos a aspiração de desenvolverem-se através do estudo, como meio de socialização e de formação humana, nos aspectos também cognitivos. O discurso de que é suficiente aos Surdos a participação no ritual da escola é inominável. Nenhum ser humano pode ser condenado a transformar-se em pessoa de segunda categoria porque a sociedade predeterminedou que suas possibilidades são limitadas (DORZIAT, 2009, p. 58-59).

O currículo, na perspectiva da educação e da formação de estudantes surdos, deverá ser pensado de tal forma a proporcionar estratégias de aprendizagem voltadas à sua condição cultural e linguística, visando à sua autonomia e à sua independência pessoal. Um currículo bilíngue para estudantes surdos considera que os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula devem ser um meio para o desenvolvimento das estruturas afetivo-cognitivas e linguísticas para os estudantes.

Conforme assinala Lopes (2007, p. 69), “o caráter bilíngue de uma proposta educativa para surdos deve partir do reconhecimento da diferença cultural dos surdos, bem como do reconhecimento da língua de sinais como sendo própria da comunidade surda à qual o sujeito pertence”. Nesse sentido, um ponto importante a ser discutido neste trabalho em relação à abordagem bilíngue para estudantes surdos é a forma como eles recepcionam as informações externas e significam cognitivamente seus referenciais, fator que está impreterivelmente ligado à sua língua, ou seja, à Libras.

Segundo Vygotsky (1998, p. 59), pensamento e linguagem têm origens diferentes. Inicialmente, o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual, mas aproximadamente aos dois anos da vida da criança, o pensamento e a linguagem se cruzam, e, a partir daí, a linguagem penetra no subconsciente e passa a fazer parte do pensamento. Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.

Compreende-se, portanto, com base em Vygotsky (1991), que a língua atua decisivamente na estrutura do pensamento e é ferramenta básica para a construção de conhecimentos. Em seu sentido amplo, a língua é considerada por esse estudioso como um instrumento de operação do pensamento, pois atuaria para modificar o desenvolvimento e a estrutura das funções cognitivas. Segundo o autor, é importante considerar uma nova visão para o papel da língua, não somente como meio de comunicação, mas como constitutiva do sujeito.

No que refere à aprendizagem significativa é apropriado destacar a lição de Silva (2013, p. 05):

A educação, como prática social, requer políticas de formação de professores que os capacite a enfrentar e responder as demandas específicas dos seus alunos. E isto é particularmente importante quando se trata de professores de surdos que necessitam criar situações didáticas e currículos adaptados que oportunizem o aluno surdo a desenvolver suas habilidades linguísticas na língua materna - Libras - para que essas habilidades possam apoiá-lo nas competências da escrita da Língua Portuguesa.

A sala de aula é um dos principais locais para o desenvolvimento intelectual do surdo, e, como tal, precisa proporcionar situações para significar o seu desenvolvimento pleno. As estratégias de ensino que utilizam a Libras e outras características visuais para desenvolver a aprendizagem, e, em consequência,

a estruturação do pensamento dos estudantes surdos, estão se valendo do que Vygotsky (1998) chama de processo compensatório. Nesse sentido, sendo o surdo desprovido do sentido da audição, outra forma de comunicação – que não exclusivamente a linguagem oral – deve ser estabelecida e compartilhada entre seus pares e compreendida pela instituição de ensino em que o surdo está matriculado.

A aprendizagem, em um contexto de sala de aula, envolve a aquisição e a retenção, de forma organizada e significativa, de um grande volume de informações, tais como conceitos, métodos, proposições e princípios, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências do aprendiz para a resolução de problemas, a realização de tarefas criativas, a reflexão e o julgamento. As dificuldades encontradas para aprender significativamente os conteúdos ensinados na sala de aula não devem ser argumentos para eliminar da escola os alunos com maior dificuldade de aprendizagem. Em vez disso, é necessário desenvolver métodos adequados para ensinar de maneira eficaz os conteúdos.

Na busca de uma adequação curricular para os alunos surdos, é fundamental repensar o modelo atual, partindo para uma nova forma de estrutura educacional que objetiva a valorização de todos os sujeitos. É importante que as instituições de ensino tenham autonomia e que “possam buscar suas respostas coletivamente, considerando não apenas as singularidades da comunidade externa, mas também o modo como tais singularidades se articulam na composição da comunidade escolar” (SOUZA; GOES, 1999, p. 168). Portanto, é o momento de romper as barreiras sociais e políticas e acreditar que todos os cidadãos podem ser produtores de sua cultura. A participação ativa dos alunos surdos tem origem na integração dos conteúdos à construção histórica, social e cultural da comunidade surda, valorizando suas conquistas, seu modo de viver em sociedade.

Pensar em aprendizagem significativa é buscar o comprometimento do professor e do sistema de ensino para com seu estudante.

*Quando se fala em aprendizagem significativa se está falando, sobretudo e em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação dos docentes e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisão a respeito do que o aluno e a aluna devem aprender, como e quando, e qual é a melhor forma de organizar o ensino de modo que todos sejam beneficiados (MANJÓN apud COSTAS, 2014, p. 52).*

Uma educação de qualidade voltada aos alunos surdos parte do pressuposto de que esses sujeitos fazem parte de uma comunidade linguística diferenciada, com modos diversos de apreensão, transmissão de valores, ideias e sentimentos (DORZIAT, 2001), e, por isso, apenas a presença do intérprete não assegura a aquisição de conhecimentos. É fundamental que, no processo de ensino/aprendizagem, o surdo tenha oportunidades de vivenciar sua experiência humana de ser surdo em uma perspectiva plena, significativa, justa e participativa.

Na abordagem bilíngue, os estudantes surdos assimilam os conteúdos de maneira ativa, integradora e crítica, para que esses conteúdos lhes possibilitem um novo olhar sobre o mundo que os cerca. Para a construção do conhecimento, a instituição de ensino precisa pensar em proposta, utilizando estratégias da comunicação bilíngue. Para isso, pode-se pensar na teoria do construtivismo como uma das formas de desenvolver propostas pedagógicas, tendo como referência a necessidade de situações que considerem o surdo como sujeito visual.

A experiência visual significa a utilização da visão como principal meio de apreensão do conhecimento, além disso, é pelos olhos que os surdos percebem o mundo e tudo o que acontece ao seu redor. Essa característica define seu modo de ser, perceber e agir (STROBEL, 2009, p. 44-45). Dessa experiência visual surge a cultura do sujeito surdo representada pela Língua de Sinais, pelo modo de se expressar, de acessar o conhecimento e modificar o mundo.

Nessa perspectiva, o espaço educacional deverá ser um lugar rico de vivências significativas, estimulando o sujeito a ser protagonista e autor de sua própria história de vida, destacando as potencialidades de todos, sem distinção. Para isso, não se pode pensar em educação sem refletir a

concepção de igualdade, pois essa concepção nasce e se estabelece quando os sujeitos são respeitados na sua subjetividade e quando sua cultura é respeitada. Essa igualdade faz referência ao acesso e à permanência desses alunos, ao direito a uma educação de qualidade e à possibilidade de fazer com que as diferenças culturais sejam um meio de enriquecimento pessoal de alunos e professores (GARCIA, 2015, p.83-84). Portanto, um ensino democrático e de qualidade transita pelo direito à igualdade, o qual não pode estar desvinculado do direito à diferença.

Outro aspecto a ser considerado no âmbito da educação de surdos é o olhar atento ao projeto pedagógico quanto à avaliação e às ações significativas de aprendizagem, principalmente no modo que o surdo desenvolve e se relaciona com a escrita (GARCIA, 2015, p.106). Em um ambiente onde surdo e ouvinte convivem, é importante que o tempo de produção de cada indivíduo seja respeitado e isso significa que não podemos utilizá-lo como meio quantitativo de produção, mas, sim, como ferramenta para um aprendizado significativo. Portanto, deve-se considerar a identidade surda e sua relação com o português escrito, e, nesse sentido, é fundamental compreender que o processo de escrita dos surdos é diferente daquele experimentado pelos ouvintes, porém, a construção do conhecimento e a produção intelectual precisam ser acessíveis para todos, em iguais condições.

O fato é que não há manual de instrução para o modo de ensinar os surdos, pois a inclusão requer mudanças nas práticas educacionais e também no modo de compreender e respeitar o outro, em sua totalidade. A construção do saber pedagógico se dá na interação e na reflexão constante acerca das ações educativas, das aprendizagens, dos saberes e dos conflitos que permeiam esse contexto. Esses momentos de reflexão podem acontecer quando há oportunidades e espaços de formação docente para a troca de conhecimentos e de experiências reais. Os espaços que possibilitam um diálogo são um ponto de partida para lidar com a complexidade inerente à realidade (LIMA, 2015, p. 104).

Para pensar a educação bilíngue, é fundamental ultrapassar noções simplistas que concebem o surdo como um sujeito incapaz de aprender. Segundo Strobel (2009, p. 24), a cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo, a fim de torná-lo acessível, habitável e ajustado às suas percepções visuais. Isso significa a escola contemplar, no seu Projeto Político Pedagógico, um currículo que compreenda o surdo como um sujeito de língua e cultura diferente, capaz de compreender o mundo, não por meio auditivo/oral, da mesma forma como os estudantes ouvintes são capazes de aprender, mas sim por meio visual/espacial respeitando sua condição de vida.

Se pensarmos no processo de ensino e aprendizado dos sujeitos ouvintes, logo compreendemos que, pelo fato de eles terem o canal auditivo, possuem a capacidade de estabelecer e referenciar todas as informações que o cérebro capta por meio dos registros sonoros para dentro da sua memória. Assim, o cérebro trabalha as sinapses que irão produzir em sua mente os referenciais de conhecimento a partir de um determinado assunto trabalhado, ou conteúdo da sala de aula.

Ainda pensando em estudantes ouvintes, as informações sonoras estão em constante movimento na sua vida e especialmente nas suas atividades escolares, portanto, o seu cérebro, a todo instante, capta e recebe as informações que produzem referenciais de acordo com o conteúdo ouvido, como por exemplo, a música de um rádio, a conversa de pessoas na rua ou uma notícia na televisão. Mesmo não tendo a intenção de captar determinada mensagem, o cérebro o faz por intermédio da audição e estabelece relação com o conteúdo ouvido, ocasião em que cria a sua produção referencial.

Da mesma forma, esse processo ocorre na escola em uma aula de ciências, por exemplo, quando o professor explana o seu conteúdo sobre meio ambiente e, nesse momento, o estudante ouvinte pode estar copiando, ouvindo e ativando as informações que já estão cristalizadas em sua memória por um histórico pré-estabelecido sobre as informações que ele foi registrando por meio sonoro e da linguagem e que estão sendo tratadas na sala de aula. Nesse momento, o estudante evoca em sua mente imagens acústicas sobre o conceito trabalhado, definindo seu novo conhecimento.

O aprendizado de um determinado conteúdo, segundo Goldfeld (1997, p. 63), somente irá impulsionar e direcionar o desenvolvimento de funções mentais que tenham elementos comuns ao conteúdo aprendido. Essa é a ideia de desenvolvimento das capacidades do aprendizado do sujeito associado ao seu contexto e às suas experiências.



O mesmo, porém, ocorre com os surdos por canais diferentes, devido ao fato de que o meio de recepção das informações passa pelo canal visual. É pela visão que o surdo constrói seu conhecimento. Com base nessa noção, é possível pensar que o surdo, ao ler um texto da disciplina de história, por exemplo, dirigido pelo professor em sala de aula, entenderia o enunciado, pois essa informação não é sonora, mas visual. O cérebro capta a informação visual e estabelece as relações entre as sinapses de informação que se registram na memória e logo cria outras referências. Desse modo, é importante que a escola saiba que os surdos possuem capacidades e potencial tanto quanto qualquer outro estudante. Para explorar essa capacidade, no entanto, é necessário que os ensinamentos sejam apropriadamente apresentados.

De acordo com Goldfeld (1997, p. 71), a escolarização do surdo é bastante complexa, de maneira que a aprendizagem não se limita somente ao aprendizado escolar e o sujeito está constantemente em processo de aprendizado. Essa é uma perspectiva que deve ser levada em consideração pela escola, pois sabe-se que o processo de vida de qualquer pessoa é composto por fases de desenvolvimento, nas quais informações se fixam na mente e o sujeito segue criando referências significativas dos acontecimentos ao seu redor.

O que ocorre, muitas vezes, no entanto, é que, pelo fato de os surdos estarem em contexto escolar organizado para alunos ouvintes, as informações não chegam adequadamente ao surdo. Isso se justifica por vários motivos, dentre eles, o fato de que não recebem as informações do contexto sonoramente; muitas vezes seus pais não sabem a Libras para explicar os acontecimentos; não estão inseridos em um contexto social adequado à sua condição cultural e linguística; entre outros aspectos que fazem com que os surdos não tenham a mesma oportunidade de criar uma pré-relação com as informações que servirão de base para sua escolarização futura.

Diante disso, ao chegar na escola e ao se deparar com os conteúdos ministrados em sala de aula pelo professor, o surdo, em razão da ausência de uma rede de significações prévias, pode não compreender o significado dos conceitos e isso interfere rapidamente no processo de aprendizagem, que acaba por ocorrer de modo fragmentado na sua vida escolar. Então, entender a condição de vida dos surdos e compreender que esses sujeitos devem estar imersos em um mundo de informações que lhes são expostas de forma adequada são fatores que justificam a necessidade de as escolas pensarem em uma proposta de currículo Bilíngue, no qual o surdo possa aprender significativamente, tendo a Libras como a mediadora desse processo e o português escrito como segundo idioma.

Dado o exposto, passamos a apresentar uma reflexão sobre a proposta de currículo bilíngue para surdos.

## O Currículo na Perspectiva de Educação Bilíngue para Surdos

Ribeiro (2013) destaca que a comunidade surda brasileira discute a “escola que nós surdos queremos” desde 1999, a partir do pré congresso ao V congresso Latino Americano de educação bilíngue para surdos, realizado em Porto Alegre - RS. Nessa proposta, considera-se um currículo que busca contemplar os elementos da cultura surda, como por exemplo a Libras. No contexto bilíngue, se almeja que a Libras seja usada em todos os setores e por todos os sujeitos da escola, isso é: biblioteca, secretaria, diretoria, coordenação pedagógica, cantina, professores e colegas ouvintes.

Para dar conta dessa proposta, é necessário construir uma consciência política para compreender o processo educacional dos surdos como uma prática que verdadeiramente conduzirá o surdo para um caminho pleno do desenvolvimento social e cognitivo. Nesse lugar, o surdo é entendido como um sujeito dotado de capacidade e subjetividade sem que haja uma identificação com a deficiência. Isso significa, portanto, uma tomada de consciência do pensamento tradicional que se estabelece na escola, ao passo que a relação de ensino e aprendizagem entre o aluno surdo e o professor seja de fato alcançada com sucesso.

Nesse sentido, Perlin (2006) propõe que se deve privilegiar a “pedagogia da diferença” ou a “pedagogia surda”, na qual é considerada a alteridade dos sujeitos em princípios que busquem: “a) enfatizar o fato de ‘ser surdo’; b) conservar a identidade como povo surdo; c) exaltar a língua de sinais; d) transmitir valores culturais; e) constituir a interculturalidade”. A autora explica que se os aspectos da cultura surda ocuparem um lugar no currículo escolar, o processo educacional do surdo estará fundado nos mecanismos essenciais para a sua aprendizagem. Caso contrário, ele só será um adjuvante cômodo para a ação ouvintista instalada na escola.

Diante disso, para haver um processo educacional que garanta a aprendizagem do surdo, convém resolver o equívoco corrente. Põe-se com frequência o surdo em um sistema de inclusão, mostrando caminhos para que ele se adapte ao sistema educacional moldado para os alunos ouvintes. Nessa perspectiva, muitas vezes, o surdo é visto como alguém que precisa ser reabilitado à condição de ouvir para, então, poder dar conta das atividades propostas pelo professor em sala de aula. Entretanto, sabe-se que a comunidade surda busca uma educação correspondente à sua cultura e que, portanto, a inclusão caminha em percurso distinto a tal desejo do povo surdo.

Neste sentido, Skliar (2009) pontua que, no contexto bilíngue, o processo educacional do surdo pode ser entendido do ponto de vista sociointeracional, considerando a interação como um percurso para o aprendizado. Nesse contexto, o autor ressalta que a interação em sala de aula deve ser entendida em toda a sua complexidade, envolvendo as dificuldades e os sucessos na compreensão dos conteúdos e outros assuntos relacionados a esse cenário. O autor aponta para três tipos de conhecimentos na visão sociointeracional que são importantes no contexto bilíngue para surdos: *conhecimento sistêmico*, *conhecimento de mundo* e *conhecimento de organização de ideias*.

O autor esclarece que, no *conhecimento sistêmico*, o surdo precisa aprender como é organizada a Libras e a Língua Portuguesa escrita, bem como seus níveis linguísticos, isso é: decodificação de signos, seleção e organização das ideias, associação com as ideias anteriores, interpretação de pressupostos, entre outros.

O *conhecimento de mundo* refere-se ao conhecimento informal armazenado na memória do surdo sobre determinado assunto que ele traz para o processo de aprendizado. Nesse item, considera-se os referenciais vivenciados ou as experiências do surdo da sua trajetória como uma prévia que será responsável pelo ponto de partida para uma nova aprendizagem.

Por fim, o *conhecimento de organização de ideias* foca-se na forma de como a informação é organizada nos diferentes tipos de discurso ou gêneros textuais. Nesse aspecto, observa-se a compreensão de leitura e a interpretação do surdo sobre narrativas sinalizadas na Libras ou na leitura e escrita do surdo sobre um texto em português.

Skliar (2009) argumenta que são esses os conhecimentos que o surdo utiliza na construção de significados e na aquisição de novos conhecimentos, de modo que consiga compreender discursos na Libras e também ler, interpretar e escrever textos do seu dia a dia, sem que dependa de outra pessoa para ajudá-lo.

A educação bilíngue é uma modalidade de ensino que precisa ser considerada, uma vez que se trata de uma abordagem educacional que pressupõe as necessidades educacionais dos estudantes surdos. Além disso, “Os surdos querem ver respeitadas suas diferenças”. A introdução da língua de sinais no currículo das escolas bilíngues, postulada pela diferença, faz com que isso comece a acontecer” (RANGEL; STUMPF, 2015, p. 116) e ainda:

[...] a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua do surdo, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença (QUADROS, 2015, p. 197).

De acordo com o nº Decreto nº 5626, art. 22, capítulo VI, as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, aberta a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 5).

O decreto citado explica, portanto, que as classes de educação bilíngue são aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas em todo o processo educativo. Esse processo propõe um novo olhar educacional direcionado à escolarização dos estudantes surdos no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Isso vem frequentemente proporcionando diferentes experiências desafiadoras aos docentes, e, conseqüentemente, problematizando para uma nova forma de significar abordagens pedagógicas e abordagens atitudinais.

Destaca-se, novamente, o fato de que, muitas vezes, a forma tradicional de educar não está adequada à forma de aprendizagem do estudante surdo, e isso pode levar ou a uma evasão escolar, ou, muitas vezes, a uma falsa aprendizagem. Na escola, o professor é o mediador fundamental nesse processo, uma vez que ele pode ser o agente motivador da aprendizagem, tendo como meios o seu planejamento adequado para esse estudante.

Sendo assim, na perspectiva bilíngue, “Quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas” (RANGEL; STUMPF, 2015, p. 115). Também, a escola, como um todo, deve contemplar, em seu projeto pedagógico, instrumentos que contribuam para a aprendizagem significativa dos estudantes surdos e para que, de fato, estes adquiram a possibilidade de interagir com autonomia e independência em meio social.

Segundo o documento “A escola que nós surdos queremos” (1999), o processo de ensino e aprendizagem dos surdos na perspectiva bilíngue necessita contemplar os seguintes aspectos:

- Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda visando à fluência em língua de sinais;
- Utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação;
- Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua estrutura linguística;
- Elaborar para as escolas, uma proposta pedagógica, orientada pela comunidade surda e por equipe especializada em educação do surdo;
- Reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade;
- Fazer com que a escola insira no currículo manifestações da cultura surda, assim como: narrativas de história, cinema, histórias em quadrinhos, dança, artes visuais, poesia, piada, pintura. A implantação de laboratórios de cultura surda se faz necessária;
- Contar com a ajuda de professores e pesquisadores surdos na mudança do currículo para o qual devem ser consideradas, inclusive, as especificidades da comunidade surda, incluindo para os surdos os mesmos conteúdos das escolas de ouvintes;
- Usar a comunicação visual para o ensino dos surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português, que deve ser considerado como segunda língua;
- Informar os surdos sobre educação profissional, propostas salariais e acesso a cursos profissionalizantes e concursos;
- Criar livros e histórias onde apareça o sujeito surdo sem presença de estereótipos;
- Conhecer a história surda, a qual proporciona o estabelecimento de sua identidade surda.

Nessa perspectiva, a escola proporciona ao estudante surdo uma aprendizagem verdadeiramente significativa, na qual ele consiga alcançar um pleno desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, culturais e sociais e “Para além da língua de sinais e do português, essa educação situa-se no contexto



de garantia de acesso e permanência na escola” (QUADROS, 2015, p. 198), contemplando, assim, a missão que rege o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul:

*Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais (IFRS, 2019, p. 1, grifo nosso).*

Observando esse aspecto, o currículo precisa estar preparado para assegurar o pleno desenvolvimento do aluno surdo em contexto escolar. Isso possibilita ao professor conhecimento sobre o aluno surdo e, paralelamente a isso, o surdo terá o direito a uma educação adequada à sua condição cultural e linguística. Esse direcionamento, apresentado no decorrer desta seção, nos faz almejar que a educação inclusiva citada na missão de nossa instituição, em um futuro bem próximo, seja sinônimo de educação bilíngue.

## Considerações Finais

Este trabalho trouxe como proposta pensar no processo educacional do aluno surdo a partir de um currículo que componha os aspectos essenciais da cultura surda, no caso, a educação bilíngue. O trabalho mostra a importância de o currículo ser aliado na construção do processo educacional do surdo, uma vez que esse se caracteriza por ser um documento norteador do processo educacional na escola. Nele, vemos a necessidade de constar os elementos que constituem a cultura surda, tais como a Libras, a identidade surda e a abordagem visual, entre outros.

Desse modo, compreende-se que, para romper a visão do currículo convencional e tradicional na escola, é necessário exercitar uma consciência política de direito a uma educação que atenda às necessidades educacionais do aluno surdo, contudo, não em uma visão que privilegie um currículo que atenda somente às necessidades do aluno ouvinte.

Nesse sentido, expor o surdo a um contexto de inclusão, em que não existam possibilidades de aprendizagem significa excluí-lo. Por isso, o currículo como instrumento social e político, que garante o direito à educação para todos, deve preparar-se para promover verdadeiramente um processo educacional adequado à condição identitária do aluno surdo. Esse contexto permitiu que a educação bilíngue venha tomando força no cenário da educação de surdos e seja pauta de debates para sua implementação nos currículos de instituições educacionais. Desse modo, o ambiente torna-se propício a uma aprendizagem significativa e também para a formação do surdo como um sujeito autônomo, independente e protagonista de suas próprias escolhas.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/constituicao%20federal.htm>. Acesso em: 10 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**. Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Institucional. **Missão, visão e valores**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 12 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Câmara dos Deputados, [2000]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2002]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 15 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, [2005]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 12 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação/SEESP, [2008]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 13 mar. 2019.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Acesso, acessibilidade e inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Superior. In: PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês.(Org.). **Educação, Inclusão e Acessibilidade: diferentes contextos.** Chapecó: Argos, 2014.

DORZIAT, A. **Educação e surdez: o ser surdo como paradigma pedagógico.** Espaço: informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro, n. 15, 2001.

\_\_\_\_\_. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GARCIA, Eduardo de Campos. **O que o pedagogo precisa saber sobre Libras: os principais aspectos e a importância da língua de sinais.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo: Plexus, 1997. IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Missão, Visão e Valores.** 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. **O silêncio imposto : uma discussão sobre as práticas de exclusão e violência ia linguística cometidas contra os surdos.** In: Sebastião Pimentel Franco; Gilvan Ventura da Silva; Anselmo Langhi Laranja (Orgs.). **Exclusão social, violência e identidade .** Vitória: Flor & Cultura, 2004, p.195-206.

LIMA, Camila. M. de. **Educação de surdos: desafios para a práticas formação de professores.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERLIN. Gládis. **Surdos: Cultura e Pedagogia.** 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/88378969/Surdos-Cultura-e-Pedagogia-Gladis-Perlin>. Acesso em: 13 abr. 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. **O “BI” em bilinguismo na educação de surdos.** In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. **A pedagogia da diferença para o surdo.** In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. **Ensino da Língua Portuguesa para surdos: Percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas.** Curitiba: Editora Prismas, 2013.

SILVA, Ianê de Albuquerque. Inclusão Escolar: Adaptação Curricular para Alunos Surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda,** Rio de Janeiro, ed. 11, jun. 2013. Disponível em: [http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/user-files/files/6\)%20Silva%20REVISTA%2011.pdf](http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/user-files/files/6)%20Silva%20REVISTA%2011.pdf). Acesso em: 11 mar. 2019.

SOUZA, R.M. de; GÓES, M.C.R. **O ensino para surdos na escola inclusiva: consideração sobre o excluyente contexto da inclusão.** In: SKLIAR.C. (Org.). Atualidade da Educação bilíngue para surdos. 1v. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR. Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos. Interfaces entre pedagogia e linguística.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 4.ed. \_ Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009.

YGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento em linguagem.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



# A Produção de Glossários em Língua de Sinais no Brasil

Amanda Coelho Alfaia<sup>1</sup>

Andréa Poletto Sonza<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Tradutora Intérprete de Libras da FURG - Universidade Federal do Rio Grande, *Campus* Santo Antônio da Patrulha, aluna do Prof-EPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFRS, *Campus* Porto Alegre, [amanda\\_alfaia@hotmail.com](mailto:amanda_alfaia@hotmail.com).

<sup>2</sup> Professora, Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS, docente do Prof-EPT - [andrea.sonza@ifrs.edu.br](mailto:andrea.sonza@ifrs.edu.br).



## Resumo

Este artigo<sup>3</sup> visa mostrar o amparo legal à produção de glossários em Língua Brasileira de Sinais (Libras), elencando ensejos de investigação, discutindo quais as potencialidades que um léxico específico pode trazer para seu consulente e apresentando os estudos nacionais sobre o assunto. No primeiro momento, abordamos conceitos essenciais sobre a Libras, o Surdo e o Tradutor Intérprete de Libras / Português (TILSP), traçando um paralelo com a legislação brasileira, problematizando pontos frágeis no que diz respeito à formação e atuação deste profissional, resgatamos conceitos referentes à tradução e interpretação e sugerimos os glossários como um instrumento capaz de contribuir para a atividade dos tradutores intérpretes. Em seguida, nos debruçamos em cada ponto do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que impulsiona a geração de glossários para acessibilidade comunicacional, apontamos para uma alternativa para o desafio da formação específica de tradutores intérpretes, elaboramos um quadro com as pesquisas brasileiras dos últimos 10 anos, que mesmo abordando temáticas distintas, criaram glossários seja como parte do objetivo ou como parte dos resultados. Por fim, ratificamos a contribuição científica e social dos glossários para TILSP, Surdos e ouvintes aprendizes de Libras.

**Palavras-chave:** Libras, LBI, Glossários, Competência Tradutória, Acessibilidade Comunicacional.

A

Lei Brasileira de Inclusão (LBI) constitui-se como símbolo da evolução do debate em torno da acessibilidade, especialmente para o Surdo, quando reconhece que a deficiência não está no indivíduo e sim no meio, quando este impõe barreiras que impossibilitam ou dificultam que todas as pessoas, com suas características específicas, acessem livremente os espaços, quer físicos, quer virtuais.

Assim, fica reconhecida que a barreira imposta ao Surdo é a da comunicação. Para que a sociedade inclua o sujeito Surdo, ela deve diminuir as barreiras comunicacionais e atitudinais. Nesse sentido, o ensino da Libras, o ensino bilíngue, a formação e presença do tradutor intérprete de Libras, a formação de professores de Libras, recursos de tecnologia são formas de viabilizar a transposição de barreiras para tornar o Surdo um cidadão participativo na sociedade.

Neste cenário, nos atemos num ponto-chave, que é o tradutor intérprete, pois os caminhos da sua atuação, de igual forma, estão cheios de entraves. Temos, na figura desse profissional, um elemento imprescindível, promotor da acessibilidade comunicacional, que precisa ter à sua disposição uma variada gama de recursos de busca que facilitam que seu trabalho seja feito com competência.

Estes recursos, ferramentas, instrumentos, ainda não estão todos prontos. Cabe também ao próprio tradutor intérprete de Libras, e a sua trajetória profissional vai mostrar isso, pesquisar, criar os recursos de busca. Aqui chamamos atenção para os glossários como detentores da capacidade de preencher uma lacuna da formação do intérprete, servir de fonte de busca para outros tipo de consulentes, como ouvintes em fase de aprendizado da Libras, ou mesmo Surdos que precisam se apropriar de sinais-termo de áreas específicas. Mostramos ao longo do texto como a LBI sustenta todo esse processo.

## Legislação e Noções Introdutórias

Com as conquistas do movimento surdo por mais acessibilidade em nossa sociedade, a demanda por serviços de tradução e interpretação cresceu. A presença do profissional tradutor intérprete de Libras / Português (TILSP) foi garantida na legislação que dispõe sobre os direitos dos sujeitos Surdos.

<sup>3</sup> Recorte de dissertação do Programa Prof-EPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFRS, intitulada: "Glossário de Sinais-termo da Economia".

A partir da promulgação da Lei 10.436/02, conhecida como a Lei da Libras (BRASIL, 2002), os Surdos gradativamente foram ganhando mais espaço dentro da sociedade em geral, uma vez que esta lei, em seu artigo 2º, destaca o dever da garantia, por parte do poder público, da promoção da acessibilidade comunicacional. E a principal forma de prover essa acessibilidade é por meio da atuação do TILSP. No entanto, a presença desse profissional não basta para assegurar que o Surdo consiga acessar informações em sua língua nativa. Existem outros recursos de acessibilidade, assegurados por lei, que diminuem as barreiras aos Surdos. Um desses recursos são os glossários em Libras, cuja produção vem desbravando áreas do conhecimento que ainda não possuem léxico equivalente em língua de sinais.

Antes de falar do ponto central deste trabalho, que são os glossários, faremos um retrospecto legal sobre os direitos que os Surdos têm, bem como alguns conceitos básicos acerca do que é a Libras, quem é o Surdo, quem é o TILSP, como é sua formação, como se dá sua atuação, e onde se encaixam os glossários nesta incursão legal.

## A Libras

Primeiramente, precisamos lembrar que Libras, Língua Brasileira de Sinais, ou ainda LSB, Língua de Sinais Brasileira, é uma língua natural, originária da comunidade surda, que se diferencia das línguas orais apenas em sua forma de expressão, que é gestual e visual; portanto ela não é uma linguagem e, muito menos, universal. Nos demais aspectos linguísticos, ela possui todos os pré-requisitos que qualquer outra língua precisa ter para ser considerada língua.

Conforme Salton et al (2017, p. 21):

As línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, compostas pelos níveis linguísticos fonológico, morfológico, sintático e semântico. Não existe uma língua de sinais universal; cada país possui a sua própria, e, no Brasil, utiliza-se a Libras.

Quando falamos da Libras e comunidade surda, é necessário mencionar um marco histórico muito importante que foi a Lei da Libras. Reconhecida pela Lei 10.436/02, a Libras é a língua de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras (BRASIL, 2002). Para Quadros (2004), línguas de sinais são línguas utilizadas pelas comunidades surdas que apresentam as características específicas das línguas naturais, sendo reconhecidas enquanto línguas pela Linguística. A comunidade surda é composta por indivíduos Surdos e ouvintes sinalizantes, intérpretes e CODAs (Child of Deaf Adult), sigla em inglês para denominar os filhos de pais surdos.

## O Surdo

Segundo dados do censo de 2010 do IBGE, o Brasil conta com mais de 9,7 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência auditiva, o que equivale a aproximadamente de 5% da população brasileira. Só no Rio Grande do Sul são mais de 617 mil pessoas com algum tipo de dificuldade de audição. Parte dessas pessoas são usuárias da Libras e se declaram Surdas.

A legislação que sucede a Lei da Libras é o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a referida Lei. Em seu Art. 2º o Decreto descreve quem é este sujeito Surdo:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras (BRASIL, 2005, p. 1).

Utilizamos Surdo com S maiúsculo em concordância com Castro Júnior (2011) que fala sobre a visão socioantropológica da surdez, como estratégia de empoderamento, reconhecimento do sujeito Surdo em sua identidade, vivenciada por meio das manifestações em língua de sinais e suas especificidades linguísticas. Este sujeito é o Surdo sinalizante, que se expressa em língua de sinais, fala por meio das mãos, não se percebe a partir da falta de audição, não se define pela deficiência, sente orgulho da sua língua, sua cultura, sua comunidade, suas conquistas, luta pelos direitos de existir enquanto Surdo, com seus valores culturais e linguísticos. Este espaço de existência e resistência é a cultura surda.

Os Surdos possuem a especificidade da experiência visual, a maioria se comunica em língua de sinais, no entanto, cada indivíduo possui suas particularidades. Alguns possuem mais facilidade para a área de humanas, outros para a área de exatas, assim como qualquer ouvinte (LAGUNA e ARAÚJO, 2018).

## A cultura surda

Ao apontarmos que existe uma comunidade surda, que possui uma cultura própria, precisamos explicitar o que as pesquisas brasileiras têm dito sobre este assunto. Para Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011), no panorama brasileiro a cultura surda pode parecer incômoda ou irrelevante, por isso mesmo ela é um espaço de contestação e afirmação de identidade, do jeito diferente de ser, conhecer o mundo através da experiência visual e se expressar por meio da língua de sinais.

A comunidade surda também está amparada por uma lei mais recente que fala da ampla inclusão na sociedade, no sentido de que esta deve adotar estratégias para eliminar ou reduzir barreiras impostas às pessoas com deficiência. Estamos falando da Lei Brasileira de Inclusão, a Lei 13.146 (BRASIL, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, uma outra importante conquista quando se fala em inclusão social.

A partir da Lei supracitada, nos debruçamos em alguns pontos-chave que fomentam a formação, qualificação e atuação do TILSP e a produção de glossários em Libras. Cabe antes de tudo, explicar quem é o TILSP, como se dá sua formação, seu trabalho e quais são as Leis que o respaldam.

## O TILSP

Segundo Laguna e Araújo (2018), este profissional surgiu na informalidade, como uma atividade realizada empiricamente por pessoas próximas aos Surdos. Esse papel de “ponte” para o mundo dos ouvintes permaneceu na informalidade durante muitos anos, porém naquela época os espaços sociais que os Surdos circulavam não incluíam a esfera acadêmica, que é um lugar onde o uso e conhecimento da língua está para além do comunicar-se.

O exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (aqui utilizamos a sigla TILSP) é regulamentado pela Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010). Em seu artigo 7º, a mesma refere que a função deve ser exercida com rigor técnico, ética, respeito e zelo pela especificidade da cultura surda, entre outros aspectos.

Quadros (2004) afirma que o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais é quem traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada ou vice-versa. Interpretar acarreta um processo cognitivo-linguístico no qual o TILSP recebe e processa a informação na língua fonte e faz escolhas linguísticas na língua alvo. A autora considera que interpretar abrange uma sequência de processos altamente complexos, por isso, o intérprete precisa ter conhecimento técnico específico para que suas escolhas tradutórias sejam apropriadas tecnicamente.

Nas palavras de Pereira (2008), este profissional é intrinsecamente atormentado. Precisa fingir que é invisível estando de corpo presente, é locutor e, ao mesmo tempo, interlocutor, está sempre sob vigilância, é olhado com desconfiança e geralmente é o culpado quando algo vai mal no momento da linguagem.



## A formação do TILSP

Falaremos agora como se forma e capacita este profissional para atuar nas mais diversas esferas em que um Surdo pode circular, seja ela educacional (em seus vários níveis), jurídica, da saúde, entretenimento, dentre outras.

O artigo 17 do Decreto 5.626 de 2005, outro marco histórico para a comunidade surda, determina que a formação do TILSP se efetive em nível superior em Tradução e Interpretação Libras - Português (BRASIL, 2005).

Os artigos 18 e 19 se complementam e ainda se referem à formação e atuação dos TILSP, valendo durante um prazo de 10 anos a partir da publicação do Decreto 5.626, passando a admitir uma formação em nível médio. Porém, se, nos mesmos 10 anos, não houvesse profissionais com a titulação requisitada no artigo 17, as instituições federais de ensino deveriam incluir o seguinte perfil em seu quadro funcional:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental (BRASIL, 2005, p. 4).

## A atuação do TILSP

A procura pelo serviço do TILSP tem aumentado expressivamente, principalmente no âmbito da educação formal. Dados do Censinho da Rede Federal (MEC, 2019) revelam que, dentro das instituições de educação profissional e tecnológica, já somam-se aproximadamente 615 tradutores intérpretes de Libras entre servidores efetivos e temporários. Este mesmo levantamento interno da Rede Federal aponta a necessidade de pelo menos mais 345 profissionais para atender a demanda crescente de Surdos ingressantes somente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Vimos no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) que a atuação dos TILSP foi claramente dividida conforme sua formação: de nível superior, com proficiência em Libras, para atuar no ensino médio e superior; de nível médio, com proficiência em Libras, para atuar no ensino fundamental. Tudo isso enquanto o curso de Letras Libras seria difundido pelo país, qualificando profissionais para atender o requisito do artigo 17. Seria uma espécie de flexibilização emergencial, que vigoraria durante 10 anos.

Cinco anos após a publicação do Decreto, a lei que regulamenta a profissão tradutor e intérprete de Libras foi promulgada, a Lei 12.319 (BRASIL, 2010). Entretanto, ela recua no que diz respeito à formação e atuação do TILSP, pois ela fala apenas de formação em nível médio para atuação nos níveis fundamental, médio e superior, processos seletivos, concursos públicos e em juízo.

## Repercussões na prática

A partir de 2006 tivemos a criação da primeira turma do curso de Letras Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), porém a oferta de formação superior de TILSP não conseguiu acompanhar a demanda dos Surdos nas instituições superiores de ensino. Para citar o exemplo do Rio Grande do Sul, apenas em 2015 deu-se início a primeira turma do curso de bacharelado em Letras Libras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Ocorreu que muitos intérpretes foram aprovados em concursos públicos ou empregados em instituições privadas com a formação de nível médio, já que a lei que regulamenta a profissão vetou o requisito de formação superior, como mencionamos. A justificativa para tal decisão, segundo consta na mensagem de veto, seria um consequente impedimento do exercício de profissionais de outras áreas ou já devidamente formados em nível médio.

Mesmo com formação de nível médio, estes TILSP precisam trabalhar na graduação e pós-graduação, o que certamente não condiz em termos de exigência de um universo acadêmico, para citar apenas um exemplo. Também há a esfera jurídica e da saúde, que possuem complexidade técnica, e percebemos que a exigência por formação de nível médio pode colocar o TILSP em situações vulneráveis, extremamente difíceis, tecnicamente falando, de densidade conceitual e falta de conhecimento referencial, o que pode deixá-lo mais propenso a equívocos.

### *Defesa da categoria*

Hoje, a Federação representativa da categoria, FEBRAPILS (Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais), participa de um grupo de trabalho que vem lutando para uma melhor regulamentação da profissão e condições do trabalho para os TILSP, discutindo a revogação da Lei 12.319/2010, alegando que esta causou uma desvalorização e insegurança no exercício da profissão.

Já a LBI dá uma instrução mais elaborada e coerente em relação à atuação do TILSP. Ela diz que o poder público deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, acompanhar e avaliar a formação e disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras. E o § 2º do artigo 28 desta mesma lei destaca que:

- I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;
- II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015, p. 7).

É a marca de um avanço, porém a discussão não deve se encerrar por aí. Todos os critérios e a legislação devem ser observados ao se contratar os serviços de um profissional TILSP a fim de evitar que pessoas com conhecimentos superficiais atuem como expertos, conforme Nota Técnica nº 01/2017 da Febrapils (FEBRAPILS, 2017).

### *Desafios da atuação do TILSP*

A LBI assegura ao sujeito Surdo, os direitos e liberdades decorrentes da Constituição Federal e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tais como: saúde, educação, cultura, esporte, informação, avanços científicos e tecnológicos, esporte, turismo lazer, comunicação, entre outros, eliminando ou reduzindo barreiras. Ora, a barreira que mais limita a participação do Surdo na sociedade é a da comunicação. Já mencionamos aqui que o TILSP é o principal instrumento de acessibilidade comunicacional para que o Surdo.

Sabemos que uma outra fragilidade da profissão de TILSP é a formação generalista. Como é possível que um profissional consiga atuar com rigor técnico e competência em tantas áreas distintas, em tantos saberes específicos? A categoria dos TILSP tem discutido sobre como formar profissionais por especialidade, mas a formação específica ainda não existe.

Fica evidente a responsabilidade que esse profissional tem, porém as condições de operação podem ser adversas e de sobrecarga.

A LBI coloca nas mãos do poder público a responsabilidade de promover a capacitação do TILSP (art. 73) e incentivar pesquisas voltadas para materiais didáticos e tecnologia assistiva (art. 28 inciso VI).

### **Tradução x Interpretação**

Discorreremos agora como se dá o processo tradutório e como a produção de glossários terminológicos pode amparar esta tarefa. Antes, abordaremos os conceitos de tradução e interpretação, geralmente confundidos.

Para Pereira (2008, p. 25) deve-se considerar a modalidade da língua para a qual o texto está sendo reformulado. Se for modalidade escrita, trata-se de tradução, se for modalidade oral (onde se encaixa a sinalização), trata-se de interpretação. Ocorre que a tradução é o nome do processo e também o nome do resultado final. Por causa disso, comumente acontece uma certa confusão. Tradução é a transformação de um texto em uma língua fonte para uma língua meta. Isto pode ocorrer através da vocalização, escrita ou sinalização. A interpretação é um nível mais específico de tradução, para uma língua de interação imediata ou presencial.

Bevilacqua e Kilian (2017, p. 1711) nos explica como se dá a atividade cognitiva da tradução:

Como atividade cognitiva, o tradutor primeiramente interpreta o texto na língua de partida para, em um segundo momento, produzir um texto na língua de chegada que seja adequado aos propósitos do projeto tradutório. É, portanto, uma atividade que envolve processos mentais tanto de compreensão quanto de reformulação.

Como vimos, a tradução é um processo complexo, em que um conjunto de faculdades mentais operam concomitantemente, ainda mais na linguagem de especialidade devido às questões relacionadas ao conhecimento dos termos; por isso, Vale (2018) afirma que todo tradutor é um terminólogo em potencial.

### Competência Tradutória

Para Bevilacqua e Kilian (2017), tradução é uma competência possível de ser desenvolvida. Segundo Hurtado Albir (2001, 2005) apud Bevilacqua e Kilian (2017), a competência tradutória abrange subcompetências, dentre elas estão: a subcompetência instrumental, que se refere ao uso de fontes, glossários, dicionários; subcompetência extralinguística, que se refere ao conhecimento de textos especializados e terminologias; e subcompetência estratégica, que se refere às pesquisas para compreender a terminologia e a tomada de decisões estratégicas na tradução.

Laguna e Araújo (2018) descrevem que esses profissionais precisam de estudo e preparo para atuar em sala de aula, nas diferentes áreas do conhecimento disponibilizadas em Português e que necessitam ser pensadas para a Libras, mencionando que o papel do TILSP está para além de apenas traduzir e interpretar.

Podemos aferir então que, se o tradutor intérprete deve executar seu serviço com o rigor técnico, conhecimento técnico específico, precisa compreender e reformular informações, ao mesmo tempo em que ainda não dispõe de formação por áreas específicas, trabalha em variadas áreas do conhecimento que vão desde a educacional, acadêmica até a cultural, cinematográfica, televisiva, jurídica, política, saúde; os glossários tem a potência de contribuir para desenvolver as subcompetências instrumental, extralinguística e estratégica nos TILSP, pois como fonte de consulta e estudo de terminologia especializada pode conferir mais autoconfiança e proficiência no momento da tradução e interpretação. O TILSP assume uma posição de especialista, o que caracteriza um ganho não apenas na perspectiva laboral mas também na científica.

## A legislação, a investigação e a demanda por glossários

Vimos que, devido a conquistas históricas, ao cidadão surdo estão resguardados direitos de acessar, em condições de igualdade, todos os espaços da sociedade. Compreendemos que a barreira que tem limitado, prejudicado, ou mesmo impedido a ampla participação deste sujeito é a barreira comunicacional. Discutimos sobre a inserção do TILSP como a principal ferramenta de acessibilidade comunicacional e os desafios de sua profissão.

Com tudo isso, entendemos que os glossários terminológicos em língua de sinais detêm a potencialidade de se configurar como tecnologia assistiva, instrumento de especialização, ferramenta de busca e aprendizagem, material didático e registro.



Mostraremos um resumo de como a LBI fomenta e incentiva a produção de glossários como potencial recurso para TILSP, entendendo que cada campo do conhecimento mencionado na Lei se destrincha e pressupõe terminologias próprias, das quais o TILSP precisa se apropriar para executar seu trabalho com destreza.

Área	Terminologia
Saúde	atendimento psicológico, saúde sexual, pré-natal, parto humanizado.
Educação	sistema educacional inclusivo, condição de acesso, permanência, participação e aprendizagem, pesquisa, material didático, desenvolvimento dos aspectos linguísticos, formação inicial e continuada de TILSP e professores, provas em formato acessível, tradução de edital.
Cultura	programa de tv, cinema, teatro, atividades culturais em formato acessível, acesso ao patrimônio cultural, eventos, jogos, atividades recreativas, esportivas, de lazer e artísticas.
Ciência e Tecnologia	fomento à pesquisa, inovação, desenvolvimento, produção nacional de tecnologia assistiva.
Informação e Comunicação	sítios da internet, janela da Libras em propaganda eleitoral, debates, pronunciamento oficial, livros em formato acessível, adaptação e produção de artigos científicos, material de divulgação, congressos, seminários, oficinas, eventos científico-culturais, programas, linhas de pesquisa, projetos, capacitação de tradutores intérpretes de Libras.
Justiça	recursos de tecnologia assistiva para acesso à justiça, conteúdo dos atos processuais.
Trânsito	acessibilidade de comunicação, material didático visual, acompanhamento de TILSP em aulas práticas e teóricas.

**Quadro 1** - A legislação e as possibilidades de produção de glossários

**Fonte:** as Autoras

## Um caminho possível

Como alternativa à ainda inexistente formação por área, os glossários terminológicos em língua de sinais têm a potência de funcionar como instrumento de especialização de tradutores intérpretes de Libras / Português, uma vez que são fonte de consulta e material didático.

Vale (2018) menciona a necessidade crescente da produção dos glossários:

[...] o profissional desta área necessita possuir conhecimento do léxico da área em que atua, assim como estabelecer uma relação com a terminologia a ser assimilada, ou seja, dicionários técnicos, glossários ou um vasto banco de dados com ferramentas de busca. Nesse ponto é importante frisar que não existem, atualmente, programas de capacitação que abranjam uma área de especialidade – os TILS já graduados ainda são generalistas e, conseqüentemente, transitam pelos mais diversos contextos sem formação apropriada, tampouco possuem materiais que os possam auxiliar neste caminho da especialização. Em outras palavras, os TILS têm necessidade, cada vez maior, de acessar aparatos terminológicos em LSB que os possa auxiliar nas traduções de termos de especialidade (VALE, 2018, p. 9).

A inclusão plena do Surdo não está nas mãos apenas do TILSP, mas sim na responsabilidade atitudinal de toda a sociedade, na redução ou eliminação das barreiras de comunicação. Eliminar barreiras atitudinais significa promover o ensino da Libras como segunda língua para ouvintes, no

intuito de incluir o Surdo em quaisquer contextos onde estiver inserido, pois não é possível que o Surdo sempre esteja acompanhado de um intérprete onde quer que vá.

[...] a verdadeira política de inclusão não está em apenas garantir o TILS no espaço educacional, mas garantir que todos os serviços internos da instituição estejam acessíveis ao estudante (LAGUNA e ARAÚJO, 2018, p. 134).

Assim, a legislação incentiva que o poder público capacite seus servidores para o atendimento em Libras e, mais uma vez, os glossários têm o potencial de ser fonte de busca para consulentes que não sejam profissionais da língua de sinais, mas sim aprendizes de Libras. Isto é de fundamental importância no atendimento de urgência, em serviços de saúde, atendimento psicológico, no local de trabalho, onde, mesmo na ausência do TILSP, está assegurado ao Surdo o direito de acesso sem barreiras, em condições de igualdade.

## A pesquisa brasileira

A seguir, elencamos dissertações de mestrado e teses de doutorado de universidades brasileiras que abordam a temática dos glossários em Libras, nos últimos 10 anos. Em alguns destes trabalhos, o glossário é o objetivo principal, noutros faz parte dos resultados. Alguns coletam, analisam e registram sinais já existentes, outros produzem seus próprios sinais.

A fonte de pesquisa foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações<sup>4</sup>, utilizando para busca as palavras-chave: “sinais-termo”, “glossários libras” e “terminologia libras”. Resumimos o quadro que segue pelo título do trabalho, autor, ano e instituição, ordenando por ano de publicação.

Título	Autor	Ano	Instituição
Aplicação de modelos qualitativos à educação científica de surdos	Feltrini, Gisele Morisson	2009	Universidade de Brasília
O ensino de Química em Língua Brasileira de Sinais	Saldanha, Joana Correia	2011	Universidade do Grande Rio
Lexicografia da língua de sinais brasileira do Rio Grande do Sul	Martins, Antonielle Cantarelli	2012	Universidade de São Paulo
Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil : enciclobras	Costa, Messias Ramos	2012	Universidade de Brasília
A Questão da padronização linguística de sinais nos atores-tradutores surdos do Curso de Letras-Libras da UFSC: estudo descritivo e lexicográfico do sinal "cultura"	Avelar, Thaís Fleury	2013	Universidade Federal de Santa Catarina
Glossário bilíngue da língua de sinais brasileira: criação de sinais dos termos da música	Ribeiro, Daniela Prometi	2013	Universidade de Brasília
Projeto varlibras	Castro Júnior, Gláucio de	2014	Universidade de Brasília
Língua de Sinais: proposta terminológica para a área de desenho arquitetônico	Lima, Vera Lúcia de Souza	2014	Universidade Federal de Minas Gerais
A tradução na criação de sinais-termos religiosos em libras e uma proposta para organização de glossário terminológico semibilíngue	Douettes, Brenno Barros	2015	Universidade Federal de Santa Catarina

<sup>4</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

Educação bilíngue no contexto escolar inclusivo: a construção de um glossário em Libras e Língua Portuguesa na área de matemática	Lobato, Maria José Silva	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Sinais lexicais dos termos cinematográficos: a perspectiva da língua de sinais no cinema	Sousa, Saulo Machado Mello de	2015	Universidade de Brasília
A atuação do tradutor intérprete de língua brasileira de sinais-português (TILSP) na educação profissional: estratégias de tradução e a criação de sinais-termo.	Marinho, Erivaldo de Jesus	2016	Universidade Federal da Bahia
Glossário sistêmico bilíngue Português-Libras de termos da história do Brasil	Felten, Eduardo Felipe	2016	Universidade de Brasília
Terminografia em Língua de Sinais Brasileira: proposta de glossário ilustrado semibíngue do meio ambiente, em mídia digital	Nascimento, Cristiane Batista do	2016	Universidade de Brasília
A terminologia na língua de sinais brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue	Santos, Patricia Tuxi dos	2017	Universidade de Brasília
Produção de recursos explorando a visualidade no ensino de frutificação: uma abordagem para alunos surdos	Saller, Aline Gonzalez	2017	Universidade Federal de Pelotas
Desenvolvimento de sinais em Libras para o ensino de Química orgânica: um estudo de caso de uma escola de Linhares/ES	Pontara, Amanda Bobbio	2017	Universidade Federal do Espírito Santo
Terminografia da língua brasileira de sinais: glossário de Nutrição	Cardoso, Vilma Rodrigues	2017	Universidade de Brasília
Sinalizando a cartografia para dar sentido na geografia para surdos	Mazzarollo, Thiago Rafael	2017	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
A interpretação da Amazônia na Língua Brasileira de Sinais - Libras: um estudo de caso no PPGSCA	Rodrigues, Hamilton Pereira	2018	Universidade Federal do Amazonas
Uma proposta de sequência didática para elaboração de um glossário multimodal a partir do léxico...	Barros, Raquel de Maria Queiroz	2018	Universidade Federal do Ceará
A importância da terminologia para atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira: proposta de glossário desinais-termo do processo judicial eletrônico	Vale, Luciana Marques	2018	Universidade de Brasília
Proposta de glossário bilíngue: terminologia dos “procedimentos de tradução” em Língua de Sinais Brasileira	Abati, Flávia Rech	2018	Universidade de Brasília
A dicionarização de termos da apicultura em libras.	Marques, Marcley da Luz	2018	Universidade Federal de Campina Grande
Terminologia da Libras: Coleta e registro dos sinais-termo da área de psicologia	Martins, Francielle Cantarelli	2018	Universidade Federal de Santa Catarina
O uso da libras na matemática do fundamental: uma proposta de glossário	Atayde, Suenio Tomáz Spindola	2019	Universidade Federal de Goiás

**Quadro 2 - Dissertações e teses dos últimos 10 anos que produziram glossários**

**Fonte:** as Autoras



No quadro anterior, podemos perceber que a produção de glossários, como parte de pesquisas acadêmicas, cresceu nos últimos anos. Isto é fruto da expansão das políticas públicas que são a expressão das conquistas da comunidade surda, da inserção cada vez maior dos Surdos nos sistemas de ensino, fruto de resistência histórica contra as imposições ouvintistas.

Nos restringimos a mencionar aqui apenas as pesquisas de universidades, em formato de tese e dissertação, porém em uma busca mais ampla, é possível encontrar sites, canais, apostilas, glossários, em formato digital e físico, reunindo sinais de áreas distintas do conhecimento, o que vem corroborar com a demanda e reiterar o que as investigações vêm apontando: esta é uma área promissora de análise e estudo.

Em 2018 foi realizado o primeiro evento que reuniu os pesquisadores sobre a temática. Um congresso internacional, na Universidade de Brasília (UnB), focado em identificar as pesquisas, socializá-las e discutir as questões intrínsecas à produção de glossários, vocabulários e dicionários em línguas de sinais, o que confirma o exposto no parágrafo anterior.

Silva (2014) afirma que as políticas públicas e o registro formal da Libras favorecem sua valorização e visibilidade, sugerindo que a adoção do sistema linguístico acadêmico, cultural e social ratifica seu status linguístico e conquista espaço político e de respeito dentro da sociedade.

## Reflexões

Observamos a potencialidade que o Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRS -, *Campus Alvorada*, detém ao atender uma solicitação da comunidade local por este curso, constituindo-se como um espaço de discussão e evolução dos desafios da profissão, alguns expostos neste artigo.

O Projeto Pedagógico do referido curso, visa formar de maneira ampla, técnica e humanística, um profissional que seja polivalente e atue em diversos espaços. Dadas as questões da formação generalista já apresentadas anteriormente, entendemos que a prática profissional, prevista na grade curricular do curso, proporciona ao discente um lócus capaz de viabilizar a instrução específica ao estudante de tradução e interpretação.

Percebemos também a potencialidade que o curso possui em constituir-se como laboratório de pesquisa e produção de glossários, fator que agrega ao discente mais conhecimentos técnicos específicos e instiga para a pesquisa. Isto faculta ao aluno a competência técnica referida no documento supracitado. Um outro fato positivo que já vem ocorrendo, é a verticalização do ensino, onde os egressos do técnico, avançam para o nível superior e para a pós-graduação.

Assim o IFRS, mediante o papel do Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras, opera como um veículo de cumprimento das políticas públicas no que tange a assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar as pesquisas, novos métodos, materiais didáticos, o aspecto linguístico e cultural, formação de intérpretes, ensino da Libras, recursos de tecnologia assistiva. São medidas que maximizam o desenvolvimento acadêmico de Surdos e TILSP tal qual disposto na Lei Brasileira de Inclusão. (BRASIL, 2015).

## Considerações Finais

Mostrar como a legislação assegura a pesquisa e produção de glossários não tem, neste trabalho, a intenção de afirmar que a lei obriga sua elaboração, mas sim de ratificar sua relevância, possibilidades e versatilidade de uso.

A produção de um glossário de termos técnicos investiga, coleta, concebe, registra, difunde, valoriza, visibiliza a Libras, ampara, prepara e qualifica o trabalho do TILSP, contribui para o aprendizado tanto de ouvintes quanto para a autonomia e criticidade de sujeitos Surdos, possuindo relevância social e científica.

Existe hoje uma ampla discussão sobre a temática dos glossários em língua de sinais, seu tipo registro, se digital ou impresso, formas de busca, se por ordem alfabética ou configuração de mão, a variação linguística, a padronização e outros assuntos pertinentes.

Buscamos, neste trabalho, elencar as possibilidades de exploração vislumbradas apenas na LBI e visibilizar a produção científica nacional para ressaltar que todas as atuais discussões são muito importantes e interessantes, pois este é um campo investigativo da ciência que está se abrindo e ainda tem muito a desbravar.

## Referências

BEVILACQUA, Cleci Regina Bevilacqua; KILIAN, Cristiane Krause. Tradução e Terminologia: relações necessárias e a formação do tradutor. **Domínios de Linguagem**, v. 11, n. 5, p. 1707-1726, 21 dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/3740>. Acesso em: 5 maio 2019.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. **Projeto varlibras**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17728>. Acesso em: 10 maio 2019.

FEBRAPILS. **Nota Técnica n. 01/2017** - A atuação do tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras e Língua Portuguesa em materiais audiovisuais televisivos e virtuais. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3eZnKrWC6h-cWS1HU19rU0tOT1k/view>. Acesso em: 15 maio 2019.

LAGUNA, Maria Cristina Viana; ARAÚJO, Quetlin Ester Camargo Ribeiro de. **O papel do tradutor e intérprete da Língua de Sinais - TIs no processo de inclusão de surdos no IFRS: avanços e desafios sobre as adaptações curriculares do português para a Libras** in SONZA, Andréa; SALTON, Bruna; DALL AGNOL, Anderson. Reflexões sobre o currículo inclusivo, IFRS, 2018. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/livro-reflexoes-sobre-o-curriculo-inclusivo/>. Acesso em: 20 maio 2019.

MEC. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Censinho da Rede Federal** - material iconográfico, abr/2019.

OLIVEIRA, Guilherme Brandt de; SPERB, Carolina Comerlato; RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; ARAÚJO, Quetlin Ester Camargo Ribeiro de; LIMA, Karina Chaves de; MENDES, Márcia Fernanda de Mello; SILVA, Luciana Delgado da; LAGUNA, Maria Cristina Viana. **Projeto pedagógico do curso técnico em tradução e interpretação de libras**: autorizado pela resolução ad referendum nº 001, de 03 de março de 2016. IFRS, 2016. Disponível em: [https://expansao.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201811982558824pccs\\_ppc\\_tecnico\\_trad\\_interp\\_libras.pdf](https://expansao.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201811982558824pccs_ppc_tecnico_trad_interp_libras.pdf). Acesso em: 25 maio 2019.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. **Testes de Proficiência Linguísticas em Língua de Sinais: as possibilidades para os intérpretes de Libras**. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2566>. Acesso em: 1 maio 2019.

QADROS, R. M. de **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 1 maio 2019.

SALTON, Bruna; DALL AGNOL, Anderson; TURCATTI, Alissa. **Manual de acessibilidade em documentos digitais**, IFRS, 2017. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/livro-manual-de-acessibilidade-em-documentos-digitais/>. Acesso em: 3 maio 2019.

SILVA, Rodrigo Custódio. Indicadores de formalidades em vídeos de editais traduzidos para Libras in QADROS, Ronice; WEININGER, Markus. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais III**, Editora Insular, 2018.

VALE, Luciana Marques. A importância da terminologia para o tradutor intérprete de Língua de Sinais Brasileira. **Translatio**, n. 15, p. 305 - 320, 15 de jun. de 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/81599>. Acesso em: 5 maio 2019.



# Avaliação das Condições de Acessibilidade Arquitetônica nos *Campi* do IFRS: Estudo de Caso

Constance Manfredini<sup>1</sup>  
Milene Gehling Liska<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Arquiteta e Urbanista da Diretoria de Planejamento e Obras do IFRS – Reitoria, [constance.manfredini@ifrs.edu.br](mailto:constance.manfredini@ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Arquiteta e Urbanista da Coordenadoria de Infraestrutura, Manutenção, Projetos e Logística do IFRS - Campus Porto Alegre, [milene.liska@poa.ifrs.edu.br](mailto:milene.liska@poa.ifrs.edu.br).



## Resumo

Em 2012 foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) no IFRS encarregado da realização de estudos sobre as condições de acessibilidade física do IFRS, a pedido do Comitê de Ensino (COEN). Desde então, o grupo vem desenvolvendo diversas atividades relacionadas ao tema. Este artigo tem por objetivo compartilhar com a comunidade acadêmica e com a sociedade as atividades desenvolvidas, por meio do relato da experiência de verificação de acessibilidade, através do levantamento de dados e apontamento de diretrizes, em diversos *campi* da Instituição. Como resultados, foi possível avaliar a aplicação do instrumento utilizado no levantamento, intitulado *Checklist de Acessibilidade do IFRS*, destacando pontos positivos e negativos; e descrever os demais documentos complementares elaborados a partir das necessidades surgidas no *Checklist*.

**Palavras-chave:** Acessibilidade, Pessoas com Deficiência e/ou Mobilidade Reduzida, *checklist*, IFRS.

**N**o ano de 2012 foi constituído um Grupo de Trabalho (GT), vinculado à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), para realizar um estudo sobre as condições de acessibilidade física de todos os *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). O intuito principal do trabalho era a análise das edificações do IFRS tendo em vista a promoção da acessibilidade arquitetônica e o seu impacto na avaliação dos cursos superiores pelo Ministério da Educação (MEC).

O referido grupo era composto por servidores federais que possuem conhecimento em diversas áreas que abrangem a acessibilidade, contando com os seguintes componentes: Ana Sara Castaman (Psicóloga e Docente - *Campus* Sertão), Andréa Poletto Sonza (Assessora de Ações Inclusivas da Pró-reitoria de Extensão - PROEX), Ivair Nilton Pigozzo (Técnico em Assuntos Educacionais da Pró-reitoria de Ensino - PROEN), Luiza Loder (Arquiteta e Urbanista - *Campus* Porto Alegre), Milene Gehling Liska (Arquiteta e Urbanista - *Campus* Porto Alegre), Vinícius Lousada (Pró-reitor Adjunto de Ensino).

O grupo entendeu que para atingir o objetivo pelo qual havia sido criado e realizar o estudo sobre a acessibilidade física, seria necessária a criação de um instrumento para verificar as condições de cada *campus*, conforme a legislação vigente. Este instrumento foi intitulado Checklist de Acessibilidade do IFRS.

O Checklist verificativo de condições de acessibilidade foi concebido para ser um instrumento claro, objetivo, de fácil preenchimento e que, de fato, contemplasse todos os requisitos fundamentais para uma instituição de ensino acessível. Para a sua elaboração, foram utilizados como referência outros roteiros de verificação de acessibilidade internas e de demais órgãos e instituições públicas como o Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Rio Grande do Sul – CREA-RS, Promotorias de Justiça, cartilhas da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, decretos, leis e normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, referências no tema (CASTAMAN et al., 2014).

A apresentação, bem como o processo de elaboração do Checklist foram anteriormente abordados através da publicação do artigo “Checklist de averiguação da acessibilidade no IFRS” no livro *Soluções Acessíveis: Experiências inclusivas no IFRS* (CASTAMAN et al., 2014).

Entre 2012 e 2015, o Grupo de Trabalho aplicou o Checklist verificativo das questões de acessibilidade e executou o levantamento físico em doze *campi* já implantados e na Reitoria, dos quais foram elaborados relatórios individuais indicando os critérios das ações recomendadas.

Em 2015 foi publicada uma atualização da ABNT NBR 9050 – Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (BRASIL, 2015), a qual tinha sido uma das bases para a elaboração do Checklist. Em 2016 foi publicada a ABNT NBR 16537 – Acessibilidade – Sinalização tátil no piso – Diretrizes para elaboração de projetos e instalação (BRASIL, 2016), a qual também traz informações que devem ser levadas em consideração no levantamento, análise e propostas sobre a acessibilidade física dos *campi*.

Pode-se dizer que uma segunda fase do trabalho foi iniciada em 2017, com a designação de novo Grupo de Trabalho por meio da Portaria nº 664 de 19 de abril do referido ano, onde está sendo realizado o levantamento nos cinco *campi* que se encontram em fase de implantação, à medida que forem se instalando nas novas sedes (*Campus Alvorada, Campus Rolante, Campus Vacaria, Campus Veranópolis e Campus Viamão*). Os membros do grupo, atualmente, são: Andréa Poletto Souza (PROEX<sup>3</sup>), Bruno Kenji Nishitani Egami (Diretoria de Planejamento e Obras - DPO<sup>4</sup>), Constance Manfredini (DPO), Fernando Loris Ortolan (PROEN) e Milene Gehling Liska (*Campus Porto Alegre*).

Este artigo faz uma contextualização da infraestrutura física do IFRS e do tema acessibilidade em edificações públicas; relata a experiência de aplicação do Checklist e expõe os demais desdobramentos decorrentes da sua aplicação, como, por exemplo, a necessidade de formulação de um Relatório sobre acessibilidade. Os resultados obtidos neste trabalho demonstram os pontos positivos e negativos obtidos através da experiência de aplicação do Checklist em diversos *campi* do IFRS, bem como apresenta os demais documentos criados a partir das necessidades surgidas do decorrer dos trabalhos do Grupo de Trabalho.

## Contextualização

O trabalho desenvolvido pelo GT de Acessibilidade, bem como a aplicação do instrumento do Checklist, está inserido em um contexto mais amplo regido pelo arcabouço legal e normativo. Este se aplica ao IFRS e sua infraestrutura. Portanto, um breve relato destes pontos permite um melhor entendimento sobre o cenário que está posto.

### Acessibilidade em edificações públicas

Do ponto de vista dos marcos legais, considerando o escopo deste estudo, merece destaque, primeiramente, a Lei Federal nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.

No Decreto nº 5.296/2004 a palavra acessibilidade é definida como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p. 3).

Considerando que o IFRS é uma instituição de ensino e suas edificações são de uso público, o referido Decreto dita parâmetros que devem ser respeitados. Em seu artigo 11, regra que a construção, reforma ou ampliação de edificações de uso público, ou a mudança de destinação para estes tipos de edificação, deverão ser executadas de forma que se tornem acessíveis à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. O artigo 24 refere-se especificamente aos estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, colocando que estes proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004).

<sup>3</sup> Em 2017 a servidora encontrava-se vinculada à PROEX. Atualmente faz parte da Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS.

<sup>4</sup> Em 2017 o servidor encontrava-se na DPO. Atualmente é professor do Campus Farroupilha.

O MEC vem despendendo especial atenção para a acessibilidade nas edificações de todas as escolas públicas federais, tanto as novas como as já existentes. Este alinhamento fica expresso na Portaria nº 1.679 do MEC (BRASIL, 1999) que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 (IFRS, 2018) expressa o compromisso institucional com a educação inclusiva, que se constitui em um espaço pedagógico que reconhece e aceita a diversidade. Neste sentido, o IFRS tem como diretriz implementar em todos os seus *campi* os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs). Estes Núcleos têm por objetivo organizar e estimular projetos e programas educacionais para a convivência, consciência da diversidade e principalmente buscar quebrar as barreiras arquitetônicas, educacionais, atitudinais e de comunicação; buscando a adequação à legislação no que diz respeito à acessibilidade física e prioridade de acesso (Lei nº 10.098/2000, Lei nº 10.048/2000, Decreto nº 5.296/2004 e ABNT NBR 9050).

No Capítulo que trata do Planejamento da Infraestrutura do PDI 2019-2023 do IFRS, existe a referência a obras de acessibilidade, em especial melhorias realizadas no *Campus* Caxias do Sul e *Campus* Farroupilha, realizadas no quadriênio 2014 a 2018. Coloca, também, que em 2018 iniciou-se um grande programa em todos os *campi* de regularização dos planos de prevenção contra incêndio (PPCIs) e retomada de aspectos relacionados à acessibilidade das unidades. O PDI 2019-2023, para a área de infraestrutura neste período de cinco anos, reforça o compromisso de buscar atender, como uma das diretrizes de investimento, as melhorias de acessibilidade nos *campi* (IFRS, 2018).

## A infraestrutura física do IFRS

O IFRS é uma instituição federal de ensino público, atende cerca de 20 mil alunos e conta com, aproximadamente, 2130 servidores, entre professores e técnicos administrativos. Atualmente o IFRS é constituído pela Reitoria e por dezessete *campi*, a saber: *Campus* Alvorada, *Campus* Bento Gonçalves, *Campus* Canoas, *Campus* Caxias do Sul, *Campus* Erechim, *Campus* Farroupilha, *Campus* Feliz, *Campus* Ibirubá, *Campus* Osório, *Campus* Porto Alegre, *Campus* Restinga, *Campus* Rio Grande, *Campus* Rolante, *Campus* Sertão, *Campus* Vacaria, *Campus* Veranópolis e *Campus* Viamão (IFRS, 2019).

A infraestrutura disponível, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 - PDI (IFRS, 2018), considerando o somatório das áreas construídas de todos os *campi* é de 121.235,60 m<sup>2</sup>. Os ambientes existentes são bastante variados, contando desde espaços tradicionais de ensino de salas de aula e bibliotecas, até espaços especiais conforme os cursos existentes, como, por exemplo, agroindústrias, vinícola e laboratórios diversos (mecânica, química, informática, etc.). Além disso, há uma série de ambientes de apoio como: salas administrativas, auditórios, refeitórios, cantinas, sanitários, estacionamentos, áreas de convivência, entre outros.

A diversidade da infraestrutura também se reflete na idade das edificações. O IFRS foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei Federal nº 11.892 (BRASIL, 2008). Em sua criação, o IFRS se estruturou a partir da união de três autarquias federais já existentes: o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas, que atualmente se constituíram no *Campus* Bento Gonçalves, *Campus* Sertão e *Campus* Canoas, respectivamente. Logo após, incorporaram-se ao Instituto dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande. No decorrer do processo, foram federalizadas unidades de ensino técnico nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá e criados os *Campi* de Caxias do Sul, Erechim, Osório e Restinga (IFRS, 2019).

Este breve histórico de constituição do IFRS é importante, pois delinea, também, como a infraestrutura física foi sendo constituída. Citando alguns exemplos, pode-se verificar que a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves (que está na origem do atual *Campus* Bento Gonçalves) foi criada em 1959, tendo iniciado as suas atividades letivas em 1960. A Escola Agrícola de Passo Fundo



(que está na origem do atual *Campus Sertão*) foi criada em 1957, iniciando seu funcionamento em 1963. Ou seja, muitas das edificações dos *campi* são anteriores à data de criação do IFRS, em 2008 (IFRS, 2018) e anteriores a maioria dos marcos legais e normativos, como o Decreto nº 5.296/2004 e a NBR 9050/2003.

A grande maioria das instalações são de propriedade do IFRS; o que possibilitaria maior autonomia nas adaptações sugeridas para a acessibilidade. No entanto, cabe citar que o *Campus Viamão* está localizado em uma edificação locada, sendo que as alterações propostas demandam anuência do proprietário.

Por se tratar de uma instituição dinâmica, os espaços dos *campi* do IFRS constantemente devem ser adaptados às novas necessidades e demandas da comunidade acadêmica, o que também implica na adequação das questões de acessibilidade.

## Checklist de Acessibilidade

Em 2012, a metodologia de trabalho inicialmente proposta era a realização de visitas técnicas aos doze *campi* do IFRS para coleta de dados in loco, assim como conhecimento e levantamento métrico e fotográfico das áreas físicas, a partir do Checklist elaborado. Ao final de cada visita, os dados coletados seriam compilados em um relatório, o qual apontaria os problemas encontrados e as soluções tecnicamente possíveis, a fim de dar continuidade ao processo de melhorias e adequações físicas dos espaços construídos.

A intenção do grupo era distribuir as visitas aos *campi*, assim como a elaboração dos respectivos relatórios, de forma que ao final de doze meses de trabalho se pudesse discutir as ações e elaborar um documento final que servisse como instrumento para a transformação do IFRS numa instituição de ensino de referência em termos de acessibilidade universal.

Ao aplicar o Checklist nos *campi*, a equipe do GT de Acessibilidade do IFRS encontrou uma série de dificuldades, tanto técnicas quanto comportamentais (barreiras atitudinais), de acordo com as particularidades de cada unidade.

Percebeu-se que o número de prédios, o tamanho e as características físicas do terreno, a disposição dos prédios na implantação do *campus*, são fatores que influenciam diretamente não só no dimensionamento da equipe participante e na duração da visita técnica, como também na própria aplicação do Checklist de verificação da acessibilidade. Destacou-se a necessidade de aplicação de uma Checklist para cada Prédio/Bloco e, ainda, um outro destinado ao acesso principal e às vias de circulação interna.

A utilização das plantas baixas dos prédios, assim como da planta da localização, foi imprescindível na verificação de acessibilidade, uma vez que propiciou a correta identificação de cada um dos pontos a ser analisado. Nelas, a equipe registrava e enumerava cada ponto de verificação, como prédios, acessos, calçadas, circulações externas e internas, elevadores, escadas e rampas.

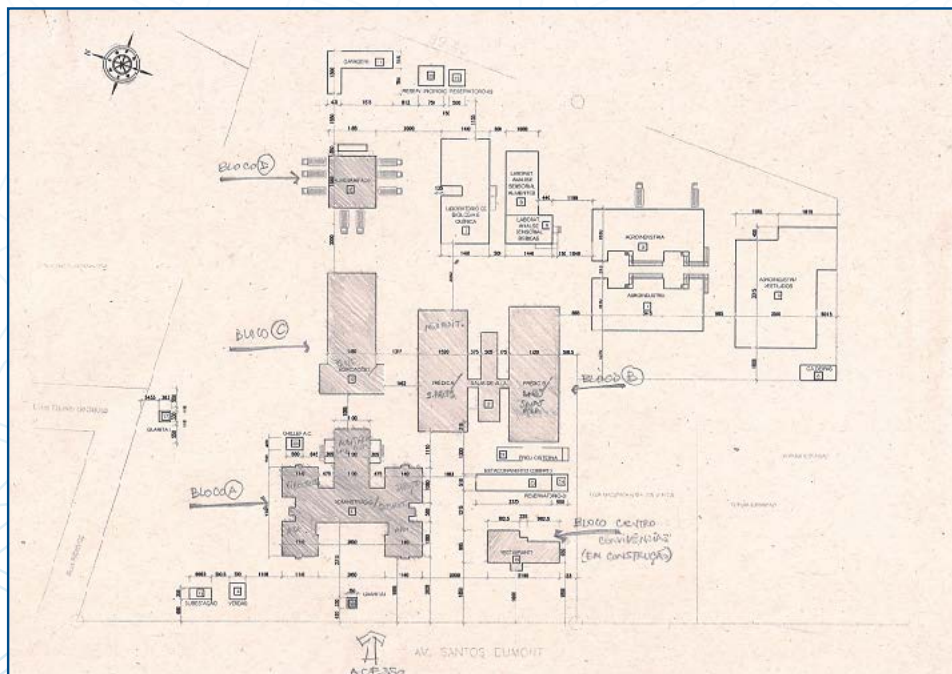


Figura 1: Implantação Campus Osório com indicação dos Blocos e acessos

Fonte: GT Acessibilidade (2014)

A figura 1 ilustra as anotações tomadas na Planta de Implantação do *Campus Osório*, pelo GT Acessibilidade na visita de aplicação do Checklist realizada em 21 de outubro de 2014.

Foram elaborados, também, croquis de edificações específicas. A figura 2 traz croquis das plantas baixas de duas edificações do *Campus Sertão*, Ecoterapia e Bovinocultura, que foram elaborados em visita realizada nos dias 10 e 11 de abril de 2014. Percebe-se anotações das dimensões das portas, bem como de outros elementos. No formato inicial do Checklist, as anotações eram tomadas na forma escrita. A informação em formato de croquis é rapidamente demonstrada no espaço.

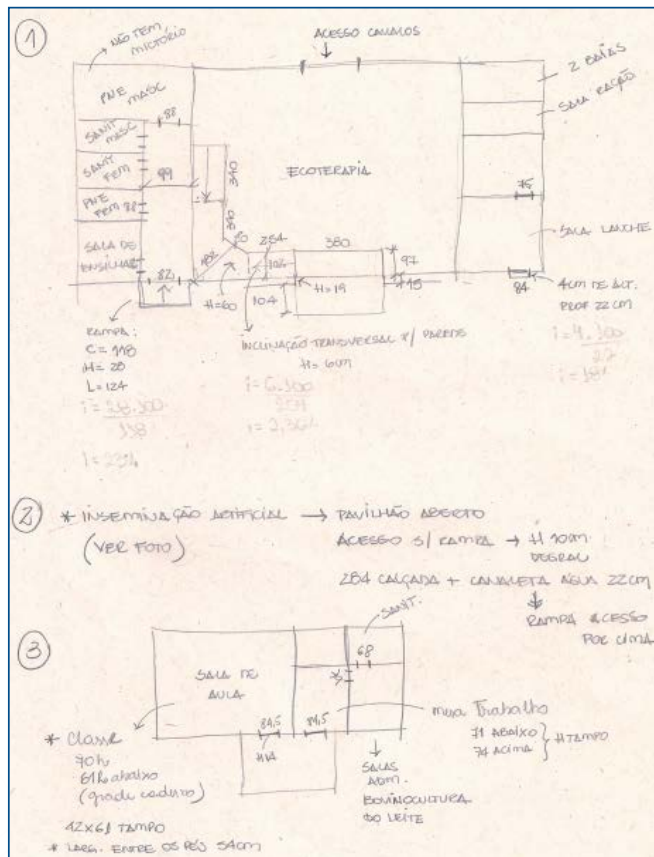
A figura 3 exemplifica o levantamento de sete rampas, onde é possível localizar as mesmas no espaço, bem como demonstrar suas dimensões e a memória de cálculo de suas inclinações. O croqui foi elaborado em visita realizada em 27 de julho de 2015, no *Campus Feliz*.

O registro fotográfico e os croquis à mão livre, feitos no local, auxiliaram na agilidade da coleta de dados e, também, no esclarecimento de dúvidas durante o preenchimento do Checklist, que por muitas vezes foi finalizado e revisado após a visita e a elaboração do Relatório, pois, desta forma, conseguia-se inserir as dimensões e as observações detalhadas de cada ponto.

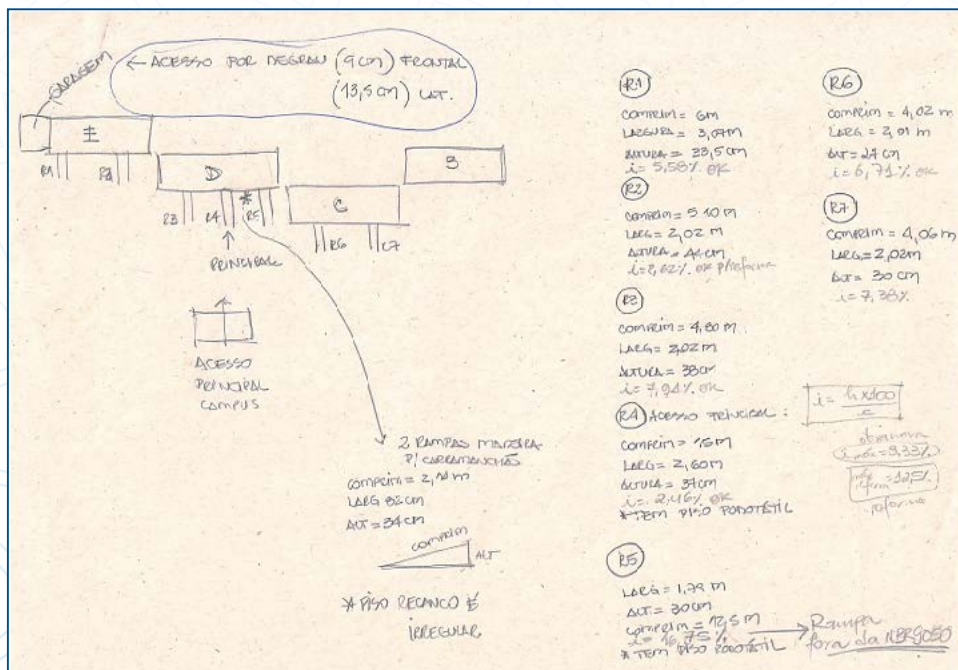
Constatou-se, ainda, no decorrer do trabalho, a necessidade de ampliação do prazo de execução das atividades do GT de Acessibilidade, uma vez que o tempo despendido na aplicação do Checklist

de verificação e na elaboração do Relatório foi maior do que o previsto inicialmente. E, também, pelo fato de as atividades do GT ocorrerem de forma concomitante com as demandas cotidianas de trabalho dos servidores envolvidos.

Em 2017, o grupo entregou à Reitoria do IFRS o resultado do trabalho do GT de Acessibilidade e, com a terceira fase de expansão do Instituto, houve designação de nova equipe de servidores para a realização do levantamento nos cinco *campi* que se encontravam em fase de implantação, dando início à segunda fase do trabalho desenvolvido pelo GT. O trabalho ainda se encontra



**Figura 2:** Croquis Campus Sertão - Equoterapia e Bovinocultura. **Fonte:** GT Acessibilidade (2014)



**Figura 3:** Croqui ramadas do Campus Feliz (visita realizada em 27/07/2015)

**Fonte:** GT Acessibilidade (2015)



em desenvolvimento e deve ser realizado no *Campus Alvorada*, *Campus Vacaria* e *Campus Viamão*.

Quanto às barreiras atitudinais, o grupo percebeu a falta de conhecimento e entendimento por parte de alunos, servidores e público em geral sobre as pessoas com deficiência e as políticas de atendimento a essas pessoas. Nas visitas técnicas era muito comum encontrar sanitários destinados a pessoas com cadeiras de rodas sendo utilizados como depósito de material de limpeza, por exemplo (ver figura 4).



**Figura 4:** Sanitário PNE no Campus Caxias, em visita realizada em 01/12/2015. **Fonte:** GT Acessibilidade (2015)

Outra questão importante a destacar é que a acessibilidade, em todos os *campi* visitados, na grande maioria dos casos, é pensada para o aluno e quase nunca para o servidor.

Pensando nisso, ao final do Checklist de verificação, foi elaborado um questionário sobre acessibilidade instrumental e comunicacional, no qual eram apontados os recursos de tecnologias assistivas disponíveis em cada *campus*, a existência de servidores capacitados para auxiliar pessoas com necessidades específicas e, também, se o website do *campus* estava de acordo com as Recomendações Nacionais de Acessibilidade Virtual (e-MAG 3.1).

Percebeu-se, também, que, de modo geral, o entendimento sobre acessibilidade física fica limitado a execução de rampas ou a instalação de piso tátil como forma de eliminar todos os obstáculos. No entanto, é sabido que a acessibilidade aos espaços abrange diversos outros elementos, conforme pode ser percebido no estudo da NBR 9050.

## Relatório de Acessibilidade

Após a aplicação do Checklist verificativo das questões de acessibilidade em um determinado *campus*, os dados coletados eram analisados pelo Grupo de Trabalho e, como seriam encaminhados à Reitoria e ao Diretor Geral de cada unidade, transcritos em um Relatório, no qual eram apresentados os pontos que não atendiam à legislação vigente e listadas as ações que viabilizariam a acessibilidade física do *campus*.

O Checklist foi elaborado como uma base genérica e aplicável em qualquer prédio ou *campus*. Porém, a medida em que as condições de acessibilidade foram averiguadas, e diante de um universo tão grande de problemas encontrados, percebeu-se a necessidade de apontar de forma mais detalhada cada item analisado e sistematizar as ações em escala de prioridade, visando auxiliar o gestor na correta leitura desses dados e na programação de execução de acordo com o orçamento disponível.

As ações, então, foram divididas com base em dois critérios: de tempo necessário para a ação ser executada, nas categorias: curto, médio e longo prazo; e de importância da ação a ser realizada para tornar o *campus* mais inclusivo, dividido em: prioritário, recomendável e desejável.

Quanto ao tempo necessário para a ação ser executada, os critérios foram pensados de forma a coordenar a execução das ações de maior impacto num prazo mais enxuto; e, distribuir num período maior, médio e longo prazos, as ações de menor impacto, levando em conta o orçamento disponível e a possibilidade de novas aquisições/contratações.

Já quanto à importância, consideraram-se prioritárias as ações de maior impacto, que atingiriam um maior número de usuários. Da mesma forma, as demais ações foram divididas conforme o grau de importância para tornar o *campus* acessível.



A figura 5 traz um trecho extraído do Relatório de Acessibilidade encaminhado ao *Campus Rolante*. Após uma breve introdução, são expostos os critérios para categorizar as ações quanto ao tempo e a importância da ação; a estes são associados símbolos como forma de facilitar o entendimento ao leitor. Na sequência, uma lista de ações vai enumerando os problemas constatados no Checklist e aponta um caminho para resolvê-los. Para cada uma das ações é sugerido um critério de tempo e importância.

<b>Critérios para categorizar as ações que viabilizarão maior acessibilidade no Campus Rolante</b>	
<b>1. Critério Tempo da Ação</b> Curto: ● Médio: ● ● Longo Prazo: ● ● ●	<b>2. Critério Importância da Ação</b> Prioritário: ■ ■ ■ Recomendável: ■ ■ Desejável: ■

**I- LISTA DE AÇÕES**

**1.) Acesso Principal e Circulação no Entorno do Bloco**

**1.1) O quê:** O acesso ao Campus Rolante é feito através da rodovia que liga Taquara a Rolante. Neste ponto está sendo executado um trevo de acesso ao Campus. Internamente ao terreno foi executada uma via interna de ligação do Pórtico de Acesso até o topo do morro, onde está situado o Bloco, de aproximadamente 550m. Ladeando esta via, foi executada uma calçada de aproximadamente 1,55m, com piso tátil. No entanto, o piso tátil é interrompido na lateral do Bloco, antes de chegar ao acesso principal. A referida via interna tem inclinação variável entre 2,80% e 11,11%, pois segue a topografia. Estas inclinações da rampa poderiam ser ajustadas. No entanto, considerando o atual funcionamento e edificações do Campus, acredita-se que as pessoas portadoras de deficiência irão acessar o Campus pela rodovia e, também, percorrer a via de acesso interna em veículos próprios ou com transporte público, até o estacionamento ou até junto ao Bloco.

**Como fazer:** Encaminhar ao setor de engenharia do Campus, ou DPO, solicitação de elaboração de um projeto de acordo com a NBR 9050 e demais legislações vigentes, quantificar, orçar e encaminhar para a licitação. Considerar as futuras ocupações e prever a acessibilidade por vias internas, com as inclinações de rampas adequadas.

**Status:** ■ **Tempo da ação:** ● ● ●

**1.2) O quê:** Sugerimos que seja dada continuidade ao piso tátil da via de ligação interna entre o Pórtico e o Bloco, pois este é interrompido na lateral da edificação. O piso deve conduzir até o interior da edificação, sendo que a rota deve ser livre de obstáculos.

**Como fazer:** Encaminhar ao setor de engenharia do Campus, ou DPO, solicitação de elaboração de um projeto de acordo com a NBR 9050 e demais legislações vigentes, quantificar, orçar e encaminhar para a licitação.

**Status:** ■ ■ ■ **Tempo da ação:** ●

**2) Estacionamento – junto ao acesso ao Bloco**

**2.1) O quê:** A área de estacionamento é pavimentada parte em brita e parte em blocos de concreto. As vagas PNE se localizam justapostas ao prédio, no mesmo nível do pátio interno, com pavimentação de blocos de concreto. No local, fixadas na lateral do prédio, há apenas duas placas com o símbolo universal de acessibilidade e os dizeres: “estacionamento exclusivo para deficiente físico”. Não há delimitações das vagas e nem sinalização adequada. Por esse motivo não há como estabelecer o número exato de vagas. Sugerimos que seja feito um projeto para a área do estacionamento, com marcação com pintura das vagas de automóveis, motocicletas e bicicletas, bem como a marcação das vagas especiais para PNE, idoso e gestante, na quantidade, dimensões e desenhos conforme prevê a legislação vigente.

**Como fazer:** Encaminhar ao setor de engenharia do Campus, ou DPO, solicitação de elaboração de um projeto de acordo com a NBR 9050 e demais legislações vigentes, quantificar, orçar e encaminhar para a licitação.

**Status:** ■ ■ **Tempo de ação:** ● ●

**Figura 5:** Trecho do Relatório Acessibilidade do Campus Rolante

**Fonte:** Relatório Acessibilidade do Campus Rolante elaborado pelo GT Acessibilidade (2019)

Cabe salientar que o grupo considera todas as ações de extrema importância, porém, com as restrições orçamentárias e de pessoal existentes, somadas à necessidade de ordenar a execução das ações, o GT entendeu como fundamental a criação destes critérios.

Destaca-se, ainda, que, ao apontar os itens não conformes, a equipe do GT de Acessibilidade do IFRS apresentou também sugestões para solucionar os obstáculos/barreiras que impediam ou dificultavam as pessoas com deficiência de utilizar as dependências dos *campi* com autonomia e, nos casos em que a resolução não pudesse ser completa, oferecer alternativas para minimizar ao máximo as barreiras arquitetônicas.

Diante desses apontamentos de solução ou alternativa paliativa de minimizar as barreiras existentes, muitos *campi* passaram a utilizar o GT como instrumento de consulta para questões mais pontuais de acessibilidade. Um exemplo veio do *Campus* Osório, que solicitou auxílio na eliminação de barreiras arquitetônicas para uma aluna com nanismo, caso que não está previsto na NBR 9050/2015.

## Considerações Finais

O tema acessibilidade está contemplado na legislação e normativas vigentes no que se refere à infraestrutura física de instituições públicas. O IFRS tem implementado ações no sentido de promover a acessibilidade e a inclusão na educação. Os exemplos estão refletidos na constituição e desenvolvimento do GT sobre Acessibilidade, na criação dos NAPNEs, nas diretrizes institucionais contidas no Plano de Ação Institucional 2019-2023, entre outros.

A infraestrutura existente no IFRS é bastante diversificada; tanto no que tange às tipologias, como na idade das edificações. As questões da acessibilidade ainda enfrentam obstáculos como a limitação de recursos financeiros e humanos.

O trabalho do GT Acessibilidade, considerado uma assessoria em acessibilidade física, que foi pensado primeiramente para auxiliar no reconhecimento dos cursos, acabou gerando outros desdobramentos e tomando um vulto bem maior.

Após cada visita técnica, aplicação do instrumento Checklist e da análise dos dados coletados, eram elaborados e disponibilizados: uma Carta de Apresentação, explicando um pouco do trabalho do GT e dos envolvidos; o próprio Checklist de Acessibilidade Física de cada setor das unidades avaliadas com o detalhamento do mapeamento realizado; e um Relatório Final, com a análise técnica dos membros do GT e orientações acerca de adequações que poderão ser realizadas no que tange à quebra das barreiras arquitetônicas (de acordo com a verba disponível).

O resultado da primeira fase do trabalho do GT Acessibilidade, criado em 2012 por orientação da PROEN, foi encaminhado ao Reitor do IFRS, para análise e posterior encaminhamento formal às unidades avaliadas. Verificou-se que para as avaliações de reconhecimento dos cursos, a existência de um documento com o detalhamento do que se pretende adequar já demonstra o grande comprometimento institucional com as políticas de inclusão.

A aplicação do Checklist demonstrou ser um instrumento eficaz para o conhecimento da realidade institucional no que tange os aspectos físicos de acessibilidade. A prática de sua aplicação demonstrou a necessidade de fazer alguns ajustes com a finalidade de aperfeiçoar e melhorar o processo. O GT entende que deve ser aplicado um checklist para cada um dos blocos/edifícios e, também, um destinado ao acesso principal e às vias de circulação interna. Percebeu-se que a realização de desenhos à mão livre e croquis é um instrumento importante para o entendimento de algumas questões de acessibilidade, trazendo clareza e agilidade ao processo. Da mesma forma o registro fotográfico permite ilustrar o resultado da visita técnica, bem como auxilia e esclarece dúvidas que possam surgir na elaboração e preenchimento do Checklist e do Relatório.

Verificou-se que o conhecimento prévio de aspectos gerais das instalações do *campus* facilita o planejamento da visita técnica, por exemplo, no dimensionamento de tempo e pessoal necessário,

bem como no preparo do material a ser utilizado (quantidade de checklist, bases para os croquis, impressão de plantas baixas esquemáticas, etc).

Considerando a diversidade dos *campi* do IFRS, o instrumento Checklist demonstrou-se bastante satisfatório e completo; no entanto, recomenda-se atentar para os pontos e ajustes já descritos anteriormente.

O Relatório mostrou-se um documento válido, e de extrema importância, para dar suporte aos gestores, servidores e técnicos da área que irão proceder a execução das ações. Todavia, ainda existem dificuldades na implementação de todos os quesitos de acessibilidade por motivos diversos, como, por exemplo, a escassez de recursos financeiros e de pessoal.

Como ações futuras e desafios o GT Acessibilidade pretende concluir as visitas técnicas nas unidades que ainda não foram contempladas. Da mesma forma, pretende evoluir na avaliação e aperfeiçoamento dos instrumentos utilizados, em especial do Relatório; e estudar e sugerir meios que possibilitem a efetiva execução de um maior número de ações que contribuam para a acessibilidade física do IFRS.

## Referências

BRASIL. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. 148 p.

\_\_\_\_\_. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 16537**: acessibilidade – sinalização tátil no piso – diretrizes para elaboração de projetos e instalação. Rio de Janeiro: ABNT, 2016. 44 p.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis 10.098/00 e 10.048/00**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em: maio. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em: maio. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 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**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 dez. 2008. 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: maio. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 1.679, de 2 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições**. [Brasília, DF, 1999.]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf). Acesso em: maio. 2019.

CASTAMAN, A. S.; SONZA, A. P.; PIGOZZO, I. N. ; STRAPAZZON, J. A. ; LODER, L. L. ; LISKA, M.G.; LOUSADA, V.. **Checklist de averiguação da acessibilidade no IFRS**. In: Andréa Poletto Sonza, Bruna Poletto Salton, Jair Adriano Strapazzon. (Org.). Soluções Acessíveis: Experiências inclusivas no IFRS. 1ed. Porto Alegre: CORAG, 2014, v. 1, p. 5-32.

IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Aprovado pelo Conselho Superior, conforme Resolução nº 84, de 11 de dezembro de 2018. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/03/PDI-FINAL-2018\\_Arial-1.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/03/PDI-FINAL-2018_Arial-1.pdf). Acesso em: maio. 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 664**, de 19 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Site IFRS. **Sobre o IFRS**. Dados atualizados em fevereiro de 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>. Acesso em: maio. 2019.





# A Inclusão Social como Ação Afirmativa na Formação Profissional e Práticas Pedagógicas na Bibliodiversidade

Lizandra Brasil Estabel<sup>1</sup>  
Eliane Lourdes da Silva Moro<sup>2</sup>  
Filipe Xerxeneski da Silveira<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Professora do Curso Técnico em Biblioteconomia e Coordenadora da área de Ciências da Informação do IFRS - *Campus* Porto Alegre, [lizandra.estabel@poa.ifrs.edu.br](mailto:lizandra.estabel@poa.ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Curso de Biblioteconomia da FABICO/UFRGS e Coordenadora da Comissão de Extensão (COMEX) da FABICO/UFRGS, [eliane.moro@ufrgs.br](mailto:eliane.moro@ufrgs.br).

<sup>3</sup> Bibliotecário do IFRS-*Campus* Porto Alegre, [filipe.silveira@poa.ifrs.edu.br](mailto:filipe.silveira@poa.ifrs.edu.br).

## Resumo

Neste trabalho é apresentado um estudo de caso realizado no âmbito do IFRS - *Campus* Porto Alegre com o objetivo de verificar o processo de inclusão dos alunos do Curso Técnico de Biblioteconomia, considerados PcD, no espaço da biblioteca Clóvis Vergara Marques (BCVM) do IFRS, com enfoque na formação profissional e realização de práticas pedagógicas na bibliodiversidade. Os sujeitos do estudo, são egressos do Curso Técnico em Biblioteconomia e foram incluídos na biblioteca para realizarem as atividades do Estágio Curricular, no período compreendido entre os anos de 2015 a 2017. Destaca-se que este estudo possibilitou verificar que os conhecimentos e aprendizagens construídos em sala de aula foram aplicados no exercício pedagógico e nas práticas no cenário da biblioteca, no desempenho de ações de gestão, de processamento técnico e no atendimento ao público. Verificou-se também, que foram superadas as barreiras comunicacionais, metodológicas, atitudinais, físicas, entre outras, superando também as limitações de PcD na contemplação total das atividades do Estágio Curricular e na finalização do Curso Técnico em Biblioteconomia. É importante constatar que a formação profissional possibilita mudança de vidas, qualidade para os serviços biblioteconômicos, fortalecimento da Biblioteconomia e acesso à informação e ao conhecimento, construindo cidadania e inclusão social no âmbito da bibliodiversidade

**Palavras-chave:** Biblioteconomia, Inclusão Social, Técnico em Biblioteconomia, Práticas Pedagógicas, Bibliodiversidade.

**A**s bibliotecas não são apenas o lugar onde você vai encontrar aquele livro legal para ler no fim de semana, o material para seus estudos ou as fontes para a pesquisa escolar. As bibliotecas, assim como outros espaços de lazer e de conhecimento (museus, arquivos, cinemas, teatros, entre outros) são locais de socialização (interação social) e de acesso à informação e ao conhecimento. São espaços de vivências de culturas e novos conhecimentos que contribuem para a formação e o fortalecimento da intra-relação e da inter-relação no contexto social. Além disso, as bibliotecas oferecem conteúdos que contemplam diferentes olhares e formas de acessar informação e construir conhecimentos, são espaços ricos no contexto da bibliodiversidade.

O acesso democrático à informação é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade, seja na perspectiva social, econômica ou política. Moro e Estabel (2011, p. 68) enfatizam que a “bibliodiversidade concebe as diferentes fontes e os diversos suportes de informação no atendimento às necessidades de todos os cidadãos nos mais diferentes espaços territoriais, possibilitando o acesso, o uso, a produção e o compartilhamento de novas aprendizagens [...]”. De acordo com o pensamento das autoras, a bibliodiversidade estabelece correlações diretas com a democratização da informação, justiça social, cidadania, competências infocomunicacionais, visto que é preciso perceber os consumidores da informação como partícipes do processo de inclusão.

O exercício da cidadania e a formação de cidadãos socialmente conscientes são relacionados ao acesso e uso da informação, visto que o sujeito deve ter pleno conhecimento dos seus direitos e deveres para, assim, exercê-los. O exercício da cidadania se faz por meio da consciência do papel do cidadão na sociedade, contribuindo nas lutas pela igualdade social, pelo respeito à diversidade e na busca da dignidade humana. As palavras e ações perante à sociedade são influenciadas pelas informações às quais são acessadas, daí a importância de uma reflexão sobre o acesso à informação e ao conhecimento.

É importante ressaltar a função da biblioteca e lembrar para quem as bibliotecas existem: para as pessoas. No juramento do profissional de Biblioteconomia a premissa afirma: “prometo tudo fazer para preservar o cunho social e humanista da profissão [...], fundamentado na liberdade da investigação científica e na dignidade da pessoa humana”.<sup>4</sup> (grifo nosso). Os profissionais, em sua atuação

<sup>4</sup> Juramento profissional do Bibliotecário. Disponível em: [http://www.cfb.org.br/wp-content/uploads/2017/01/Resolucao\\_006-66.pdf](http://www.cfb.org.br/wp-content/uploads/2017/01/Resolucao_006-66.pdf). Acesso em: 23. jul. 2019.

na biblioteca, devem planejar e oferecer os serviços tendo como foco principal a comunidade que faz parte do espaço geográfico da instituição. É para as pessoas que os profissionais que atuam e que, esta enquanto instituição, devem desempenhar sua função na sociedade. O leitor é o sujeito mais importante da biblioteca, é para ele que o acervo e as fontes de informação são selecionados, adquiridos, catalogados e disponibilizados.

De acordo com Moro e Estabel (2011, p. 68), “a biblioteca [...] é um ambiente de aprendizagem, precisa de uma equipe de qualidade e competência para proporcionar aos usuários a construção do conhecimento, em um espaço de interação, de trocas e de crescimento”. Nesse sentido, vislumbra-se uma Biblioteconomia que vai ao encontro às mudanças de paradigma do processo de ensino e de aprendizagem, onde o ambiente da informação e da memorização é substituído, na sociedade do conhecimento, da aprendizagem e da inovação, por um ambiente de socialização, de inclusão, de acessibilidade e de biodiversidade.

A biblioteca não é “propriedade” do bibliotecário, do técnico em Biblioteconomia, de um grupo de usuários, tampouco de uma equipe de governo. As bibliotecas são patrimônios de toda sociedade abertas e acessíveis para todos os cidadãos. Cada vez mais é fundamental percebermos a biblioteca como espaço de ensino e de aprendizagem, onde o bibliotecário seja partícipe na construção do conhecimento e no estímulo do pensamento crítico e reflexivo dos usuários que transitam nesse cenário.

## A Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem no Cenário da biblioteca

No contexto da Sociedade da Informação, termo originado do século XX, surgiram as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) contribuindo com o impacto global e o conjunto das transformações produzidas na organização social e na vida individual, e influenciando a transformação no entorno social.

Carrascosa (2003) compreende a informação como um recurso que atua e obriga atuar em um processo permanente de realimentação que revoluciona as habilidades e capacidades humanas, alterando o modo de vida e as relações do homem com o mundo exterior. Nesse cenário, surge a inovação e a gestão do conhecimento, além do valor do capital humano compondo o recurso essencial para a democracia, o bem-estar social e o crescimento econômico, destacando como essencial o capital humano e a capacidade de “aprender a conhecer” que foram precursores para a Sociedade do Conhecimento.

Nesse sentido, Carrascosa (2003) apresenta um paralelo contendo as características da Sociedade da Informação e da Sociedade do Conhecimento, cabendo-nos destacar que na Sociedade da Informação convergem os suportes, que são universais mesmo que cada tecnologia tenha finalidades distintas; a informação é unívoca e unidirecional, massiva e indiscriminada, emitida sem a importância de conhecer a resposta. Produz a informação e integra porque predomina o sistema. Como seu princípio é a igualdade de oportunidades, caracteriza-se como democrática.

Na Sociedade do Conhecimento e Sociedade da Aprendizagem, destacam-se a convergência dos conteúdos que partem da individualidade de conhecer e se generalizam. O intercâmbio da informação é interpretativo e relacional, surgindo o compartilhamento e se produz a comunicação. Ao potencializar as capacidades individuais de interpretação da informação, potencializa a liberdade pessoal e a iniciativa, caracterizando-se como participativa.

Estabel e Moro (2014, p. 2) afirmam que “os efeitos do uso da informação compartilhada entre os educadores, os Bibliotecários e os alunos podem encaminhar para uma rede integrada de comunicação” que possibilitam estabelecer uma nova interação entre as pessoas levando a novas relações entre os grupos.

Neste contexto destaca-se a biblioteca que modifica seu cenário à medida que a Sociedade da Informação evolui para a Sociedade do Conhecimento e a Sociedade da Aprendizagem: de um espaço de suporte ao acesso da informação, transita para o espaço de aprendizagem e, por último, ao espaço



de expressão e de inovação, propiciando a criatividade e transformando a Biblioteca em makerspace (espaço de criação). Ao mesmo tempo, e nessa similaridade, o bibliotecário modifica também seu papel de intermediário, para mediador e, posteriormente para educador.

## A Inclusão das Pessoas com Deficiência e a Legislação

A formação de Bibliotecários e técnicos em Biblioteconomia, no que tange às práticas de educação inclusiva, merece algumas reflexões. Para tanto, alguns questionamentos se fazem necessários. Em quais disciplinas no Curso de Graduação em Biblioteconomia e do Curso Técnico em Biblioteconomia são problematizadas as questões referentes às deficiências e às pessoas com deficiência (PcD). Em que momento de sua trajetória acadêmica os egressos destes cursos discutem políticas públicas referentes às áreas de Biblioteconomia e de Educação?

No decorrer de décadas, são vivenciadas as questões de deficiência e suas relações com a sociedade marcadas por segregação e exclusão. O movimento inclusivo é recente e pautado por essa história, o que acarreta medo, preconceitos e desconhecimento. Romper com as institucionalizações em relação à Pessoa com Deficiência (PcD) é um processo que está apenas começando. Enfrentar esse desafio coloca muitos pontos para reflexão em relação à formação e à prática do bibliotecário e do Técnico em Biblioteconomia.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 23), que compreende a Educação Infantil, os Ensinos Fundamental e Médio, o movimento de integração caracterizou-se pela utilização das classes especiais (integração parcial) na preparação do aluno para a integração total na classe comum. No entanto, esta integração somente ocorria se o aluno conseguisse acompanhar o currículo ali desenvolvido. Considera-se a era atual como a dos direitos, marcada pela proposta nas Diretrizes Nacionais de ruptura com a ideologia da exclusão e materialização de uma política de inclusão dos alunos, em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

Segundo Sánchez (2005, p. 17) o termo “inclusão surge, a princípio, como uma alternativa à integração; como uma tentativa de eliminar as situações de desintegração e exclusão em que se encontravam muitos alunos nas escolas, sob o enfoque da integração”. Para a autora é uma tentativa de reconstruir o enfoque deficitário individualista e médico dominante, considerando seriamente as vozes das pessoas com deficiência, e analisando as complexas relações de poder implicadas nesses controvertidos debates. É um direito de todos os alunos, com ou sem deficiência, receberem uma educação de qualidade, nos diferentes níveis de ensino e nos mesmos espaços pedagógicos.

A inclusão escolar está alicerçada em alguns princípios que norteiam o processo inclusivo e que propiciam a inclusão. Anteriormente, a escola atuava buscando a integração, tendo em vista que a competição, a seleção, a individualidade, os preconceitos e o modelo técnico-racional são elementos que constituem a integração. Por outro lado, a inclusão escolar se apresenta com novos elementos, acolhendo as PcD, preconizando a cooperação no sentido de “operar/atuar juntos” em uma ação de construção de novos conhecimentos e de novas aprendizagens, no estímulo à solidariedade e com respeito e valorização às diferenças em um espaço de bibliodiversidade. O individual é substituído pelo grupo, pela comunidade que visa a melhora e a qualidade de vida para todos. O modelo técnico racional, enquanto integrador, é substituído pelo modelo de pesquisa reflexiva, qualitativa como processo de inclusão. Sendo assim, enquanto o processo de integração apresentava características individualistas, onde o aluno deveria integrar-se ao ambiente escolar, modificar-se, adaptar-se para aproximar-se dos padrões exigidos pela escola e a responsabilidade era toda colocada nele, a inclusão surge com uma nova perspectiva, com respeito às diferenças, uma escola que busca a coletividade, o processo de cooperação, a melhoria para todos. Para que esta concepção fosse adotada no sistema educacional brasileiro, as políticas de Educação Especial no Brasil foram evoluindo, iniciando-se pela Constituição Federal Brasileira de 1988.

A Constituição Federal Brasileira, de 1988, apresenta no Artigo 205 (CF/88, art. 205) a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada em colaboração com a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ainda nesta perspectiva, de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nesta Conferência, foi redigida a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que no Artigo 3 trata sobre a universalização do acesso à educação e promoção da equidade e determina que as necessidades básicas de aprendizagem das PcD requerem atenção especial. “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.” (UNESCO, 1990, p.3).

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, com a cooperação da UNESCO, que contou com a presença de representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, que reafirmaram o compromisso para com a Educação para Todos e proclamaram a Declaração de Salamanca, que trata sobre princípios, políticas e práticas para inclusão. Sobre essa Declaração, pode-se destacar:

... sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (UNESCO, 1994, p. 2).

Em consonância com a Declaração de Salamanca, em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que no Capítulo V trata sobre a Educação Especial. Na referida Lei passam a ser utilizadas as nomenclaturas educandos portadores de necessidades especiais e educandos com necessidades especiais. Segundo a LDBEN:

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, p. 24).

Conforme a abordagem anterior sobre a inclusão nas escolas, pode-se constatar em relação à LDBEN que há uma modificação em relação às leis brasileiras anteriores na medida em que os sistemas de ensino deverão assegurar às PcD currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as necessidades de seus alunos. Desta forma, passa a instituição a buscar formas de inclusão para melhor atender os seus educandos nas suas necessidades e capacitação de seu corpo docente, seguindo as diretrizes da Declaração de Salamanca.

Com base na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada à legislação brasileira em 2008, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que declara no Art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

Esta Lei conceitua, no Art. 3º para fins de aplicação:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, p. 1; 2).

Ao refletir sobre a inclusão no contexto educacional e da bibliodiversidade, o ambiente da Biblioteca e a formação do profissional, que será o mediador dos processos de inclusão das PcD, considerando o Bibliotecário e o técnico em Biblioteconomia na intra-relação e na inter-relação no meio social, faz-se necessário que os Cursos em Biblioteconomia incluam no planejamento, nas disciplinas e nas práticas pedagógicas a temática sobre acessibilidade e sobre inclusão. Além disso, os Cursos e as respectivas Instituições formadoras devem promover a inclusão nas ações de sala de aula como um espaço de pertencimento do aluno com deficiência que vislumbra a possibilidade de se qualificar e ter competência para atuar no mundo do trabalho em uma Biblioteca ou espaços de informação, sem limitações e com qualidade.

No âmbito do IFRS - *Campus* Porto Alegre, em relação à inclusão de disciplinas na formação do técnico em Biblioteconomia, pode-se destacar: Introdução às Técnicas de Atendimento ao Público; Contação de Histórias; Psicologia Educacional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), entre outras, que são a possibilidade de formação para que o técnico em Biblioteconomia tenha condições de atuar junto às PcD promovendo a acessibilidade e o acesso para todos no âmbito da bibliodiversidade.

## **A Formação do Técnico em Biblioteconomia no IFRS - *Campus* Porto Alegre**

O Curso Técnico em Biblioteconomia, na modalidade presencial, teve início em 2004, ainda na Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), viabilizado a partir da parceria de docentes do Curso de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação



(FABICO) da UFRGS com a Escola Técnica, apoiados pela direção, comunidade educativa e sociedade. Este Curso foi criado para atender a uma necessidade de formação profissional, de nível pós-médio (técnico), capacitado e habilitado para atuar como assistente junto aos bibliotecários (bacharéis em Biblioteconomia), em bibliotecas públicas, escolares, universitárias, especializadas, centros de pesquisa e documentação, empresas, sindicatos, associações, organizações não governamentais (ONGs), escritórios de profissionais liberais, entre outros.

Dentre os objetivos do curso<sup>5</sup>, desde a sua criação até os dias de hoje, destaca-se o objetivo geral em formar pessoas aptas a exercer a profissão de técnico em Biblioteconomia com competência, responsabilidade e ética, conscientes de seu compromisso social, cultural, educacional e profissional. Os objetivos específicos são: formar profissionais capazes de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pelo seu campo de trabalho; formar profissionais capazes de atuar nos mais diferentes e complexos campos de trabalho que envolva conhecimentos das atividades vinculadas ao técnico em Biblioteconomia e propiciar condições para formar profissionais éticos, que consigam atuar sob diferentes condições de trabalho, tomar decisões de forma responsável para solucionar problemas e enfrentar situações imprevistas e que possam trabalhar em grupo de forma respeitosa e solidária.

No IFRS - *Campus* Porto Alegre<sup>6</sup>, o currículo do Curso Técnico em Biblioteconomia presencial está organizado em três semestres. A carga horária total é de 1.152 horas, acrescidas de 160 horas de estágio, totalizando 1.312 horas. Dentre as disciplinas ofertadas, destaca-se: Introdução à Biblioteconomia; Preservação e Conservação de Acervos Bibliográficos I e II; Literatura Aplicada à Biblioteconomia I e II; Introdução à Gestão de bibliotecas; Introdução à Organização e ao Tratamento da Informação; Introdução à Construção de Páginas Web; Introdução à Metodologia da Pesquisa e Orientação ao Acesso e Uso da Informação; Introdução às Técnicas de Atendimento ao Público; Contação de Histórias; Psicologia Educacional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), entre outras. Para a aplicação prática, os alunos realizam estágio Curricular Obrigatório, com a carga horária de 160 horas, atendendo a estas áreas. Além do estágio obrigatório, os alunos realizam atividades práticas por meio de estágio não obrigatório junto às diferentes tipologias de bibliotecas. Ao concluir o Curso, o técnico em Biblioteconomia, ao atuar sob a supervisão do bibliotecário, conforme a Lei vigente, deverá ser capaz de: realizar atividades técnico-administrativas de auxílio à organização, tratamento, disseminação, preservação, conservação e recuperação das unidades de acervo; executar procedimentos relacionados com a alimentação de sistemas informatizados de recuperação de informações; recepcionar/atender pessoas; assessorar o planejamento e a execução de reuniões e/ou eventos; participar de atividades de incentivo à leitura e formação de leitores; atuar no processo de acessibilidade e a inclusão social e digital de PCD; participar da realização de atividades de pesquisa e de extensão e realizar suas atividades, buscando a qualidade do desenvolvimento de recursos e serviços biblioteconômicos (PPC do Curso).

Os técnicos em Biblioteconomia atuam com informação, não somente para a organização da Biblioteca, mas para a mediação da leitura, a acessibilidade, a inclusão social, com competência informacional e profissional.

O Curso Técnico em Biblioteconomia do IFRS - *Campus* Porto Alegre está dividido em três eixos: Gestão; Organização; e Tratamento da Informação e Atendimento ao Público. Para a aplicação prática, os alunos realizam a disciplina de estágio Curricular Obrigatório, atendendo a estes eixos. O estágio Curricular Obrigatório, compreendido como atividade afinada com o perfil profissional, definido pelo Curso, constitui-se em etapa fundamental na formação do aluno e em etapa obrigatória para obtenção do diploma. Tem por objetivo fundamental a aplicação das habilidades e das competências adquiridas pelo aluno ao longo de sua formação técnica.

5 PPC do Curso Técnico em Biblioteconomia. Disponível em: [https://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2009/05/projeto\\_pedagogico\\_biblioteconomia.pdf](https://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2009/05/projeto_pedagogico_biblioteconomia.pdf). Acesso em 23. jul. 2019.

6 PPC do Curso Técnico em Biblioteconomia. Disponível em: [https://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2009/05/projeto\\_pedagogico\\_biblioteconomia.pdf](https://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2009/05/projeto_pedagogico_biblioteconomia.pdf). Acesso em 23. jul. 2019.

O estágio supervisionado surge nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Biblioteconomia e do Técnico em Biblioteconomia como uma disciplina, mesclando a teoria e prática na formação dos alunos, oportunizando-os a uma melhor compreensão da dinâmica e complexidade da realidade social. Diante deste contexto pode-se perceber a importância do estágio supervisionado acompanhado pelas instituições de ensino, proporcionando um direcionamento para os estudantes dos cursos superiores. “Quando um estágio previsto é bem direcionado, acompanhado e executado de acordo com a lei, representa papel decisivo na formação profissional” (BIANCHI, 2011, p. 13).

Recorrendo a uma perspectiva mais focada na psicologia da linguagem, segundo Vygotsky (2007 [1978]), a aprendizagem e o desenvolvimento implicam a relação dos seres humanos com o mundo, processo mediado pela linguagem, pelos signos. É inquestionável, portanto, a importância desse componente para o currículo de formação de estudantes de Biblioteconomia, por possibilitar o diálogo entre a teoria e a prática. Cabe aqui apresentar um esclarecimento elaborado por Pimenta e Lima (2004, p. 24), ao conceituar a prática de estágio [...] enquanto campo de conhecimento permite ao (a) estudante analisar, investigar e interpretar criticamente o campo profissional, seu objeto de estudo, e o “estágio profissional”, cujo objetivo é de inserir os alunos no campo profissional. Para Pimenta e Lima (2004, p. 29), o estágio deve ser considerado enquanto campo de conhecimento que se estabelece na relação entre cursos de formação e o campo profissional compreendido como “objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica”.

Na contextualização das teorias que fundamentam a prática de estágio supervisionado, busca-se estabelecer uma correlação entre o campo de estágio com a ideia de habitus presente na teoria Bourdieu, conceituando como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Percebe-se que a formação do habitus, relacionado às vivências das práticas de estágio, constitui-se de todas as relações feitas inicialmente, durante e ao final do período de formação, onde o sujeito apresentará experiências humanas vividas até o momento, conforme Bourdieu (2009). Todas as vertentes de habitus, com o campo de estágio em Biblioteconomia, são relevantes no sentido de estreitar uma relação entre a formação da identidade profissional dos acadêmicos e do habitus a ser estabelecido pelos futuros profissionais no cotidiano enquanto futuros bibliotecários e/ou técnicos em Biblioteconomia. A partir disso são produzidas práticas particulares ou coletivas que são parte da história.

Ser partícipe da formação da identidade profissional de um acadêmico de Biblioteconomia é algo primoroso, ainda mais ao se tratar de estudantes que vivenciam algum tipo de deficiência. Para Hall (2006), a identidade é objeto da interação entre o indivíduo e a sociedade e que o sujeito tem sua essência interior, no entanto é a partir da relação com diversos mundos culturais que sua identidade se estabelece.

A identidade de bibliotecários e de técnicos em Biblioteconomia está intrinsecamente relacionada a um processo de construção de sujeitos que, emergem em dado contexto e momento históricos, como resposta à necessidade que estão postas pelas sociedades por estes profissionais, indispensáveis na sociedade atual, visto que o poder da informação no mundo globalizado é praticamente incalculável. É cada vez mais urgente desmistificar a ideia do profissional de Biblioteconomia como “meros guardadores de livros”, fato que gera desvalorização de seu ofício e de seus espaços de atuação. Bosi (2013, p. 196) nos lembra que “enraizar-se é um direito fundamental do ser humano e a negação a esse direito tem consequências graves para a cultura e a vida em sociedade”.

## A Biblioteca do IFRS - *Campus* Porto Alegre como Espaço de Inclusão e Constitutividade do Sujeito Profissional: um Estudo de Caso

A biblioteca Clóvis Vergara Marques (BCVM), do IFRS – *Campus* Porto Alegre, recebe, semestralmente, estagiários para a prática de estágio Curricular Obrigatório, oriundos do Curso de Biblioteconomia da FABICO/UFRGS e do Curso Técnico em Biblioteconomia do IFRS – *Campus* Porto Alegre. No caso do Curso de Graduação, os acadêmicos realizam estágio nos eixos de gestão, tratamento da informação e atendimento do público com a carga horária de cumprimento em 210 horas. Os estagiários do Curso Técnico do IFRS - *Campus* Porto Alegre realizam as atividades nos mesmos eixos, porém totalizando 160 horas.

Nesse contexto, foi realizado um Estudo de Caso com o objetivo de verificar o processo de inclusão dos alunos do Curso Técnico de Biblioteconomia, considerados PcD, no espaço da BCVM, com enfoque na bibliodiversidade.

Os sujeitos deste estudo, são egressos do Curso Técnico em Biblioteconomia do IFRS - *Campus* Porto Alegre e foram incluídos na biblioteca para realizarem as atividades obrigatórias do Estágio, no período compreendido entre os anos de 2015 a 2017.

Estagiários	Curso e caracterização	Ano do estágio
SUJEITO 1	Egresso do Curso Técnico em Biblioteconomia, com Transtorno do Espectro Autista	2015
SUJEITO 2	Egressa do Curso Técnico em Biblioteconomia, com Deficiência Auditiva	2016
SUJEITO 3	Egressa do Curso Técnico em Biblioteconomia, com Paralisia Cerebral e Deficiência Auditiva.	2017

**Quadro 1** - Descrição dos Sujeitos

**Fonte:** Os Autores (2019)

As falas dos sujeitos evidenciam a importância do processo de formação acadêmica inclusiva, onde é possível verificar a contribuição das interações entre Bibliotecários e estudantes para a constituição do sujeito profissional.

Questionados sobre as motivações que os levaram a escolher o Curso Técnico em Biblioteconomia no IFRS - *Campus* Porto Alegre e como foi a experiência ao longo do Curso, eles relatam como maravilhosa, destacando como aspecto positivo a grade curricular e a qualidade do Curso. Os três sujeitos justificaram que gostam muito do ambiente da biblioteca e têm prazer em ajudar as pessoas no acesso à informação por acreditarem que os livros podem contribuir intelectualmente, transformando vidas.

Os sujeitos também foram indagados sobre a prática de estágio Curricular e como se deu a interação com o bibliotecário da Instituição durante a prática de estágio. Na visão do Sujeito 01 foi considerada excelente, pois ele coloca que adquiriu conhecimentos para realizar atividades que seriam importantes à sua trajetória enquanto Técnico em Biblioteconomia. Para este Sujeito, sempre foi despendido por parte da Instituição um apoio incondicional na realização do estágio Obrigatório, com a mediação tanto da equipe da Biblioteca, como pelos docentes do Curso Técnico em Biblioteconomia. Ao final do estágio, o Sujeito 1 evidenciou a competência de apresentar o relatório de estágio, elencando as atividades realizadas. (Figura 1).

Para o Sujeito 02 a prática de estágio foi ótima, pois interagiu com muitos aprendizados e experiências novas. Como boa prática, conjuntamente com estagiários do Curso de Graduação de Biblioteconomia



**Figura 1:** Apresentação Final das Atividades de Estágio pelo Sujeito 1. **Fonte:** Estabel (2015)



da FABICO/UFRGS, destacou a realização de evento na biblioteca para crianças do Prelúdio, que é um Programa de Extensão do IFRS – Campus Porto Alegre na área de ensino musical, com a proposta de desenvolver a musicalidade de crianças e jovens da comunidade. Neste evento foram realizadas atividades de contação de histórias infantis e narrativas de lendas e entoadas canções, onde ocorreu a interação com as crianças. Também foi realizada exposição de livros incentivando a literatura de suspense/mistério e o ambiente foi decorado com o tema, tornando a biblioteca um espaço lúdico e agradável. (Figura 2).



Figura 2: Ambiente da biblioteca com incentivo à Literatura de Suspense/Mistério. Fonte: Estabel (2015)

O Sujeito 03 destaca a troca de experiências que obteve com colegas e professores nas aulas de recuperação de acervos e contação de histórias, que contribuíram para a realização do estágio na biblioteca. Refere-se às atividades de estágio e a relação com o bibliotecário como ótima e acrescenta: “estou aprendendo bastante”. A aluna destaca que, das atividades realizadas, a que mais demonstrou interesse foi o atendimento aos usuários da biblioteca. É importante registrar que o Sujeito 03 faz uso da escrita e de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para se comunicar.

Quando perguntados se a biblioteca poderia disponibilizar serviços que viessem a atender as necessidades das PcD, os três sujeitos são unânimes e enfáticos em expressar que seria de extrema importância a disponibilização de serviços com livros em braille para os cegos, usando também renovação pela internet com áudio. Para eles é necessário um profissional que tenha domínio em LIBRAS, para a comunicação com os usuários surdos, e balcões na altura adequada para o atendimento das PcD em cadeiras de rodas ou com nanismo.

Os Sujeitos 01 e 02, deixam claro em seus depoimentos que, através do estágio Curricular Obrigatório, puderam exercer todo o conhecimento construído no Curso, resultando em experiências profissionais valiosas e no exercício da competência, possibilitando “aprender a fazer, fazendo”. É importante salientar que ambos foram absorvidos pelo mundo do trabalho e desempenham suas funções em bibliotecas escolares de Porto Alegre/RS.

## Considerações Finais

O bibliotecário que foi mediador e supervisor do estágio Curricular dos três sujeitos no IFRS Campus Porto Alegre relata a sua impressão nessa relação do exercício do estágio com PcD e a superação das barreiras, bem como a inclusão desses alunos na atuação na biblioteca:

*Em 2009 passei a firmar uma parceria com a coordenação do curso Técnico em Biblioteconomia, com o intuito de receber discentes no estágio curricular obrigatório, em que eles desenvolvem as mais distintas atividades para auxiliar o Bibliotecário.[...]. Sem dúvida, esse profissional é imprescindível e mais do que necessário em uma Biblioteca. Em 2014 comecei a dar aulas no curso Técnico em Biblioteconomia na modalidade EAD, um grande sonho enquanto profissional. Essa prática como docente tem me possibilitado transmitir todo o conhecimento profissional, adquirido ao longo desses anos, para os alunos. Penso que um Bibliotecário, no seu fazer profissional, precisa estar atento quanto às competências informacionais, às necessidades dos usuários, ser um mediador/facilitador da leitura, um agente social de mudanças, um agente educacional, enfim, um profissional sempre aberto a mudanças. (F.X.S.).*

No depoimento do bibliotecário percebe-se a importância da parceria entre o bibliotecário e o técnico em Biblioteconomia para qualificar a gestão na biblioteca e os serviços oferecidos aos cidadãos. Verifica-se que a atuação do bibliotecário, como mediador no estágio Curricular, contribui para a competência profissional do técnico em Biblioteconomia e possibilita que a PcD seja incluída no espaço de atuação de estágio e respeitada de maneira que possa desenvolver as atividades com qualidade e competência.

Este Estudo possibilitou verificar que os conhecimentos e aprendizagens construídos em sala de aula foram aplicados no exercício pedagógico e nas práticas no cenário da biblioteca, no desempenho de ações de gestão, de processamento técnico e no atendimento ao público. Verifica-se também, que foram superadas as barreiras comunicacionais, metodológicas, atitudinais, físicas, entre outras, superando também as limitações de PcD na contemplação total das atividades do estágio Curricular Obrigatório e na finalização do Curso Técnico em Biblioteconomia.

É importante constatar que a formação profissional possibilita mudança de vidas, qualidade para os serviços biblioteconômicos, fortalecimento da Biblioteconomia e acesso à informação e ao conhecimento, construindo cidadania e inclusão social no âmbito da bibliodiversidade.

## Referências

- BIANCHI, Anna Cecília de Moraes. **Manual de Orientação**: estágio supervisionado. 4.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- BOSI, Ecléa. **Entrevista**. Dispositiva, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 196- 199, nov. 2012/abr. 2013.
- BORDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, [1996]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 23 abr. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Seesp, 2001.
- \_\_\_\_\_. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 25 abr. 2019.
- CARRASCOSA, José Luis. **Comunicación: de la Sociedad de la Información a la Sociedad de la Comunicación**. Madri: Ed. Arcadia, 2003.
- ESTABEL, Lizandra Brasil; MORO, Eliane da Silva (Org.). **Biblioteca**: conhecimentos e práticas. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FERNEDA, Edberto; LANZI, Lucirene Andréa Catini; VIDOTTI, Silvana Aparecida Borsetti Gregorio. **A Biblioteca Escolar e a Geração Nativos Digitais**: construindo novas relações. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós- Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. A Mediação da Leitura na Família, na Escola e na Biblioteca através das Tecnologias de Informação e de Comunicação e a Inclusão Social das Pessoas com Necessidades Especiais. In: **Revista Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 4 n. 2, p.67-81, jan./jun. 2011.
- SANCHEZ, Pilar A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, p. 7-17, out. 2005.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. L. **O Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: [http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien). Acesso em: 18 abr. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/publications/search-in-the-catalog/#c154404>. Representação da Unesco no Brasil, 1994. Acesso em: 18 abr. 2019.
- YIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2007.



# Transtornos de Aprendizagem e suas Necessidades Educacionais Específicas: Compreender para Incluir!

Cláudia Terra do Nascimento Paz<sup>1</sup>



### Resumo

Este capítulo trata dos transtornos de aprendizagem, bem como de orientações pedagógicas para os professores que trabalham com esses alunos na sala de aula regular. Objetiva-se aprofundar os conhecimentos relativos aos diversos transtornos de aprendizagem que podem acometer estudantes, especialmente na etapa da educação profissional e tecnológica, possibilitando um momento de reflexão acerca destes, bem como visibilizando possibilidades de atuação didático-pedagógica para tais alunos, a partir de uma perspectiva inclusiva. Pretendeu-se, então, lançar novos olhares à Educação Inclusiva para alunos com transtornos de aprendizagem, visibilizando suas demandas na prática escolar, bem como apresentando algumas possibilidades de atuação para e com esses estudantes.

**Palavras-chave:** transtornos de aprendizagem, necessidades educacionais específicas, orientações pedagógicas.

O que são transtornos? O que são transtornos de aprendizagem? Essas são perguntas recorrentes no meio escolar. Em nossa prática pedagógica, por vezes entramos em contato com essas ‘palavras’. Por vezes, até mesmo recebemos atestados e/ou laudos médicos ou de outros profissionais que trazem como referência um transtorno, tratando da condição de saúde de nossos alunos. Mas qual nosso entendimento a respeito dessa questão?

Um transtorno ocorre no âmbito psicológico ou mental e traz, ao sujeito, alterações, dificuldades e incômodos à realização de ações do dia a dia, causando-lhe sofrimento ou incapacitação. Segundo Santos (2019), quando analisamos quadros clínicos mentais, poucos são os casos que podem ser tratados como doença, pois é difícil estabelecer causas e sintomas específicos para esses casos. Por este motivo, quando falamos em questões relacionadas à aprendizagem humana estamos falando de transtornos e não de doenças.

Mas será que sujeitos com transtornos de aprendizagem deveriam estar, inquestionavelmente, destinados ao fracasso escolar? Ou poderíamos estar fazendo algo diferente para esses estudantes nas salas de aula?

Uma das pesquisadoras mais conhecidas no meio acadêmico brasileiro a questionar a institucionalização do fracasso escolar dos alunos foi Maria Helena de Souza Patto, que no final da década de 1980 lançou a obra “A Produção do Fracasso Escolar”, demonstrando o quanto trajetórias estudantis consideradas fracassadas, explicadas até então como fenômenos individuais, poderiam ser produzidas institucionalmente, pela ausência de um olhar inclusivo e acolhedor para as diferenças no processo de aprendizagem de cada sujeito. Até então, ao invés de olharmos para as diferenças dos alunos, atribuíamos a eles toda a culpa pelo suposto fracasso.

Mas Patto (1990) fez outra opção. Resolveu olhar para esse fenômeno a partir de um outro lugar, buscando entender as trajetórias dos estudantes na escola. Nesse novo entendimento, olhar para a instituição de ensino e para a forma como os processos de ensino-aprendizagem ocorrem é condição *sine qua non* para compreensão da forma como cada aluno aprende. Então, a respeito de alunos com transtorno, Patto possivelmente nos diria que ao invés de afirmarmos que Fulano não aprende porque tem o diagnóstico ‘X’, devemos questionar quais são as condições que a escola oferece para que Fulano, aluno com o diagnóstico ‘X’, consiga aprender.

Como veremos a seguir, tais transtornos não são visíveis, não estão marcados no corpo e, por isso mesmo, levam à rotulação desses sujeitos, os quais, muitas vezes, carregam as marcas do preconceito em suas trajetórias escolares, porque são tidos como preguiçosos, malandros ou burros. Em nossa percepção, alunos com transtornos de aprendizagem fazem parte do rol de estudantes com necessidades educacionais específicas. Por necessidades educacionais específicas podemos entender toda e qualquer condição que exija respostas educacionais específicas e adequadas a necessidades individuais. Os estudantes com transtornos de aprendizagem, então, se encaixam nesse perfil.

Apesar de originalmente esses alunos não estarem incluídos no público-alvo da Educação Especial, foi preciso um novo entendimento, garantindo a eles, também o direito à educação inclusiva. Conforme aponta-nos a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 15) sobre as necessidades educacionais especiais: “Durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for”. Com essa afirmação, inaugura-se uma nova concepção, mais abrangente, de ‘necessidades educacionais especiais’, aproximando o regular do especial, na medida em que esta nova definição implica no fato de que qualquer pessoa pode, temporária ou permanentemente, desenvolver uma “necessidade educacional específica”.

Dessa forma, o próprio conceito de necessidade educacional específica passa a incluir, também, alunos com dificuldades temporárias ou permanentes para aprender, independentemente da causa dessa dificuldade ser uma variável interna ou externa. Nesse sentido, podemos conceituar uma necessidade educacional específica como toda e qualquer demanda específica no processo da aprendizagem de um estudante. Na mesma direção, podemos compreender um aluno com necessidade educacional específica como aquele que necessita de recursos didático-pedagógicos específicos, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos outros alunos em seu processo de aprendizagem.

Para finalizar esta reflexão, depois de todas as argumentações aqui trazidas, nosso entendimento é o de que alunos com transtornos possuem o mesmo direito à educação inclusiva que aqueles que possuem seus perfis descritos na legislação. Nosso movimento, então, deve ser o de resguardar o direito desses estudantes, enquanto buscamos uma necessária atualização da legislação.

## Os Transtornos de Aprendizagem e os Códigos Internacionais de Doenças

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 31), os Transtornos de Aprendizagem estão classificados como Transtornos do Neurodesenvolvimento. Estes últimos remetem-se à:

[...] um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência.

Refletirmos sobre os transtornos da aprendizagem humana, no entanto, não é tarefa fácil. Especialmente porque os autores não chegaram em um consenso a respeito de seus conceitos, ramificações e classificações. Uma diferença conceitual importante, por exemplo, refere-se ao entendimento que temos de dificuldade de aprendizagem e de transtorno de aprendizagem.

Para realizarmos tal diferença conceitual precisaremos considerar o exposto por Vianello e Moniga (1996), Vogel (2001) e Martins (2006), para os quais existem diferenças terminológicas, conceituais e operacionais em relação às expressões ‘dificuldades de aprendizagem’ e ‘transtornos de aprendizagem’, o que dificulta sua compreensão e seu emprego no meio acadêmico e escolar. Nosso objetivo, portanto, não é esgotar a discussão e chegar a um consenso terminológico e/ou conceitual, senão que fazer uma tentativa de melhor compreender esses fenômenos, fazendo uma opção conceitual para esta disciplina.

De maneira geral, então, chamaremos de dificuldades de aprendizagem todo fenômeno que envolva uma dificuldade no processo formal de aprendizagem, fato que pode levar a problemas de desempenho escolar e até mesmo ao insucesso escolar, tais como uma ou mais reprovações ou até mesmo a evasão escolar. As causas de uma dificuldade para aprender são muitas e variadas, e

envolvem questões endógenas e exógenas ao indivíduo, incluindo-se aqui as chamadas dificuldades de ensinagem (ROTTA, OHLWEILER, RIESGO, 2006; SEABRA *et al*, 2014).

Assim, uma dificuldade de aprendizagem, de acordo com Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006), pode ser definida como “um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender” (p. 117), sendo independente da conjuntura neurológica. De acordo com os autores, a dificuldade pode estar associada a outros quadros diagnosticáveis, como deficiência intelectual, doenças crônicas, etc. Também Seabra *et al* (2014) colocam que as dificuldades de aprendizagem são a maior causa de baixo rendimento escolar, podendo ter causas físicas, como problemas de visão, psicológicas, como falta de interesse ou déficit de atenção, ou ambientais, como falhas na estratégia pedagógica.

Esse entendimento é bem distinto do conceito de transtorno de aprendizagem, onde questões de ordem neuropsicológica parecem estar envolvidas de maneira mais contundente. Esses são conhecidos e reconhecidos nos grandes códigos internacionais de doenças, como o CID-11<sup>2</sup> e o DSM-5<sup>3</sup>, e são usualmente classificados em dislexias, discalculias e disortografia.

Nesse contexto, para conceituar os transtornos de aprendizagem e tornar nossa tarefa um pouco menos complexa, utilizaremos os códigos internacionais de doenças, aceitos e utilizados mundialmente, citados anteriormente, como referências. Em tais documentos, os transtornos da aprendizagem humana estão descritos já tem algum tempo, sendo reconhecidos mundialmente. Os principais transtornos específicos de aprendizagem conhecidos são: o transtorno de leitura ou dislexia, o transtorno da matemática ou discalculia e o transtorno de escrita ou disortografia.

A Organização Mundial de Saúde publicou em 18 de junho de 2018 a versão mais recente do Código Internacional de Doença, versão 11. Nesse documento estão compiladas as classificações das doenças reconhecidas pela Organização em nível mundial, sendo utilizada por muitos países ao redor do mundo.

Os transtornos de aprendizagem aparecem classificados dentro dos transtornos mentais, comportamentais ou do neurodesenvolvimento. Assim, dentro do subitem de Distúrbios do Desenvolvimento Neurológico, aparece o Transtorno do Aprendizado do Desenvolvimento e, dentro dele, as classificações:

- Transtorno de aprendizagem do desenvolvimento com prejuízo na leitura;
- Transtorno do aprendizado do desenvolvimento com comprometimento da expressão escrita;
- Transtorno do aprendizado do desenvolvimento com comprometimento da matemática;
- Transtorno do aprendizado do desenvolvimento com outro comprometimento específico da aprendizagem;
- Transtorno do aprendizado do desenvolvimento, não especificado.

Outro código também utilizado mundialmente é o DSM ou Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, que está em sua quinta versão. Esse documento é publicado pela Associação Americana de Psiquiatria e a quinta versão foi publicada no ano de 2014, remetendo-se a uma classificação de transtornos mentais e critérios associados. Várias edições já foram publicadas ao longo dos últimos 60 anos, tornando o DSM uma referência para a prática clínica na área da saúde mental.

No DSM-5, os transtornos da aprendizagem aparecem como Transtornos Específicos de Aprendizagem, sendo classificados dentro dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, possuindo como critérios para identificação os seguintes (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 66 e 67):

a. Dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas a seguir que tenha persistido por pelo menos 6 meses, apesar da provisão de intervenções dirigidas a essas dificuldades:

1. Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (p. ex., lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las).
2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (p. ex., pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido).

<sup>2</sup> Código Internacional de Doença, versão 11.

<sup>3</sup> Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, versão 5.



3. Dificuldades para ortografar (ou escrever ortograficamente) (p. ex., pode adicionar, omitir ou substituir vogais e consoantes).
4. Dificuldades com a expressão escrita (p. ex., comete múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprega organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza).
5. Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (p. ex., entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória; conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como fazem os colegas; perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações).
6. Dificuldades no raciocínio (p. ex., tem grave dificuldade em aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas para solucionar problemas quantitativos).

b. As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas, confirmada por meio de medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente. Para indivíduos com 17 anos ou mais, história documentada das dificuldades de aprendizagem com prejuízo pode ser substituída por uma avaliação padronizada.

c. As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (p. ex., em testes cronometrados, em leitura ou escrita de textos complexos longos e com prazo curto, em alta sobrecarga de exigências acadêmicas).

d. As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada.

O Manual traz a recomendação de que os quatro critérios apresentados devam ser preenchidos com base em uma síntese clínica da história do indivíduo (do desenvolvimento, médica, familiar, educacional), em relatórios escolares e em avaliação psicoeducacional. Ainda, recomenda a distinção em graus de gravidade, sendo esses classificados em (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 67 e 68):

- **Leve:** Alguma dificuldade em aprender habilidades em um ou dois domínios acadêmicos, mas com gravidade suficientemente leve que permita ao indivíduo ser capaz de compensar ou funcionar bem quando lhe são propiciadas adaptações ou serviços de apoio adequados, especialmente durante os anos escolares.
- **Moderada:** Dificuldades acentuadas em aprender habilidades em um ou mais domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo se torne proficiente sem alguns intervalos de ensino intensivo e especializado durante os anos escolares. Algumas adaptações ou serviços de apoio por pelo menos parte do dia na escola, no trabalho ou em casa podem ser necessários para completar as atividades de forma precisa e eficiente.
- **Grave:** Dificuldades graves em aprender habilidades afetando vários domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo aprenda essas habilidades sem um ensino individualizado e especializado contínuo durante a maior parte dos anos escolares. Mesmo com um conjunto de adaptações ou serviços de apoio adequados em casa, na escola ou no trabalho, o indivíduo pode não ser capaz de completar todas as atividades de forma eficiente.

Os Transtornos Específicos de Aprendizagem distinguem-se em:

- **Prejuízo na leitura** (especificar se na precisão na leitura de palavras, na velocidade ou fluência da leitura, na compreensão da leitura).
- **Prejuízo na matemática** (especificar se no senso numérico, na memorização de fatos aritméticos, na precisão ou fluência de cálculo, na precisão no raciocínio matemático).
- **Prejuízo na expressão escrita** (especificar se na precisão na ortografia, na precisão na gramática e na pontuação, na clareza ou organização da expressão escrita).

A seguir, detalharemos cada um dos transtornos específicos de aprendizagem identificados, utilizando-se para tal uma compilação retirada do DSM-5, bem como autores renomados sobre o tema.

## Transtorno da Leitura ou Dislexia

De acordo com Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006, p. 167), uma dislexia pode ser caracterizada como “um transtorno específico das operações implicadas no reconhecimento das palavras (precisão e rapidez) que compromete, em maior ou menor grau, a compreensão da leitura. As habilidades de escrita ortográfica e de produção textual também estão gravemente comprometidas”. Ainda de acordo com os mesmos autores, supõe, como déficit primário, inabilidades do processamento fonológico e da memória.

Além disso, ressaltam os autores, que esse é um problema persistente durante toda a vida, presente desde os primeiros anos de escolarização. Evidências apontam etiologia genética, com disfunções funcionais associadas ao hemisfério cerebral esquerdo. Seu diagnóstico implica em capacidade intelectual normal, ausência de deficiências visual ou auditiva, bem como ausência de problemas psíquicos ou neurológicos graves. Por isso, por vezes ocorrem diagnósticos mesmo em indivíduos que tiveram escolarização adequada (ROTTA, OHLWEILER e RIESGO, 2006).

Existem diferenças entre a dislexia de desenvolvimento, a dislexia adquirida e a dislexia secundária (SALLES e NAVAS, 2017).

- **Dislexia de desenvolvimento:** é congênita, com caráter genético e etiologia neuropsicológica. Podemos considerá-la o verdadeiro transtorno de aprendizagem da leitura e sua incidência anda entre 5 a 10% dos alunos em idade escolar.
- **Dislexia adquirida:** também chamada de *alexia*, é secundária a uma lesão no hemisfério cerebral dominante do sujeito.
- “Em qualquer um dos casos, a dislexia caracteriza-se pela inabilidade em identificar a forma oral correspondente a uma sequência legível de letras” (SALLES e NAVAS, 2017, p. 30).
- **Dislexia secundária:** não é o transtorno de aprendizagem da leitura, mas uma dificuldade de aprendizagem em leitura. A etiologia reside em fatores exógenos ou ambientais, tais como problemas metodológicos ou de ensinagem, ausência de estímulo adequado ao desenvolvimento de funções cognitivas. Nesses casos, o baixo rendimento leitor do estudante tem origem em outros aspectos, que podem ser revertidos com o atendimento adequado.

No DSM-5, um transtorno específico de leitura (dislexia de desenvolvimento) é aquele que pode apresentar os seguintes prejuízos na realização da leitura: precisão na leitura de palavras; velocidade ou fluência da leitura; e compreensão da leitura.

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 67), o termo ‘dislexia’ é empregado de forma alternativa a esses casos, e deve ser utilizado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por:

[...] problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. Se o termo dislexia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático.

Assim, quando se fala em dislexia de desenvolvimento, estamos falando em larga medida de prejuízos no processamento fonológico e de memória, fato que leva a dificuldades na decodificação (leitura), na soletração e na codificação (escrita), de acordo com Estanislau e Bressan (2014). Por consciência fonológica podemos compreender a capacidade de associar cada som/fonema a uma letra/grafema do nosso alfabeto e, dessa forma, a segmentar uma palavra em uma sequência de sons. Esse processo se chama decodificação fonema – grafema.

De acordo com Salles e Navas (2017), é importante salientar que “as atividades de leitura e de escrita pressupõem a aquisição de habilidades específicas” e essas são frequentemente subestimadas. Já se sabe, atualmente, que elas implicam em “uma reorganização funcional importante dos nossos cérebros e modificam radicalmente as nossas mentes, incluindo a consciência que temos do mundo, assim como as interações que temos entre nós” (SALLES e NAVAS, 2017, p. 32).

Para uma melhor compreensão, precisamos entender as diferentes rotas de leitura (ROTTA, OHLWEILER e RIESGO, 2006):

- **Rota Fonológica ou Indireta:** está fundamentada na segmentação fonológica das palavras escritas, consistindo em discriminar sons correspondentes a cada uma das letras/grafemas que compõem a palavra. Essa rota permite o reconhecimento das letras e sua transformação em sons. É realizada mediante as seguintes etapas: identificação das letras através de análise visual; recuperação dos sons dessas letras mediante consciência fonológica; pronúncia dos sons através do léxico auditivo; identificação do significado da palavra no léxico interno (vocabulário). Essa via de leitura é lenta e pertence aos estágios iniciais da aprendizagem da leitura.
- **Rota Lexical ou Direta:** é muito mais rápida e global, possibilitando o reconhecimento global da palavra e sua pronúncia imediata sem a necessidade de analisar grafema por grafema. É realizada mediante as seguintes etapas: análise visual global da palavra escrita; ativação das notações léxicas; identificação do significado da palavra no léxico interno (vocabulário).
- Partindo das rotas de leitura, podemos identificar os subtipos de dislexia de desenvolvimento. Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006, p. 169 e 170) falam em três subtipos:
- **Dislexia Fonológica:** caracterizada pela dificuldade em operar a rota fonológica, implica em problemas na realização da conversão fonema-grafema, bem como na junção dos sons parciais em uma palavra completa. O desempenho é pior com palavras desconhecidas, sílabas sem sentido ou pseudopalavras, e melhor com palavras familiares. Sujeitos com dislexia fonológica realizam grande esforço para ler (reconhecer as palavras), necessitando de repetições constantes dos sons lidos junto à memória de trabalho para não os esquecer. Por isso, frequentemente não conseguem compreender aquilo que leem.
- **Dislexia Lexical:** caracterizada pela dificuldade em operar a rota lexical, afetando a leitura de palavras irregulares. Nesses casos, a leitura fica mais lenta e com erros, tais como silabações, repetições, retificações, substituições.
- **Dislexia Mista:** caracterizada pela dificuldade em operar ambas as rotas de leitura, constituindo-se na forma mais grave do transtorno.

É importante, ainda, diferenciarmos os subtipos de dislexia da baixa compreensão leitora de alguns sujeitos, de acordo com Estanislau e Bressan (2014). Para os referidos autores, esses casos remetem-se a “um grupo específico de pessoas que apresentam bom processamento fonológico, portanto, boa leitura, soletração e escrita, porém têm muita dificuldade em interpretar o que leem, bem como apresentam problemas sérios de vocabulário. Atualmente, essa condição é considerada um prejuízo da linguagem e não uma forma de dislexia” (ESTANISLAU e BRESSAN, 2014, p. 194).

## Transtorno da Matemática ou Discalculia

De acordo com Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006, p. 202), uma discalculia pode ser caracterizada como “uma dificuldade em aprender matemática, com falhas para adquirir proficiência adequada neste domínio cognitivo, a despeito de inteligência normal, oportunidade escolar, estabilidade emocional e motivação necessária”.

Existem vários tipos de disfunções da numerosidade, de acordo com Santos (2017). Os principais são:

- **Discalculia secundária:** não é o transtorno de aprendizagem da matemática, mas uma dificuldade de aprendizagem da matemática. Sua etiologia reside em fatores exógenos ou ambientais, tais



como problemas metodológicos ou de ensinagem, ausência de estímulo adequado ao desenvolvimento de funções cognitivas, tais como a atenção, a memória operacional e o controle inibitório. Nesses casos, o baixo rendimento aritmético do estudante tem origem em outros aspectos, que podem ser revertidos com o atendimento adequado.

- **Discalculia primária ou de desenvolvimento:** é congênita, com caráter genético e etiologia neuropsicológica. Podemos considerá-la o verdadeiro transtorno de aprendizagem da matemática e sua incidência anda entre 3 a 6% dos alunos em idade escolar.
- **Acalculia:** dificuldades de aprendizagem em matemática após a ocorrência de uma lesão cerebral.
- **Oligocalculia:** dificuldades na aprendizagem da matemática diante da presença de um quadro de deficiência intelectual.
- **Paracalculia:** dificuldades de aprendizagem da matemática diante de quadros de transtornos psiquiátricos.

No DSM-5, um transtorno específico de matemática (discalculia de desenvolvimento) é aquele que pode apresentar os seguintes prejuízos na aprendizagem da matemática: senso numérico; memorização de fatos aritméticos; precisão ou fluência de cálculo; e precisão no raciocínio matemático.

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 67), o termo 'discalculia' é empregado de forma alternativa a esses casos, e deve ser utilizado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por:

[...] problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes. Se o termo discalculia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades matemáticas, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras.

Para Estanislau e Bressan (2014, p. 201), a competência aritmética envolve dois componentes, fundamentais na análise da discalculia, de acordo com Dias e Seabra (2013):

- **Processamento numérico:** “envolve os aspectos de conhecimento e compreensão dos símbolos numéricos e de suas quantidades, como ocorre na leitura, na escrita e na contagem de números e na recuperação de fatos aritméticos básicos”.
- **Cálculo:** “consiste no processamento dos símbolos matemáticos operacionais e na execução de cálculos aritméticos propriamente”.
- Essa informação é muito importante, pois pode definir subtipos de discalculia do desenvolvimento, conforme define Kosci (1974). De acordo com Kosci (1974), existem seis subtipos de discalculia de desenvolvimento conhecidos cientificamente. São eles:
- **Verbal:** dificuldades de nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações.
- **Practognóstica:** dificuldades para enumerar, comparar, manipular objetos reais ou em imagens, matematicamente.
- **Léxica:** dificuldades na leitura de símbolos matemáticos.
- **Gráfica:** dificuldades na escrita de símbolos matemáticos.
- **Ideognóstica:** dificuldades em fazer operações mentais, na compreensão de conceitos matemáticos e em problemas matemáticos.
- **Operacional:** dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos.

## Transtorno da Escrita ou Disortografia

De acordo com Estanislau e Bressan (2014), uma disortografia pode ser caracterizada como “dificuldades especialmente relacionadas à composição ortográfica das palavras”, refletindo-se em uma disfunção na expressão escrita ou na formulação e no processo da codificação das palavras. Assim,

sujeitos com disortografia possuem uma escrita lenta e ineficiente, apresentando confusão na escrita das palavras, com trocas de letras, omissões, substituições, dentre outros erros ortográficos.

A classificação da disortografia, no entanto, não possui um consenso entre os autores. Por isso, ainda não existem estudos confiáveis sobre subtipos e classificações de disortografia.

No DSM-5, um transtorno específico de escrita é aquele que pode apresentar os seguintes prejuízos na realização da expressão escrita:

- Prejuízos na precisão na ortografia;
- Prejuízos na precisão na gramática e na pontuação;
- Prejuízos na clareza ou organização da expressão escrita.

Um sujeito com disortografia apresenta, portanto, dificuldade com a correção ortográfica, com a organização e estruturação de frases, bem como com as regras gramaticais e morfosintáticas. Em geral, não conseguem realizar a planificação de um texto escrito, apresentando uma organização pobre de parágrafos e múltiplos erros gramaticais e, por vezes, também na pontuação das frases.

Outro ponto importante refere-se aos conceitos de Disortografia e Disgrafia. Como já vimos, a *Disortografia* envolve dificuldades relacionadas à expressão escrita, ou seja, dificuldades relacionadas à formulação e codificação da escrita. Já a *Disgrafia* relaciona-se a um problema funcional no ato motor da escrita, afetando a qualidade da escrita, envolvendo caligrafia irregular, dificuldades na motricidade fina e na coordenação visuo-motora, levando o sujeito a grafar as palavras, por vezes, com letras ilegíveis.

Disortografia e Disgrafia não são, portanto, sinônimos. No entanto, nem mesmo essa classificação apresenta consenso na comunidade científica, já que para alguns autores a Disgrafia é um subtipo de Disortografia. Para outros, são transtornos independentes.

## Orientações pedagógicas para Alunos com Transtornos de Aprendizagem

Iniciaremos com orientações para o trabalho diante de casos de **Dislexia** e de **Disortografia**. Um primeiro fator a se considerar, tanto nos atendimentos individuais, quanto em sala de aula, é a flexibilidade na condução das atividades educativas, buscando atender as necessidades de tempo, ritmo, forma e caminhos para aprender (SALLES e NAVAS, 2017).

Para tanto, é preciso considerar que a principal característica da dislexia é a dificuldade na decodificação de palavras e da disortografia na codificação de palavras, que leva a dificuldades na compreensão daquilo que se lê ou escreve. Assim, “quando a decodificação é lenta e requer muito esforço, os recursos cognitivos ficam à serviço do processamento no nível da palavra, em detrimento da compreensão do texto” (SALLES e NAVAS, 2017, p. 350). Também a ausência de um vocabulário rico prejudica, tanto a leitura, quanto a escrita.

Alunos com dislexia e disortografia também tendem a ter muitos problemas ortográficos. “Isso acontece porque tão difícil quanto decodificar as palavras é codificá-las (soletrar), dado o prejuízo na consciência fonológica e, em seu interior, na consciência grafofonêmica (decodificação) e na consciência fonografêmica (codificação)” (SALLES e NAVAS, 2017, p. 350). A decorrência disso, é o fato de que, enquanto a dificuldade com a decodificação afeta a compreensão daquilo que se lê, a dificuldade ortográfica afeta aquilo que se escreve.

Por esse motivo, concordamos com a sugestão de Salles e Navas (2017) de que o atendimento deve priorizar, de forma integrada, a leitura (especialmente a consciência fonológica, a memória fonológica, velocidade de processamento) e a escrita (especialmente a ortografia), bem como os processos cognitivos e metacognitivos utilizados nesses processos (especialmente as funções executivas – atenção seletiva, memória de trabalho e controle inibitório). Nesse aspecto e de maneira geral, será de fundamental importância:

- a. flexibilizar as propostas, ajustando-as às necessidades do aluno (dando destaque àquelas referentes ao desenvolvimento da consciência fonológica nos seus diferentes níveis);

- b. oferecer diferentes recursos para tornar a aula prazerosa e motivadora (ou o atendimento prazeroso e motivador)<sup>4</sup>, por meio do uso de jogos, de recursos informáticos, de corretores de texto e do uso de gravador;
- c. ensinar estratégias ativas de leitura, do tipo sublinhar, fazer anotações, destacar ideias principais e detalhes;
- d. ensinar a resumir, fazer esquemas, a segmentar uma atividade em partes menores;
- e. utilizar letras maiores e com traçado simples, espaçamento duplo, que facilitam a leitura;
- f. usar diferentes estímulos visuais (ilustrações, cartazes, figuras);
- g. reduzir os deveres de casa envolvendo a leitura e a escrita;
- h. evitar a cópia de textos longos;
- i. valorizar as habilidades em que o aluno se sobressai, fortalecendo sua autoestima;
- j. não expor o aluno pedindo leitura em voz alta perante a turma (SALLES e NAVAS, 2017, p. 274 e 275).

Com o intuito de complementar essa lista, já bem generosa, podemos citar a importância de trabalhar com os alunos, durante os atendimentos, estratégias de resumo e de esquematização de informações, possibilitando-o sintetizar um conteúdo. Ainda, estimular o uso de corretores de texto e de gravações das aulas ou mesmo dos atendimentos (ROTTA, OHLWEILER e RIESGO, 2006).

De maneira mais específica, se o aluno não está alfabetizado, continuamos concordando com Salles e Navas (2017), que será de grande importância trabalhar com ele, nos atendimentos, o princípio alfabético, ou seja, o princípio da correspondência fonemas e grafemas. A partir dessa aquisição, uma segunda poderá ser trabalhada – o conhecimento do código ortográfico.

Ainda de maneira específica, se o aluno já está alfabetizado, trabalhar, nos atendimentos, estratégias de compreensão de textos e enunciados, torna-se bem importante. De acordo com Vianin (2013, p. 228), esse trabalho inicia indagando o aluno sobre pontos que são fundamentais, tais como: “Você sabe ler? O que é ler para você? Como você faz quando lê? Como faz para compreender o que lê? Para que serve ler?”. Ainda, “se o aluno privilegia a oralização em detrimento da compreensão, é o caso de fazer com ele algumas entrevistas cognitivas que ajudem a esclarecer o que é leitura, qual é seu papel exato quando ele lê e quais são as estratégias a mobilizar” (VIANIN, 2013, p. 228).

De acordo com Vianin (2013), os passos do trabalho com estratégias de compreensão de textos são:

- Análise do paratexto, isto é, “a apresentação global do texto, as ilustrações, os títulos, os subtítulos, a introdução, a referência, etc, ou seja, tudo o que está ‘em torno do texto’ e que permite compreender, antes mesmo de ler, qual é o tipo de texto que têm diante de si e do que ele provavelmente falará. Esse trabalho de antecipação do sentido põe o aluno em ação” (VIANIN, 2013, p. 229).
- Diante da leitura do texto, ensinar o aluno a mobilizar o processo de percepção, ou seja, construir uma representação mental do conteúdo do texto, ou dito de outra forma, atribuir um sentido ao que leu. “Há, assim, um verdadeiro trabalho de reconstrução mental da mensagem escrita” (VIANIN, 2013, p. 229).
- Também o processo de inferência é importante para a compreensão de um texto. Para os disléxicos, especialmente as inferências refletidas, tornam-se recurso importante. Essas “são construídas com base em informações contidas no texto e, portanto, são deduções lógicas” (VIANIN, 2013, p. 230).
- Uso de processos metacognitivos é fundamental durante a leitura, pois permite ao aluno reagir diante da perda de sentido do que está lendo, impedindo-o de continuar a leitura, apenas decodificando mecanicamente o texto. Nesse ponto, será preciso trabalhar com o aluno a como reagir diante da perda de sentido e se faz isso quando o aluno verificar a coerência do que está lendo. Essa estratégia, “ajuda o aluno a compreender em que momento acende em sua cabeça a ‘luzinha vermelha’ que lhe indica uma perda de sentido” (VIANIN, 2013, p. 233).
- As dificuldades com o vocabulário, durante a leitura, podem ser contornadas com o uso do dicionário.
- Para a recuperação do sentido do texto, o autor sugere a releitura de frases, a releitura do próprio texto, a consideração do contexto global do texto, a procura de palavras difíceis no dicionário, dentre outros.

<sup>4</sup> Inclusão, relativa ao atendimento, feita por nós.



Já em relação ao trabalho com a estratégia de compreensão de enunciados, de acordo com Vianin (2013, p. 242):

Trata-se, na realidade, de ler um texto muito curto, de compreender o que ele pede e de responder às perguntas feitas. (...) A maior dificuldade reside no fato de que as informações a reter são muito numerosas, ainda que o texto seja curto. (...) a informação é tão condensada que há o risco de sobrecarga cognitiva, apesar do tamanho reduzido do texto.

Fazem parte dessa estratégia, as seguintes etapas: esclarecer ao aluno a dificuldade inerente nesse tipo de compreensão, considerando o número de informações contidas nos enunciados; estimular as releituras sucessivas; estabelecer ligações entre o enunciado e os exercícios que o seguem, bem como a eventuais exemplos dados; reformulação do enunciado, desmembrando suas informações; estimular um retorno constante do enunciado aos exercícios e vice-versa; checagem final, ao final dos exercícios (VIANIN, 2013).

Ainda, o trabalho com estratégia de composição de texto (redação) será de especial ajuda ao aluno disléxico e disortográfico. Na realização desta tarefa, o aluno terá que:

Planejar o trabalho, organizar as ideias, utilizar um vocabulário apropriado, controlar a sintaxe e a ortografia, levar em conta o destinatário, verificar a coerência global e adotar um ritmo de redação que não seja rápido demais – senão o texto ficará ilegível -, nem lento demais – senão perderá o fio. Os processos metacognitivos de antecipação, planejamento, inspeção e regulação devem ser todos mobilizados. Isso sem contar os outros processos cognitivos – identificação, comparação, organização, estruturação, conceitualização, etc – que possibilitarão a escolha de palavras adequadas, sua organização na frase, a gestão das transições entre as ideias, a organização do texto, etc (VIANIN, 2013, p. 245).

Como se pode perceber, escrever uma redação é tarefa muito complexa. Muitos alunos sentem-se sobrecarregados cognitivamente e acabam bloqueando a escrita. Para facilitar o processo de escrita, sugerimos trabalhar nos atendimentos as três etapas de escrita, conforme propõe Vianin (2013):

- **Fase de preparação e planejamento:** auxiliar o aluno a executar a tomada de conhecimento do tema e do tipo de texto; pensar no que conhece desse tema; o registro dos conhecimentos pode se dar através da anotação das ideias em formato de esquema (pode ser desordenado, em um primeiro momento, para não ‘perder’ as ideias) ou através de gravação de voz; pesquisar o vocabulário específico, se for o caso.
- **Fase de redação:** as ideias registradas anteriormente devem agora ser ordenadas, em um grande rascunho.
- **Fase de correção:** retomar ao tema proposto para identificar se o que escreveu corresponde ao objetivo da atividade; realizar a releitura e correção do texto escrito.

Antes de iniciar a fase da redação, o professor pode auxiliar, perguntando (adaptado de VIANIN, 2013, p. 250): Do que você quer falar no seu texto? Em que momento você situa seu texto? Onde ele se desenrola? Qual é o problema que se coloca? Como o problema é resolvido? Como termina seu texto? Na fase da correção, o professor pode ajudar perguntando (adaptado de VIANIN, 2013, p. 251): O texto responde à demanda? A sintaxe está correta (concordância, pronomes, pontuação, etc)? Suprimiu as repetições? A ortografia está correta? A apresentação geral do texto está boa?

Outra estratégia específica, reside no trabalho com as dificuldades ortográficas. Para tanto, precisaremos analisar os cadernos do aluno, buscando analisar, junto com ele, os erros ortográficos que mais aparecem, classificando-os. Essa tarefa facilitará na escolha de um fio condutor a ser trabalhado nos atendimentos, mas também propicia uma tranquilidade ao aluno, que passará a ter clareza de suas dificuldades e do que fazer para dirimi-las. Após a verificação do tipo de erro ortográfico, será preciso trabalhar com as regras ortográficas em questão, bem como com a forma de aplicá-las na prática (VIANIN, 2013). Para tanto, pode-se lançar mão de diferentes recursos, tais como jogos, aplicativos, dentre outros.

Uma estratégia específica para a realização de ditados também é desejável e essa, de acordo com Vianin (2013), envolve o desenvolvimento da capacidade de visualizar as palavras a aprender. As etapas são:

- Apresentar desenhos de objetos e animais. Após o aluno examinar o desenho, fazer perguntas simples a ele sobre o desenho e suas principais características. Conversar sobre a capacidade do aluno de responder as perguntas mesmo sem estar vendo o desenho. Com isso, o aluno se conscientiza de que dispõe de um esboço visual mental, através do qual pode redesenhar o desenho em sua imaginação.
- Apresentar, na sequência do trabalho, imagens mais abstratas, tais como formas geométricas, simbólicas ou logotipos. Pedir para o aluno ‘fotografar’ a imagem em sua mente. Fazemos, então, as perguntas sobre a imagem, para que ele ‘recupere’ a imagem em sua ‘tela mental’.
- Realizar o mesmo exercício com os signos de Borel (pseudoletas) para auxiliar o aluno na transição entre a evocação de imagens e de palavras. Pedir para ele ‘fotografar’ uma sequência de signos pequena, depois cada vez maior. “O aluno ‘fotografa’ os signos, depois fecha os olhos e tenta recuperá-los em sua ‘tela mental’. Em seguida, abre os olhos e trata de transcrever os sinais em uma folha” (VIANIN, 2013, p. 254).
- Realizar o mesmo exercício, agora, com palavras, primeiro pequena, depois maior. Visualizar a palavra, reescrevê-la em sua ‘tela mental’ e escrever a palavra no papel.
- Quando o aluno chegar na última etapa, estará pronto para usá-la nos ditados, pois construiu, gradativamente, um repertório que o ajudará a escrever corretamente, inclusive, palavras novas. Para finalizar, em relação aos processos avaliativos desses alunos, cabe destacar que os mesmos precisarão de:
- Mais tempo para realizar as avaliações. “O disléxico não desenvolve automaticidade no reconhecimento de palavras e, portanto, a decodificação e a compreensão leitora lhe demandam tempo extra e um grande investimento de habilidades cognitivas de nível superior” (SALLES e NAVAS, 2017, p. 375).
- Local tranquilo para realizar avaliações, que não ofereça distrações.
- Provas orais.
- Redução da quantidade de textos para leitura, bem como elaboração clara e objetiva dos enunciados.
- Evitar o uso de testes de múltipla escolha, pois “pelo fato de descontextualizarem as informações e reduzirem o tempo de execução, tornam-se muito difíceis para o disléxico” (ROTTA, OHLWEILER e RIESGO, 2006, p. 174).

Passaremos, agora, às orientações para o trabalho diante de casos de *Discalculia*.

O atendimento para alunos com discalculia, de acordo com Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006, p. 204), deve iniciar trabalhando com “(...) as noções de números elementares (habilidade léxica), a produção de novos números (habilidade sintática), as noções de quantidade, ordem, tamanho, espaço, distância, hierarquia, os cálculos com as quatro operações e o raciocínio matemático”. Os fatos aritméticos e os problemas matemáticos são os últimos elementos do trabalho. Ainda:

Para superar as dificuldades de percepção visoespacial, é preciso trabalhar com a percepção de figuras e de formas, observar detalhes, semelhanças, diferenças e relacionar com as experiências do dia a dia, tais como fotos, imagens, tamanho, largura e espessura, e então, trabalhar com números, letras e figuras geométricas (ROTTA, OHLWEILER e RIESGO, 2006, p. 204).

Algumas estratégias gerais devem ser levadas em conta, tanto nos atendimentos, quanto na sala de aula regular (ESTANISLAU e BRESSAN, 2014, p. 203):

- Uso de calculadora para alunos com dificuldades na velocidade e automaticidade em cálculos;
- Mais tempo para completar as tarefas;
- Simplificação de instruções e enunciados;
- Prover uma lista dos passos da tarefa;
- Trabalhar com tutoria em sala de aula;
- Revisões frequentes das atividades, com feedback ao aluno, para que ele perceba aonde e porque está errando, permitindo adequar suas estratégias;

- Uso de exemplos práticos, de materiais concretos e de representações visuais;
- Trabalhar a necessidade de revisão e autocorreção das atividades;
- Uso da modelagem pelo professor (tanto pelo professor especialista, quanto o de matemática), com demonstração clara dos procedimentos necessários à resolução da atividade.

Alguns jogos informatizados podem auxiliar nesse trabalho inicial, enquanto recursos pedagógicos preciosos. Os principais e mais indicados para alunos com discalculia, de acordo com Santos (2017), são:

- **Number Race:** “estimula o senso numérico, fortalece ligações entre representações numéricas, conceitualização e automatização aritmética” (SANTOS, 2017, p. 161).
- **Grafhogame-Math:** “estabelece relações entre os sistemas de numeração e de aritmética, concentrando-se em numerosidades exatas e símbolos numéricos” (SANTOS, 2017, p. 162).
- **Rescue Calcularis:** trabalha com distância através de uma linha numérica horizontal, bem como com operações matemáticas, cujo grau de dificuldade vai aumentando progressivamente (SANTOS, 2017).

Ainda, para o trabalho com problemas matemáticos, sugerimos a estratégia de cinco passos de Vianin (2013). Segundo o referido autor, grande parte do sucesso na realização de problemas matemáticos advém do controle metacognitivo efetuado durante a resolução dos problemas. Afirma o autor: “enquanto alguns alunos controlam, o tempo todo seus procedimentos e melhoram regularmente suas estratégias, outros parecem imersos nos cálculos a realizar, ou mesmo, submersos pelas operações a fazer” (VIANIN, 2013, p. 259).

Se a afirmação é válida para alunos com dificuldades de aprendizagem na realização de problemas matemáticos, é ainda mais válida para alunos com discalculia. Frequentemente esses alunos se perdem diante da quantidade de informações contidas no enunciado do problema. Isso porque eles, geralmente, requisitam muito os processos cognitivos e metacognitivos, demandando do aluno a realização de muitas inferências para sua realização (VIANIN, 2013).

Assim, antes mesmo de iniciar os passos, será preciso trabalhar com o aluno o que significa um problema matemático, para que, então, ele perceba que necessitará de novas estratégias para resolvê-lo. Ele precisa compreender, antes de tudo, que um problema matemático “conta uma história composta de uma trama (o enunciado do problema) e de um enigma (a questão a resolver)” (VIANIN, 2013, p. 264). Por esse motivo, buscando auxiliar o aluno nesse entendimento, devemos questioná-lo:

- Você compreendeu bem o enunciado do problema?
- Você sabe qual é o objetivo do exercício?
- Qual é a questão levantada pelo problema matemático?
- Você já está preparado para efetuar as operações matemáticas necessárias para resolver o problema?

Após essa primeira aprendizagem, poderemos introduzir os cinco passos para a resolução de problemas matemáticos:

- **Primeiro passo (leitura e compreensão do enunciado):** é a apropriação da história contada no enunciado. Serão necessárias mais de uma leitura do enunciado para que o aluno obtenha o máximo de compreensão possível.
- **Segundo passo (representação da situação problema):** é a representação ou esquematização das principais informações do enunciado. O aluno vai representar o que entendeu do enunciado do seu jeito, com um desenho, esquema, resumo, etc. Para tanto, precisará selecionar as informações importantes.
- **Terceiro passo (resolver o problema):** é o planejamento do procedimento necessário para a resolver o problema, selecionando os operações e cálculos necessários e em que ordem.
- **Quarto passo (execução das operações):** executam-se os cálculos necessários, registrando todas as operações efetuadas, sem apagar nada, para que seja possível revê-las, caso necessário.
- **Quinto passo (avaliação do resultado):** é a verificação da coerência do resultado alcançado, a partir de uma releitura do enunciado.

Durante a execução desses passos, caso o aluno perceba que não está conseguindo chegar em algum lugar e que suas estratégias não estão sendo eficazes, “o melhor é fazer uma pausa e não pensar mais no problema a resolver” (VIANIN, 2013, p. 266). Esse momento chamamos de período de incubação.



## Considerações Finais

Alunos com transtornos específicos de aprendizagem merecem toda a atenção na instituição de ensino. Em âmbito geral, os autores concordam que esses alunos são marcados pela reprovação e pelo preconceito em circulação na sociedade e na própria escola. Como afirma Moysés (2014, p. 09), esses são sujeitos que “conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua resistência, de sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira”.

Nesse sentido, parece haver uma invisibilidade desses alunos, que não são considerados nos planejamentos escolares, gerais e individuais. E é por esse motivo que, sem um olhar cuidadoso, um olhar verdadeiramente inclusivo, esses são os alunos que se transformam em estatísticas institucionais de reprovação e de evasão escolar, justamente pela falta de sensibilidade para suas questões cognitivas, afetivas e sociais. Esse novo olhar é fundamental para que consigamos pensar em nossas possibilidades de aprendizagem para alunos com transtornos específicos de aprendizagem, seja na sala de aula regular, seja no atendimento individualizado.

## Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais - DSM 5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. Competência aritmética sob a perspectiva do processamento da informação: compreensão, desenvolvimento e subsídios para a avaliação. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M.; CAPOVILLA, F. C. (Org.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética**. Vol. 3, São Paulo: Memnon, 2013.
- ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Org.). **Saúde Mental na Escola**. O que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- KOSC, L. Developmental Dyscalculia. **Journal os Learning Disabilities**, v. 7, n. 3, 1974.
- MARTINS, A. P. L. Dificuldades de aprendizagem: Compreender o fenômeno a partir de sete estudos de caso. **Tese de Doutorado**, Universidade do Minho, Braga, Portugal: 2006.
- MOYSÉS, M. A. A. **A Institucionalização Invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, 2ª ed., Mercado das Letras: 2014.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-11 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 2018.
- PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.
- ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da Aprendizagem**. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SALLES, J. F.; NAVAS, A. L. (Org.) **Dislexias do Desenvolvimento e Adquiridas**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.
- SANTOS, F. H. **Discalculia do Desenvolvimento**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.
- SANTOS, V. S. **Diferença entre doenças, síndromes e transtornos**. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/doencas/diferenca-entre-doencas-sindromes-transtornos.htm>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- SEABRA, A. G.; et al. Transtornos de Aprendizagem. In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Org.). **Saúde Mental na Escola**. O que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- VIANELLO, R.; MONIGA, S. (Org.). **Introduction: European Association for Special Education**. 1996.
- VIANIN, P. **Estratégias de Ajuda a alunos com Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- VOGEL, S. A. The challenge of international research in learning disabilities. In: HALLAHAN, D. P.; KEOGH, B. (Org.). **Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M Cruickshank**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2001.



# Desafio Escolar na EPT: Estratégias de Atuação com os Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

Gisele Sabrina Nienov Bruno<sup>1</sup>

Andréa Poletto Sonza<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Professora de Atendimento Educacional Especializado na Rede Pública Municipal de Esteio. Aluna do Mestrado Profissional (Prof-EPT) do IFRS - Campus Porto Alegre - [gipsicop@gmail.com](mailto:gipsicop@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora, Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS, docente do Prof-EPT - [andrea.sonza@ifrs.edu.br](mailto:andrea.sonza@ifrs.edu.br).

## Resumo

O presente artigo traz um recorte de projeto de pesquisa desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFRS, tendo como problema orientador encontrar estratégias de identificação e de atuação para com alunos com altas habilidades e/ou superdotação (AH/SD), trazendo conceitos, discussões e possibilidades pedagógicas para atuar com esse perfil de estudantes. Dentre os documentos norteadores destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao focalizar alunos que apresentam um desempenho notável e elevada potencialidade relacionados à capacidade intelectual, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade motora. O aporte teórico vem de autores como Renzulli, Gardner, Freitas, Fleith e Pérez, com os quais é possível contextualizar o tema. Uma breve caracterização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), do Programa TECNEP, dos NAPNEs e um mapeamento inicial de alunos com tais especificidades existentes nessa Rede, também já são demarcados nesse artigo. A investigação, em construção, baseia-se na metodologia qualitativa com estudo de caso, objetivando, a partir do referencial teórico e dos achados na pesquisa, propor estratégias de atuação - adaptações curriculares - para a inclusão, permanência e êxito desse perfil de estudantes.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação, Educação Profissional e Tecnológica, Identificação, Adaptações Curriculares.

**D**e acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) consideram-se pessoas com altas habilidades e/ou superdotação (AH/SD) aquelas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Há outros conceitos sobre pessoas com AH/SD de acordo com outras teorias. Renzulli (1997), por exemplo, traz o conceito das altas habilidades e/ou superdotação a partir dos Três Anéis que são a habilidade acima da média, envolvimento na tarefa e criatividade. Gardner (2005) defende a importância das múltiplas inteligências serem identificadas, como a linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, naturalista e as pessoais (inter e intrapessoal).

Apesar de existirem várias teorias de autores renomados, o processo de identificação das altas habilidades ainda é foco de muitas dúvidas, por vezes por desconhecimento dos próprios profissionais da educação, acarretando dificuldades de mapeamentos nas instituições de ensino e no Brasil como um todo.

Quanto ao mapeamento nacional de alunos com AH/SD, o instrumento legal de registro utilizado pelo Ministério da Educação é o Censo Escolar, mas este não obriga o educando atendido na condição de estudante com necessidade educacional específica a se declarar como tal, daí a ausência de dados confiáveis. Como resultado, tal situação reflete no fato de que, em relação aos estudantes com altas habilidades e/ou superdotação atendidos em programas específicos, tanto pela rede pública como particular, simplesmente fala-se de uma minoria que foi identificada, que por vezes nem constam nos dados oficiais. Como se não bastasse, ainda há o grupo dos invisíveis, que são omitidos em suas necessidades específicas e desconhecidos pelas estatísticas. Muitas dessas pessoas encontram-se na invisibilidade, como se estivessem camufladas.

Pode-se dizer que a quantidade de alunos com AH/SD apresenta números expressivos, mas ainda não estão reconhecidas em nosso país, talvez pela falta de conhecimento por partes dos profissionais na identificação das habilidades nesses alunos, que frequentam as escolas, às vezes deixam evidenciar seu potencial, e outras vezes preferem não ser vislumbrados como diferentes de seu próprio grupo.



O fato supramencionado é endossado por dados da OMS (Organização Mundial de Saúde) que estima que 5% da população de um país é formada por pessoas superdotadas, o que, para o Brasil, seriam milhões de pessoas. Entretanto, de acordo com os dados do MEC, esse número chega na casa dos milhares apenas. Apesar de no Brasil a quantidade de alunos com AH/SD ter crescido 17 vezes em 14 anos, passando de 758 alunos identificados no ano de 2000 para 13.308 alunos em 2014, de acordo com o Censo Escolar de 2014, esse número está muito aquém daquele estimado pela OMS (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015). As cifras estão crescendo mas ainda assim são tímidas se comparadas à estimativa mundial. O “censo escolar de 2016 registrou 15.995 estudantes com altas habilidades em todo o país” (MEC, 2018, p. 1).

Fazendo um recorte apenas do ensino superior brasileiro, essa quantidade também é pequena. De acordo com o Censo da Educação Superior (MEC, 2017), o número de matrículas em cursos de graduação de alunos com altas habilidades e/ou superdotação, em 2017 era de 1.067 estudantes.

Focalizando o contexto desta pesquisa, a mesma restringe-se aos alunos com AH/SD pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Essa Rede é constituída por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II. Essas instituições contam com NAPNEs - Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, que, juntamente com o professor de Atendimento Educacional Especializado (quando há), setor pedagógico, assistência estudantil e docentes da sala de aula regular, deveriam buscar adaptações curriculares para os estudantes com necessidades educacionais específicas.

E é nesse cenário que esta pesquisa se insere. A partir do trabalho que vem sendo realizado por esses grupos é que buscaremos analisar como esses alunos são identificados na Rede (ou se já chegam identificados das instituições progressivas), além das possíveis estratégias de ensino com esse perfil de estudantes, trazendo novas possibilidades para que os mesmos possam desenvolver cada vez mais suas potencialidades e talentos.

## Altas Habilidades/Superdotação

Ao longo da História foram “vários os conceitos de inteligência que prevaleceram ou mesmo conviveram, convergiram e se contradisseram, alicerçando, também, diferentes concepções de altas habilidades e/ou superdotação” (PEREZ, 2004, p. 33). Muito provavelmente, “tanto a história das Altas Habilidades e/ou Superdotação, quanto a evolução histórica do conceito de inteligência, definirão também a evolução do conceito de Altas Habilidades/Superdotação” (ibidem, p. 48).

Especificamente na década de 1980, o conceito de inteligência se expandiu e as contribuições mais fascinantes estão associadas aos psicólogos, Howard Gardner (1983), da Universidade de Harvard e Robert Sternberg (1984) da Universidade de Yale.

Após essa expansão de conceitos, diferentes modelos explicativos da inteligência são alvo de estudos, onde se dá destaque à Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1983), à Concepção de Sobredotação dos Três Anéis (RENZULLI, 1986), ao Modelo Multifactorial da Sobredotação (MÖNKS, 1988), à Teoria Triárquica da Inteligência (STERNBERG, 2000).

Até o momento, são oito as inteligências caracterizadas por Gardner (2001) e assim nomeadas: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, naturalista, musical, intrapessoal e interpessoal. Estas oito inteligências são consideradas como aquelas que melhor atendem aos oito critérios estabelecidos como básicos para que uma faculdade fosse denominada “inteligência”.

A concepção de inteligência posta por Gardner se difere das concepções de inteligência como algo inato ou algo possível de ser medido, postuladas até meados de 1980, a ser compreendida como a “habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais” (GARDNER, 2001. p. 48).

A concepção de inteligência exposta por Renzulli (1984; 1986; 2001) e Renzulli, Reis e Smith (1981) compreende a superdotação como resultado da interação de três componentes: habilidade superior à média, compromisso com a tarefa e criatividade:

- **Habilidade Superior à Média (geral):** consiste em elevados níveis de abstração, adaptações para novas situações e rápida recuperação da informação; e Habilidade Superior à Média (específica) se refere à aplicação de habilidades gerais em específicas áreas do conhecimento, capacidade de trabalhar a partir de informações irrelevantes e capacidade de adquirir e usar conhecimento avançado enquanto se resolve um problema;
- **Compromisso na Tarefa:** envolve a capacidade para elevados níveis de interesse e entusiasmo, trabalho persistente e determinação em uma área em particular, confiança e direção para obter resultados, habilidade para identificar significativos problemas sem estudo da área e padrão para o trabalho e,
- **Criatividade:** consiste na fluência, flexibilidade, originalidade de pensamento, abertura para novas experiências e ideias, curiosidade, disposição para correr riscos e sensibilidade para características estéticas.

Na busca de integrar o modelo dos três anéis de Renzulli, Mönks (1988) infere que as diferentes dimensões são influenciadas pelos fatores das “educação” e “vida”. Mönks dá ênfase às inter-relações que a criança estabelece com o meio ao longo do seu desenvolvimento e a sobredotação. Nesta trajetória, destacam-se as características da personalidade (a habilidade superior, criatividade e motivação) e o contexto social, pois é na interação com o meio que a criança encontra oportunidades para aprender e desenvolver as suas habilidades. Neste contexto, o papel das instituições de educação na socialização e identificação é primordial para o desenvolvimento dos estudantes, principalmente para unir e fortalecer a participação entre família, escola e os pares (colegas do grupo).

Na Teoria Triárquica da Inteligência (STERNBERG, 2000), a ênfase é dada aos processos implicados na tarefa realizada pelo indivíduo, na forma como este orienta o processo de resolução de problemas mediante a codificação, combinação e comparação seletiva da informação, ao invés do produto final ou resultado em si.

Várias teorias discutem sobre a temática no Brasil. O conceito oficial trazido pelo MEC é o apresentado na Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, que refere que os alunos com AH/SD são aqueles que

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC, 2008, p. 15).

O Modelo de Enriquecimento Escolar (REZULLI, 1986) traz a concepção de superdotação por meio dos ‘Três Anéis de Renzulli’, que compreende o resultado da interação de três componentes: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Em seu Modelo dos Três Anéis, Renzulli aponta que nem sempre o aluno apresenta este conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas, se algumas oportunidades forem oferecidas, ele poderá desenvolver ainda mais o seu potencial.

E temos ainda as Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1995), pois o conceito de AH/SD está vinculado ao de inteligência e há várias concepções sobre este tema. Nesse contexto destacam-se: Teoria Triárquica de Inteligência (STERNBERG, 2000) e Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1995).

Gardner conceitua inteligência de forma qualitativa; considera como um “conceito multidimensional que propõe a existência de oito inteligências: lógico-matemática, linguística, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, intrapessoal e interpessoal, não hierarquizadas” (PÉREZ, 2009, p. 302).

A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988, p. 67), em seu artigo 208 apresenta:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] V - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

A própria Constituição já endossa a necessidade de desenvolver um novo olhar sobre seus alunos, de acordo com as suas capacidades. Milhares de crianças, adolescentes e jovens superdotados encontram-se em todas as escolas e não são reconhecidos. Assim como adultos e idosos superdotados estão inseridos em vários setores da sociedade. No entanto todas estas pessoas passam despercebidos, geralmente são invisíveis. Essas pessoas precisam de atendimento especializado para desenvolverem-se, garantindo seu direito de participação e possibilitando que modifiquem sua realidade.

No que tange à legislação nacional, além da Constituição Brasileira, podemos citar outros documentos importantes que devem ser considerados quando o assunto é inclusão de estudantes com altas habilidades e/ou superdotação, como: a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, (BRASIL, 2015<sub>[1]</sub>), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; a Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015, (BRASIL, 2015<sub>[2]</sub>), que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com AH/SD; a Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016, (MEC, 2016<sub>[1]</sub>), que estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, dentre outros.

## O desafio da identificação de alunos com AH/SD

A identificação de discentes com AH/SD é um dos principais desafios para as instituições de ensino, pois o aluno que não apresenta nenhuma informação em relação às suas habilidades, chega ao espaço escolar dependendo somente do olhar do professor, e as observações e hipóteses desses é que farão com que esse aluno deixe de ser invisível e que ocorram investigações e compartilhamento de informações nas reuniões pedagógicas e/ou conselhos de classe. Entre os fatores que podem ser apontados como possíveis causas para a invisibilidade dos alunos com altas habilidades e/ou superdotação na escola regular, está a baixa oferta de AEE (Atendimento Educacional Especializado) nas redes de ensino, haja vista que estes serviços não estão disponíveis em todas as escolas, apesar de respaldado pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011, p. 2):

*Art.5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Município e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.*

O AEE é assegurado pelo Estado no Art. 208, inciso III da Constituição Federal. De acordo com o disposto esse atendimento deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Destacamos ainda que o atendimento educacional especializado difere do ensino regular comum e como afirma Siluk (2014, p.35), o AEE é organizado com vistas à eliminação de possíveis barreiras ao acesso, à permanência e à aprendizagem no ensino comum. Este atendimento caracteriza-se por ser um espaço de recursos pedagógicos diferenciados, acessibilidade, com atividades que visam complementar ou suplementar à escolarização dos alunos matriculados, destacando que este atendimento deve, sempre que possível, ocorrer no contraturno, para que a frequência e acompanhamento em sala regular não sejam prejudicados. Os objetivos do atendimento educacional especializado são dispostos conforme o Decreto nº 7.611/2011:

*Art. 30 São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de*



acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

Esta formação auxiliaria na identificação e, de certa forma, facilitaria o atendimento dos alunos que apresentam essas especificidades educacionais, pois o atendimento educacional especializado envolve duas grandes ações, que merecem atenção e estudo. Uma delas é a identificação; se for baseada em testes de inteligência, enfoca principalmente as habilidades acadêmicas como afirma Siluk (2014, p. 319). No entanto há outras situações do cotidiano que devem ser observadas e,

nesse sentido, identificar refere-se à observação sistemática dos comportamentos com indicadores nas diferentes áreas da inteligências considerando a frequência, intensidade e a consistência com que esses comportamentos se manifestam (SILUK, 2014, p. 319).

O mesmo autor ainda refere que:

[...] A informação da situação consiste no conhecimento prévio sobre as habilidades e/ou potenciais dos alunos com AH/SD, como: suas notas escolares, percepção do(a) professor (a), da família de dos colegas de sala sobre o seu desempenho, suas habilidades e seus interesses (SILUK, 2014, p. 321).

Por consequência dessa necessidade de dados é que se defende a importância do reconhecimento/identificação ainda na educação infantil e séries iniciais, facilitando a chegada do aluno ao Ensino Médio para que tenha seu currículo adaptado o quanto antes, com maior funcionalidade e aproveitamento educacional. O Ensino Médio de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, conforme a Resolução CNE/CEB Nº 5/2011 (MEC, 2011, p. 18), segue os princípios e orientações expressos nos atos normativos da Educação Especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. O direito à educação é algo que deve ser garantido a todos os cidadãos, e a Meta 4 do Plano Nacional de Educação determina:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 67).

A Meta 4.10 busca fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação. Indo ao encontro desta determinação, a Meta 4.15 apresenta também estratégias para adequação, como promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos (BRASIL, 2015<sub>[2]</sub>, p. 84). É essencial que o aluno com altas habilidades e/ou superdotação se desenvolva de acordo com seu próprio ritmo, aproveitando ao máximo suas potencialidades e competências, sem ser “subjugado” a um conteúdo curricular que já domina; é importante que a instituição e o professor

estejam preparados para que este aluno seja estimulado a construir novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que convive com parceiros da mesma faixa etária, no contexto regular da sala de aula.

## A Rede Federal de EPCT

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica iniciou sua história em 1909, conforme destaca Ministério da Educação, (MEC, 2016<sup>[2]</sup>), com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices, pelo então presidente da República Nilo Peçanha, que posteriormente deram origem a escolas técnicas e agrotécnicas e, mais tarde se tornaram os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets). Os Cefets foram pensados em prover um ensino de qualidade que atendesse as necessidades econômicas do país, contando com grandes conquistas científicas e tecnológicas.

A partir da década de 1980, um cenário econômico produtivo desenvolveu-se com as novas tecnologias, agregando produção e prestação de serviços. Nessa época as instituições de educação profissional passaram a buscar novos programas de ensino para qualificar seus cursos.

Com o objetivo de qualificar profissionais para os diferentes setores que a economia brasileira necessitava, realizaram pesquisa e desenvolveram diferentes processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo, oferecendo assim mão de obra qualificada atingindo seu objetivo em todo o território nacional.

A economia e as necessidades do mercado de trabalho são os grandes propulsores de adequações e mudanças. Em 29 de dezembro de 2008, temos o encerramento das atividades de 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 Escolas Vinculadas a Universidades, que deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que temos hoje, estruturados para que os estudantes tivessem acesso ao estudo de qualidade, gratuito e que permanece com grandes conquistas científicas e tecnológicas (MEC, 2016<sup>[2]</sup>).

Quanto à expansão das escolas técnicas, de acordo com Mec (2016<sup>[2]</sup>), até 2002 eram 140 escolas construídas e entre 2003 e 2016 foram concretizadas a construção de 500 novas unidades, cumprindo o plano de expansão da educação profissional, hoje totalizando em 644 *campi*. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)<sup>3</sup>, atualmente abrange 38 Institutos Federais, 2 Cefets, o Colégio Pedro II, a UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), além de escolas técnicas vinculadas às Universidades (MEC, 2016<sup>[2]</sup>).

## O Programa TECNEP

O Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP) foi criado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação. Foi a base para a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) e impulsionou a implementação de diversas ações tidas como referência na Rede de EPCT, tornando algumas instituições referência em determinadas áreas de atuação no que se refere à inclusão, permanência e êxito de estudantes com necessidades educacionais específicas. Só para citar alguns exemplos de instituições-referência, destacamos: Instituto Federal de Santa Catarina, referência na área da inclusão de alunos surdos; Centros de Equoterapia em Barbacena (MG), Ceres e Rio Verde (GO), Iguatu (CE) e Concórdia (SC); Instituto Federal do Rio Grande do Sul, especializado no uso e desenvolvimento de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva. Conta com o Centro Tecnológico de Acessibilidade, como sendo

<sup>3</sup> A linha do tempo da Rede Federal de EPCT está disponível no Portal da Rede Federal (MEC, 2016<sup>[2]</sup>), em: [http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha\\_tempo\\_11042016.pdf](http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf).

o setor responsável por propor, orientar e executar ações de extensão, pesquisa e desenvolvimento em acessibilidade arquitetônica, instrumental, comunicacional, programática, metodológica, atitudinal e recursos de tecnologia assistiva no IFRS (IFRS, 2019, p. 1).

O IFRS também estrutura suas ações de inclusão por meio de uma Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade, tendo implementada uma Política de Ações Afirmativas desde 2014 e Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) ou Núcleos de Ações Afirmativas (NAAFs) em todas as unidades da instituição.

Outros exemplos de centros de referência são: Instituto Federal do Triângulo Mineiro, referência em formação de pessoas; Instituto Federal do Amazonas, referência em produção de material didático e paradidático; Instituto Federal de Goiás, em fase de implementação da atualização do Virtual Sign - software de tradução e interpretação de Libras (Língua Brasileira de Sinais); Colégio Pedro II, referência na área de adaptações curriculares (NASCIMENTO, 2017).

## Os NAPNEs

O NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) é uma proposição da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), através do Programa TECNEP supracitado. O objetivo da iniciativa é consolidar uma política de educação inclusiva nas Instituições Federais de Ensino, atendendo o propósito da inclusão, atuando diretamente no contexto escolar, disseminando conceitos, divulgando experiências e sensibilizando as comunidades escolares para a questão das necessidades específicas (NASCIMENTO, 2017).

Atualmente a Rede de EPT conta com NAPNEs em diversas instituições, perfazendo aproximadamente 624 núcleos (NASCIMENTO, 2017).

No IFRS, a Resolução nº 20, de 25 de fevereiro de 2014 aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas e, em seu art. 1º, institui que o NAPNE é um setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva na Instituição (IFRS, 2014).

Os NAPNEs do IFRS são compostos por servidores, discentes e seus familiares, estagiários e representantes da comunidade externa, sob a coordenação de um servidor efetivo. Entre as suas finalidades destacam-se: incentivar, mediar e facilitar os processos de inclusão, contemplar e implementar as Políticas Nacionais de Educação Inclusiva, incentivar, participar e colaborar no desenvolvimento de parcerias com instituições que atuem com interesse na educação, atuar na inclusão profissional para pessoas com necessidades específicas educacionais específicas, participar de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, nas questões relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas, nos âmbitos estudantis e sociais, garantir a prática democrática e a inclusão como diretriz das unidades da instituição, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais, promover capacitações relacionadas à inclusão, dentre outras finalidades (IFRS, 2014).

## Altas Habilidades na Rede Federal: mapeamento atual

A partir desta pesquisa, que apresenta uma abordagem qualitativa, com estudo de caso, foi realizado um mapeamento inicial de alunos com AH/SD da Rede de EPCT. Para realizar esse mapeamento foram enviados e-mails a todas as listas de coordenadores de NAPNEs e/ou Assessores de Ações Inclusivas da Rede Federal de EPCT, fazendo um questionamento inicial se havia alunos com AH/SD na instituição, em qual curso e se já chegaram com laudo ou não. Algumas respostas chegaram incompletas e por isso entendemos ser importante aplicar o questionário novamente em um segundo momento. Como enviaremos novamente o questionário a toda a Rede, aplicaremos um questionário mais completo, via Google Forms. No Quadro 1 constam os dados recebidos até abril deste ano, os quais serão atualizados ao longo da pesquisa.



Alunos AH/SD	Instituição	Vieram Mapeados	Curso
3	IFAC - Rio Branco IFAC - Rio Branco IFAC - Cruzeiro	Sim (da Rede Estadual com Relatório)	Técnico (de nível médio) Integrado em Edificações - AH em Literatura Técnico (de nível médio) Integrado em Redes - AH em Artes Técnico (de nível médio) Integrado em Agropecuária - AH em humanas, com foco em História
1	IFAL Campus Maceió	Não	Técnico Integrado de Informática para Internet
4	IFSC	Sim	Ensino Médio Integrado
1		Não (em investigação)	Ensino Médio Integrado
1	IF Bahia	Sim	2º ano – Técnico em Agropecuária
1	IF Sul Rio Grandense Campus Pelotas	Sim	Técnico (de nível médio) integrado de Eletrônica
24	IF Sul de Minas Gerais	Sim	Ensino Médio Eletrotécnica Informática
1	IF Brasília Campus Gama	Sim	Ensino Médio Integrado Técnico em Química
2	Colégio Pedro II Campus São Cristóvão	Sim	Anos Iniciais
1	IFRJ Campus Realengo	Sim	Ensino Médio Integrado
1	IFPR Campus Telêmaco Borba	Não	Superior - Física 6º período
1	IFRS Campus Rio Grande	Não (Em investigação final)	4º Série do Ensino Médio Integrado
1		Não	Geoprocessamento (Aluno TEA/AH)
1		Sim	Informática (Aluno TEA/AH)

**Quadro 1** - Alunos com AH/SD mapeados na Rede de EPCT

**Fonte:** as Autoras

A partir de uma pré-análise das informações dispostas no Quadro 1, encontramos dois dados relevantes: um deles relacionado ao apoio para a investigação e o trabalho com alunos com AH/SD, como visto no IF Sul de Minas Gerais. Nessa instituição encontram-se vinte e quatro alunos mapeados e atendidos pelo CEDET – Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento daquele estado, com os seguintes domínios: Inteligência de pensamento não linear, Inteligência de pensamento linear, Inteligência criativa, Inteligência geral, Inteligência social. Em contrapartida, analisando os demais dados apresentados, que refletem um pequeno número de alunos com esse perfil na Rede, é possível inferir que se houvesse um serviço de apoio para identificação e atendimento dos alunos com essas especificidades nas outras instituições, a exemplo do que ocorre no IF Sul de Minas Gerais, possivelmente o número de casos seria bem maior.

Essa investigação, que ainda demanda de informações complementares, juntamente com a pesquisa bibliográfica, trará elementos para posteriormente desenvolver um material com propostas/estratégias de atuação - adaptações curriculares - para com o público de estudantes com AH/SD. O documento final com tais estratégias visa auxiliar na atuação de professores, NAPNEs e demais profissionais envolvidos com os processos formativos de estudantes com esse perfil, de acordo com suas potencialidades e especificidades.

## Considerações Finais

Com o objetivo final de desenvolver material que proponha adaptações curriculares e estratégias de atendimento para estudantes com Altas Habilidades e/ou Superdotação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a pesquisa buscará desenvolver um novo olhar sobre os alunos, pois milhares de crianças, adolescentes e jovens superdotados encontram-se em todas as escolas e não são reconhecidos, assim como adultos e idosos superdotados estão inseridos em vários setores da sociedade, são ótimos no que fazem, mas alguns já desistiram de mostrar suas potencialidades por não serem percebidos em suas habilidades. No entanto todas estas pessoas passam despercebidas; geralmente são invisíveis e...

historicamente, os alunos com altas habilidades/superdotação não encontraram obstáculos no acesso à escola comum - ingresso e matrícula. No entanto, muitos deles passavam despercebidos na escola comum. Parte do motivo que os levou a tal invisibilidade diz respeito à utilização de testes para aferição do quociente intelectual, orientados por uma concepção restrita de inteligência e altas habilidades/superdotação, e que não contemplavam as diferentes aptidões e formas de expressão da criatividade destes alunos (MEC, 2010, p. 19).

Alunos com esse perfil precisam de atendimento especializado para desenvolverem seu potencial, para que este se torne uma capacidade real e transformação no mundo (solucionando problemas, inventando novas tecnologias, superando desafios).

A rede pública municipal de ensino oferece as salas de Recursos Multifuncionais para auxílio no atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos, incluindo aqueles com altas habilidades e/ou superdotação, e os estudantes matriculados na rede pública têm prioridade no atendimento. A rede estadual oferece este mesmo espaço em algumas escolas, mas disponibiliza poucos recursos para o trabalho destes especialistas. A rede federal conta com os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), mas não com sala de Recursos Multifuncionais; nem sempre conta com equipamentos e profissionais habilitados e concursados para trabalhar com as diferentes necessidades específicas que surgem. Nesse contexto, essa pesquisa tem a perspectiva de buscar subsídios que norteiam o trabalho do professor com o aluno identificado com altas habilidades, orientando as instituições da Rede de EPCT com estratégias e possibilidades de trabalho para o sucesso na escolarização desses discentes. Visa com isso trazer um novo olhar para com esse perfil de estudante, muitas vezes não visto em suas especificidades, e poderá, por fim, também servir como ponto de partida, se desdobrando em pesquisas futuras nessa área ainda carente de investigação.

## Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro 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: 10 mar. 2019.

\_\_\_\_\_, 2015<sup>[1]</sup>. Lei 13.146. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 jul. 2019.

\_\_\_\_\_, 2015<sup>[2]</sup>. Lei 13.234 de 29 de dezembro de 2015. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm). Acesso em: 15 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 17 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 10 jul. 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Número de superdotados cresce 17 vezes em 14 anos nas escolas do país.** 18/10/2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1695370-numero-de-superdotados-cresce-17-vezes-em-14-anos-nas-escolas-do-pais.shtml>. Acesso em: 19 jul. 2019.

GARDNER, Howard. **Múltiplas lentes na mente.** Documento entregue na Expo-Gestion. Bogotá, Colômbia, maio de 2005. Disponível em: [howardgardner.com](http://howardgardner.com). Acesso em: 15 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Centro **Tecnológico de Acessibilidade - CTA.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/assessoria-de-aco-es-inclusivas/centro-tecnologico-de-acessibilidade-cta/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução 020 de 25 de fevereiro de 2014. **Aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MEC. **Censo da Educação Superior 2017.** INEP/MEC. Brasília/DF, Setembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 05 jul. 2019.

\_\_\_\_\_, 2016<sup>[1]</sup>. Portaria Nº 243 de 15 de abril de 2016. **Estabelece os critérios para funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade e superdotação.** Diário Oficial da União. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_, 2016<sup>[2]</sup>. **Rede Federal.** Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10. Conselho Nacional de Educação - MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação.** V.10. (Coleção A Educação Especial). Brasília: 2010.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

MÖNKS, F. J. **O papel do ambiente social no desenvolvimento da criança de alta habilidade.** Amersfoort, Leuven: ACCO, 1988.

NASCIMENTO, Franclin Costa do. **Educação Inclusiva na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Material Iconográfico [apresentação de slides]. Brasília, 2017.

PÉREZ, Susana Graciela Perez Barrera. **Gasparzinho vai à escola:** um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. 306 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2004.

\_\_\_\_\_. **A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009.

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally. M. ; SMITH, L. **O modelo de identificação de porta giratória.** Mansfield Center: Aprendizagem Criativa, 1981.

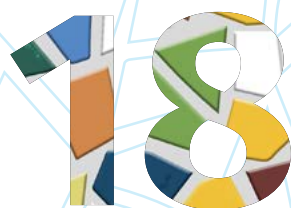
RENZULLI, Joseph. **O Modelo de Enriquecimento Escolar - Um guia prático para a excelência educacional.** Creative Learning Press, Inc. P.O. Caixa 320, Mansfield Center, Connecticut 06250, 1997.

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally. **O leitor de tríade.** Connecticut: Criativo Learning Press, 1986, p. 2-19.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org). **Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a Prática Pedagógica.** Santa Maria: UFSM, 2014.

STERNBERG, Robert; GRIGORENKO, Elena. **Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.





# Educação é um Direito de Todos: Como o Docente da Sala de Aula Regular Procede para Atender os Alunos com Necessidades Educacionais Específicas no IFRS - *Campus* Farroupilha

Maria Helena Schneid Vasconcelos<sup>1</sup>

Cláudia Terra do Nascimento Paz<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Formação de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Farroupilha, [maria.vasconcelos@farroupilha.ifrs.edu.br](mailto:maria.vasconcelos@farroupilha.ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Professora Doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Farroupilha, [claudia.paz@farroupilha.ifrs.edu.br](mailto:claudia.paz@farroupilha.ifrs.edu.br).

## Resumo

A educação é um direito de todos e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento do estudante e o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme expressa a Constituição Federal Brasileira. Diante dessa perspectiva, este trabalho teve como enfoque compreender como os professores da sala de aula regular atendem os alunos com necessidades educacionais específicas (NEE). Investigou-se, especialmente, os professores da área da informática, do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Farroupilha. Como abordagem metodológica foi utilizada a pesquisa qualitativa, de cunho descritiva. Foi aplicado um questionário para 5 professores da área da informática, buscando-se compreender como eles atendem os alunos com NEE, inclusive diante do horário institucionalmente previsto na Organização Didática do IFRS. Como resultados, observou-se que a maioria dos professores se preocupam com os alunos com NEE, tendo ciência que os mesmos precisam de atenção especial e, mesmo não se sentindo preparados para recebê-los em sala de aula, procuram novas estratégias para atendê-los. Apesar dessa preocupação, alguns professores ainda se sentem desconfortáveis em atender esses alunos, criando a necessidade de diagnósticos para a realização dos atendimentos, demandando ações de sensibilização e de capacitação sobre o tema.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Necessidades Educacionais Específicas, Sala de aula regular, Educação Profissional, Atendimento docente.

Conforme o artigo 205 da Constituição Federal, a educação é um direito de todos e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento do estudante e o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). O direito à educação é destinado tanto para os estudantes regulares, como para estudantes que apresentam algum tipo de necessidade educacional específica (BRASIL, 2015).

Segundo Ferreira e Glat (2003) e Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003) a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino é a diretriz principal das políticas públicas educacionais nos dias de hoje, tanto em nível federal, quanto estadual e municipal. No entanto, essa função tem sido muito complexa e difícil de ser realizada. O do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS é uma instituição pública federal que atende uma grande demanda de alunos, inclusive de alunos com necessidades educacionais específicas (NEE)<sup>3</sup>. Com essa preocupação em mente, levanta-se o seguinte problema de pesquisa, oriundo do atendimento dos alunos com necessidades especiais: como o docente regular procede para atender os alunos com necessidades educacionais específicas no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRS - *Campus* Farroupilha?

Nesse contexto, considera-se como objetivo geral deste estudo compreender como os professores atendem os alunos com necessidades educacionais específicas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRS, *Campus* Farroupilha. Como objetivos específicos foram estabelecidos: verificar como ocorrem os atendimentos aos alunos com NEE; identificar quais procedimentos são adotados para esse atendimento; e analisar se esses procedimentos retornam resultados, sejam eles positivos ou negativos.

Para justificar a demanda deste estudo, considera-se que os alunos com NEE precisam de uma atenção especial, sendo necessário que o professor esteja preparado para recebê-los em sala de aula. Por isso, foi elaborado este estudo sobre como os professores devem proceder no atendimento de alunos com NEE do IFRS - *Campus* Farroupilha.

Atualmente, muitas escolas do Brasil ainda não estão preparadas para receber alunos com NEE, ainda que algumas estejam adaptadas da perspectiva de suas estruturas físicas. Porém, não contam com o trabalho de profissionais especificamente qualificados. Por esse motivo, há uma grande necessidade que os professores do ensino regular sejam também capacitados para promover a inclusão de alunos com NEE no contexto educacional do ensino regular.

<sup>3</sup> Necessidades Educacionais Específicas (NEE) refere-se a um conceito atual em Educação, estando presente em várias discussões da área da educação especial e inclusão. Seu uso origina-se na Declaração de Salamanca.

Não diferente de qualquer outra instituição, o IFRS - *Campus* Farroupilha, também possui professores despreparados para atender a demanda de alunos com NEE nos vários componentes curriculares do ensino técnico e médio integrado. Por isso, a utilização de materiais e estratégias diferenciadas, mesmo que não representem garantia absoluta de aprendizado, podem auxiliar em aulas mais interessantes, participativas e menos excludentes. Sobre este ponto, Sant'Ana (2005, p. 227) afirma que:

O sucesso de intervenção do professor da sala de aula comum depende de mudanças nas práticas pedagógicas, da adoção de novos conceitos e estratégias, adaptação ou reconstrução de currículos, uso de novas técnicas e recursos específicos para o uso com esses estudantes, novas formas de avaliação, entre outras mudanças e implementações.

Buscando compreender a visão que os professores do *campus* possuem acerca do tema, procurou-se neste estudo verificar como ocorrem os atendimentos aos alunos com NEE, identificar quais procedimentos são adotados para esse atendimento e analisar se esses procedimentos retornam resultados, sejam eles positivos ou negativos. Assim, no decorrer do estudo foram analisadas as estratégias usadas pelos professores, bem como se verificou se as mesmas retornam resultados ao processo de aprendizagem dos estudantes atendidos.

## Referencial Teórico

### Trajetoória da Inclusão

Para conceituar a inclusão é necessário compreender como era vista tal condição desde a antiguidade e como, ao longo dos tempos, foi modificada a postura das sociedades em relação às pessoas com necessidades especiais. Com o passar do tempo, a cultura, crenças, fatores econômicos, políticos e sociais tiveram influência nessas mudanças, pois se na antiguidade a sociedade valorizava o homem por sua habilidade de trabalhar nas atividades de produção e comércio agrícola e na pecuária, um indivíduo com limitações ou com necessidades diferenciadas era considerado inútil, isso não é mais possível na sociedade de hoje.

Na antiguidade, em diversas sociedades, bebês que nasciam com algum tipo de deficiência eram exterminados por não serem considerados úteis à sobrevivência do grupo e ao agrado da sociedade, segundo Rezende et al. (2013). A Idade Média, influenciada pelo Cristianismo, trouxe consigo valores éticos e morais, mas sua transição para a Idade Moderna foi um marco na história em que a ignorância começou a ser, aos poucos, superada por novas ideias.

De acordo com Rezende et al. (2013), no Brasil, as primeiras informações sobre os cuidados para com a pessoa com deficiência surgiram no Império. Seguindo o modelo europeu, a institucionalização concretizou-se como o primeiro paradigma formal a caracterizar a atenção e a relação da sociedade com a pessoa com deficiência. O Estado Brasileiro foi pioneiro na América Latina no atendimento às pessoas com deficiência, ao criar, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC), e, em 1857, sob a Lei nº 239 de 26 de setembro de 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES). Como as pessoas com necessidades especiais estão presente na sociedade desde os tempos primórdios da civilização e, com o passar do tempo foram identificados vários tipos de deficiências, surgiram as necessidades de desenvolvimento de alternativas para minimizar a problemática em torno das limitações dessas pessoas, para que as mesmas pudessem levar uma vida mais digna.

Surgiu assim a integração. Tal conceito, portanto, começou a ser criticado, tanto pela comunidade científica quanto pelas próprias pessoas com deficiência, isso porque, conforme expõe Sasaki (2005), a integração não exige modificações da sociedade, e sim cabe ao indivíduo moldar-se a ela. Ainda segundo Sasaki (2005, p.12):

O conceito de integração tem origem no modelo médico da deficiência, em que se pressupõe que o problema se encontra na pessoa com deficiência, a qual precisa corrigir os seus desvios, precisa ser melhorada, de forma a poder ser integrada à normalidade da sociedade.



Com toda crítica envolvendo o paradigma da integração, a ideia era fazer surgir um novo conceito que, ao contrário de apagar as diferenças, buscasse respeitá-las. Assim começa a tomar forma o conceito de *inclusão*. O surgimento desse novo paradigma, conforme Sasaki (2005), teve início a partir de uma organização não-governamental, a *Disabled Peoples International (DPI)*, criada por líderes com deficiência. A DPI é uma organização de direitos humanos comprometida com a proteção dos direitos das pessoas com deficiência e com a promoção de sua participação plena e igualitária na sociedade. Fundada em 1981, a ONG é representada através da participação ativa de organizações nacionais de pessoas com deficiência em mais de 130 países.

A década de 1980 foi o marco inicial da tomada de consciência sobre a necessidade de haver modificações na sociedade de modo a tornar seus espaços, produtos e processos disponíveis e acessíveis a todos. Com essa conscientização, outros documentos, tais como o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, lançado em 1983, e as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, emitidas em 1994, ambos da Organização das Nações Unidas, surgiram para enfatizar o conceito de inclusão, segundo Rezende, et al. (2013). Nesse sentido, a inclusão implica em uma sociedade que atenda com qualidade toda a diversidade e que, mais do que respeitar, valorize a diferença.

## A Educação Inclusiva para Todos e os Alunos com Necessidades Educacionais Específicas

O conceito de necessidades educacionais específicas pode ser entendido como um contexto referido a crianças e jovens com necessidades específicas no processo de aprender. Muitas vezes essas necessidades não estão associadas a alguma deficiência, mas sim a necessidades de outra ordem, que exigem uma resposta diferenciada do contexto educacional. A Declaração de Salamanca foi o primeiro documento a utilizar essa expressão, buscando, com isso, ampliar o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Para esse fim, utilizou a expressão “necessidades educacionais específicas”, incluindo, além das crianças com deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola (MENEZES, 2001).

Romeu Sasaki (2013), na entrevista “Educação Inclusiva Educação Para Todos”, da TV Câmara, de 26.07.2013, referiu que a educação inclusiva é uma nova maneira de educação que inclui todas as pessoas, com quaisquer características, que ocupam o mesmo espaço na sala de aula. O autor diz que, no caso de alunos com deficiência, não basta que tenham apenas sua matrícula garantida na escola. Há uma série de obstáculos para esse aluno chegar até esse espaço, como por exemplo: o deslocamento da casa onde mora até a instituição de ensino, as barreiras nos espaços urbanos como calçadas mal feitas, ruas com desníveis e até mesmo um espaço não adequado para esse aluno estudar em sua própria casa.

Para Sasaki (2013), tanto escolas públicas como particulares sempre terão alguma dificuldade em comum no campo da acessibilidade. A escola precisa disponibilizar professores regulares capacitados para atuar diante do paradigma da inclusão, bem como outros profissionais especialistas, capacitados para atender as necessidades dos alunos.

Em relação à convivência social com os alunos que apresentam deficiência, Sasaki (2013) reforça que toda a comunidade escolar deve ser capacitada e sensibilizada, pois a convivência acontece entre todos e as novas metodologias que são adotadas como material didático e outros benefícios, em relação ao ensino e aprendizagem, oferecem vantagens a todos os alunos e a toda comunidade escolar.

No IFRS o atendimento individual aos alunos com necessidades educacionais específicas, realizado pelos docentes da sala de aula regular está previsto na Organização Didática do IFRS, conforme a Resolução nº 046, de 08.05.2015, alterada pelas Resoluções nº 071, de 25 de outubro de 2016 e nº 086, de 17 de outubro de 2017. Esse atendimento, no entanto, não é destinado apenas para alunos com NEE. O Art. 202 da Organização Didática, apresenta o atendimento como um processo didático-pedagógico que visa oferecer novas oportunidades de aprendizagem para qualquer estudante, a fim de superar dificuldades ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

No Parágrafo único deste artigo, consta que será oferecido ao estudante horário de atendimento extraclasse para realização do estudo orientado, sendo o período informado pelo professor em seu Plano de Ensino e/ou Plano de Trabalho e também divulgado em sala de aula.

## A Tecnologia Assistiva, o Software Educativo e a Acessibilidade Virtual

A Tecnologia Assistiva, conforme Sartoretto e Bersch (2014), é um termo novo, utilizado para reconhecer todos os recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou estender capacidades funcionais de pessoas com deficiência e, portanto, oferecer vida independente e inclusão.

Hogetop e Santarosa (2002, p. 56) dizem que “nem todas as pessoas têm possibilidade de acessar os recursos de *hardware* ou *software* que o mundo digital oferece devido a limitações, que podem ser motoras, visuais, auditivas, físicas, entre outras”. Segundo os autores, assim como o Desenho Universal garante a acessibilidade física e virtual de um produto ou ambiente, a acessibilidade virtual é entendida como a forma de garantir a mobilidade e usabilidade de recursos computacionais. A acessibilidade virtual é, então, uma forma de eliminar as barreiras que impedem todas as pessoas de fazerem uso de sistemas computacionais (SACI, 2005).

Os recursos de acesso ao computador para pessoas com limitações visuais permitem que pessoas cegas ou com baixa visão utilizem o computador de maneira efetiva. Como exemplos destacam-se os leitores e os ampliadores de tela (BERSCH, 2013). O leitor de telas é um software utilizado por pessoas cegas, que fornece informações por meio de síntese de voz sobre os elementos exibidos na tela do computador. Ele pode transformar o conteúdo em informação tátil, exibida dinamicamente em Braille por um hardware chamado de Linha ou Display Braille, servindo, em especial, a usuários com surdocegueira (BERSCH, 2013).

Os recursos de acesso ao computador para pessoas com limitações auditivas geralmente não apresentam dificuldades de acesso ao computador, a menos que esses recursos apresentem linguagem muito rebuscada, contenham gírias ou outros termos de difícil entendimento. Se a deficiência auditiva for leve, as barreiras quase não existem, mas se a deficiência auditiva for severa, a barreira de comunicação é a utilização da linguagem oral, visto que a primeira língua dos surdos é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Desse modo, os softwares mais importantes, nessa circunstância, são os que transformam texto ou fala para Libras.

## Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada uma abordagem metodológica qualitativa, de cunho descritivo. Segundo Gil (2002, p. 41), as pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Neste estudo, os dados foram coletados em dois momentos. Num primeiro momento, foi elaborado um roteiro de entrevista que por sua vez foi realizada com os professores da área da informática do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Farroupilha. Essa entrevista conteve perguntas sobre quais procedimentos são usados para atender alunos com NEE, quais dificuldades são encontradas à realização desses atendimentos e quais necessidades de apoio os professores demandam, bem como se os procedimentos adotados oferecem resultados, trazendo benefícios para a aprendizagem dos alunos. Num segundo momento, após a aplicação da entrevista, foi feita uma análise sobre as questões, buscando-se, dentre outros dados, os resultados percebidos pelos professores, sejam eles positivos e negativos.

## Apresentação e Discussão dos Resultados

Conforme a descrição da metodologia, a entrevista foi aplicada para cinco professores da área da informática do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRS, *Campus* Farroupilha. Os cinco professores foram denominados como professor A, B, C, D e E. Os resultados obtidos seguem abaixo.

Em relação a efetivação dos atendimentos dos alunos com NEE, quatro dos cinco professores responderam que já atenderam ou estão atendendo alunos. Um professor relatou que nunca atendeu por motivo de afastamento para capacitação. O professor A salientou que, com a dinâmica das aulas, não consegue atender os alunos individualmente na sala de aula. Somente nas aulas práticas esse atendimento ocorre, junto com os demais alunos da turma. Por isso, agenda um horário uma vez por semana, conforme a disponibilidade de horário de cada estudante.

Em relação aos procedimentos didático-metodológicos usados para atender alunos com NEE, 2 professores foram explícitos em afirmar que os atendimentos individuais respondem pela melhor estratégia. Assim, o Professor A respondeu que tem conseguido resultados positivos, embora tenha sido um pouco difícil no início. Porém, conforme ele vai conhecendo o aluno, e até mesmo conversando com outros professores que já trabalharam com ele, vai adaptando novas estratégias para cada situação. Uma estratégia utilizada é a aplicação de atividades visuais, lúdicas e práticas que facilitam muito a compreensão do aluno, obtendo assim o sucesso com a sua metodologia.

O Professor B afirma que o atendimento individualizado tem se mostrado a melhor alternativa, uma vez que no coletivo da sala de aula, pouca produção efetivamente é concretizada. Um horário semanal é agendado para o atendimento e também informalmente durante os intervalos das aulas. A revisão de conteúdos, respeitando o retorno que o aluno oferece e a produção obtida do aluno para avançar nos conteúdos adaptados, procurando oferecer algo que possa contribuir com a formação do aluno, são as melhores alternativas para esse professor. Alguns avanços podem ser relatados no atendimento individualizado e poucos avanços na sala de aula regular.

O Professor C relata que os recursos utilizados são atividades a serem desconstruídas e depois reconstruídas com o aluno. E o Professor D respondeu que utiliza jogos educativos e adaptados não só com o aluno com NEE, e sim com toda a turma.

Observa-se nas falas dos professores que a grande maioria deles opta por estratégias relativas ao atendimento individual, evidenciando a grande dificuldade de, de fato, incluir o aluno na sala de aula. Os professores, conforme observado, não pensam em como preparar a aula para todos, bem como apontam a dificuldade como sendo apenas do aluno ou do aluno e de sua família.

Os atendimentos individuais são legítimos e necessários, respondendo pelo principal objeto de investigação deste estudo. No entanto, fica a dúvida de como os professores incluem esses estudantes na sala de aula regular, visto relatarem muitas dificuldades de trabalhar com os alunos junto com os demais, o que responde pela verdadeira inclusão, conforme Sasaki (2013), motivo pelo qual não poderíamos deixar de apontar este fato.

Em relação às dificuldades encontradas e sugestões de auxílios institucionais, foi unânime entre os professores que estão atendendo alunos, que conciliar as agendas do professor, do aluno e sua família é uma dificuldade enfrentada. Assim, o Professor A respondeu que a disponibilidade dos horários dos alunos é uma das principais dificuldades, pois para alguns fica difícil comparecer todas as semanas, mesmo sendo uma vez por semana. Outra dificuldade é a falta de horário do professor, devido a ampla carga horária que os professores precisam cumprir. Também ressalta a falta de espaços de atendimento, considerando necessária a ampliação desses. Referente ao auxílio institucional, o professor respondeu que gostaria de ter uma carga horária mais específica para esses atendimentos, pois o número de alunos ingressantes com NEE está aumentando, bem como gostaria de capacitação para os professores. Deveria haver trocas de ideias entre os professores e a realização de oficinas.

Já o Professor B respondeu que o aluno atendido não consegue uma organização para estar presente nos atendimentos com todos os professores no contraturno. São muitos componentes curriculares, o que exige bastante do aluno. Em relação ao auxílio institucional, respondeu que deveria haver o diagnóstico dos alunos com necessidades educacionais especiais, depois a constante orientação aos professores quanto às atividades que poderão ser desenvolvidas e compartilhadas interdisciplinarmente para prover avanços no aprendizado e desenvolvimento acadêmico do aluno. Desta fala, depreende-se o antigo paradigma da patologização da educação, como se a existência de um diagnóstico médico fosse auxiliar na realização de adaptações curriculares e dos atendimentos individuais, nos remetendo



à Maria Helena de Souza Patto que, no final da década de 1980, lançou a obra “A Produção do Fracasso Escolar”, demonstrando o quanto trajetórias estudantis consideradas fracassadas, explicadas até então como fenômenos individuais, poderiam ser produzidas institucionalmente (PATTO, 1999).

O Professor C afirma que um grande desafio é conciliar os atendimentos, independentes dos resultados. E quanto ao auxílio institucional, acha que o projeto **Ações com vistas à educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRS Campus Farroupilha** tem ajudado os docentes, com auxílio da equipe que compõe este projeto. Quanto às dificuldades para o professor D é a peculiaridade da necessidade de cada aluno com NEE.

O Professor E refere que, ainda não atendeu nenhum aluno, mas sente-se desconfortável e despreparado para realizar os atendimentos. Acredita que uma simples “orientação” de como atender não o deixará apto, necessitando vai procurar mais informações sobre o assunto.

Sasaki (2013) afirma que todas as escolas sempre terão alguma dificuldade em comum no campo da acessibilidade e inclusão. Para ele a escola precisa disponibilizar professores capacitados para atuar diante do paradigma da inclusão, bem como outros profissionais especialistas, capacitados para atender as necessidades dos alunos.

Acerca desse ponto, Sant’Ana (2005, p. 227) afirma que o resultado de intervenção do professor na sala de aula comum depende de mudanças nas suas práticas pedagógicas, da adoção de novas estratégias, adaptação ou reconstrução de currículos, uso de novas técnicas e recursos específicos com estudantes que apresentam NEE, e novas formas de avaliação, entre outras mudanças, que possam beneficiar não somente os alunos que apresentam necessidades educacionais específicas, mas também oferecer uma nova forma de aprendizagem a todos os estudantes da sala de aula.

Verifica-se que alguns professores estão dispostos a tentar mudanças em suas práticas, mas alguns ainda estão temerosos e inseguros. Por isso, a demanda dos professores por capacitação é legítima e precisa ser considerada. No entanto, existem ações de capacitação, nem sempre formais, que também precisam ser consideradas pelos professores, tais como reuniões de orientação, reuniões conjuntas para elaboração de adaptações curriculares, reuniões de estudo, dentre outros.

O projeto de ensino **Ações com vistas à educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRS Campus Farroupilha**, relatado por um professor entrevistado, tem como finalidade implementar atendimento pedagógico especializado para alunos com necessidades educacionais específicas junto ao IFRS, *Campus Farroupilha*, a partir da metodologia do estudo de caso, possibilitando, também, estudos sobre temáticas da educação inclusiva e problemas específicos de aprendizagem que envolvem a comunidade do *Campus*.

Além das atividades do projeto, o *Campus Farroupilha* também possui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), formado por uma equipe que apoia todos os professores de todas as áreas, sejam elas de ensino médio técnico ou superior, realizando várias reuniões de orientação aos docentes, ao longo do ano letivo, procurando auxiliar os professores na organização do PEI de cada aluno (Plano Educacional Individualizado), para que esses professores consigam organizar os seus atendimentos individuais com esses estudantes, preparando as atividades de cada aluno, conforme as necessidades dos mesmos.

A ausência de participação do professor da sala de aula regular nesses espaços, sejam eles de orientações de estudos ou de construções coletivas, dificulta todo o processo para que haja um atendimento adequado e que resulte em uma melhor forma de atender as necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE. Sobre esse ponto, Sasaki (2013) reforça que toda a comunidade escolar deve estar sensibilizada, pois a convivência acontece entre todos e as novas metodologias que são adotadas como material didático e outros benefícios, em relação ao ensino e aprendizagem, oferecem vantagens a todos os alunos e a toda comunidade escolar.

## Considerações Finais

Prevista e garantida por lei, a educação inclusiva é um direito de todos, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade em geral. Para colaborar com esse fim, as garantias legais à educação inclusiva preveem as adaptações curriculares e o atendimento no contraturno.

Esse atendimento pode ser realizado de duas maneiras, distintas em objetivos e metodologias, pelo professor especialista, através do Atendimento Educacional Especializado, com o objetivo de complementar ou suplementar as aprendizagens, e também pelo docente da sala de aula regular, buscando-se resgatar com o aluno conteúdos específicos de seu componente curricular.

Procurando-se compreender como os professores da sala de aula regular realizam seus atendimentos com os alunos com NEE do IFRS, *Campus Farroupilha*, foi realizada uma entrevista, a partir da qual observou-se que a maioria dos professores se preocupam com os alunos com NEE, pois sabem que os mesmos precisam de uma atenção especial e, mesmo não se sentindo completamente preparados para recebê-los em sala de aula, procuram novas estratégias para atender os alunos da melhor maneira, utilizando jogos, materiais lúdicos e outros métodos de ensino.

Apesar dessa preocupação, alguns professores ainda se sentem desconfortáveis em atender esses alunos, fato que demanda da gestão do *Campus* ações de sensibilização e de capacitação para o tema, cobrando dos professores sua efetiva participação nesses espaços.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/1241734/artigo-205-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 10 ev. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 fev. 2016.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: [www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 10 fev. 2016.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, I. A. G. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. **Relatório de consultoria técnica**, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: 21 nov. 2018.

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

HOGETOP, L.; SANTAROSA, L. C. **Tecnologias Assistivas: viabilizando a acessibilidade ao potencial individual**. Revista de Informática na Educação - Teoria E Prática, Pgie/Ufrgs, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 103- 118, maio, 2002.

IFRS. **Organização Didática do IFRS**. Aprovada pelo Conselho Superior, conforme Resolução nº 046, de 08.05.2015. Alterada pelas Resoluções nº 071, de 25 de outubro de 2016 e nº 086, de 17 de outubro de 2017.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. dos. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 06 jun. 2019.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RESENDE, ANDRE.L. A Trajetória da Inclusão. **Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de PNEs**. SONZA, Andréa Poletto (org.) ... [et al.]. 2013.

SACI, 2005. **Carta do Rio – Desenho Universal para um Desenvolvimento Inclusivo e Sustentável**. Disponível em: <https://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&metro=14482>. Acesso em: 12 set. 2018.

SANT'ANA, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, 10, 227 - 234. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09>. Acesso em: 12 set. 2018.

SARTORETO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva e educação**. 2014. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 15 set. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Entrevista sobre Educação Inclusiva Para Todos da TV Câmara, de 26.07.2013**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CmT0lRhYmA0>. Acesso em: 12 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Inclusão: o paradigma do século XXI**. In: Revista da Educação Especial. Brasília. Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, outubro, p. 19-23, 2005.



# O *Campus* Erechim do IFRS e o Compromisso Social com o Desenvolvimento de Ações Inclusivas: um Olhar Sobre as Necessidade Específicas na Perspectiva Emancipatória

Juliana Carla Giroto<sup>1</sup>

Marlova Elizabete Balke<sup>2</sup>

Marli Daniel<sup>3</sup>

Marcia Klein Zahner<sup>4</sup>

Naiara Greice Soares<sup>5</sup>

João Vitor Benka Stormovski<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Técnica em Assuntos Educacionais e Coordenadora do NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Erechim, [juliana.girotto@erechim.ifrs.edu.br](mailto:juliana.girotto@erechim.ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Técnica em Assuntos Educacionais, Coordenadora da Coordenação de Extensão e membro do NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Erechim, [marlova.balke@erechim.ifrs.edu.br](mailto:marlova.balke@erechim.ifrs.edu.br).

<sup>3</sup> Assistente em Administração e membro do NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Erechim, [marli.daniel@erechim.ifrs.edu.br](mailto:marli.daniel@erechim.ifrs.edu.br).

<sup>4</sup> Pedagoga e membro do NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Erechim, [marcia.klein@erechim.ifrs.edu.br](mailto:marcia.klein@erechim.ifrs.edu.br).

<sup>5</sup> Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Canoas e membro do NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Erechim, [naiara.soares@canoas.ifrs.edu.br](mailto:naiara.soares@canoas.ifrs.edu.br).

<sup>6</sup> Estudante do Curso de Engenharia Mecânica e bolsista do NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Erechim, [joaovitorsto@gmail.com](mailto:joaovitorsto@gmail.com).



## Resumo

O presente artigo apresenta algumas práticas desenvolvidas pelo NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - do *Campus* Erechim do IFRS, no decorrer dos últimos anos, as quais tiveram como intuito contribuir com a construção da cultura inclusiva através do desenvolvimento de ações voltadas às pessoas com necessidades específicas, bem como o estabelecimento de parcerias com importantes associações do município de Erechim, que atendem o mesmo público. Desta forma, a comunidade acadêmica do IFRS foi beneficiada através da promoção da inclusão de estudantes com necessidades específicas, matriculados nos cursos Técnicos e Superiores ofertados pela instituição, e comunidade externa articulando ações de ensino e extensão. As ações executadas buscaram a implementação de estratégias que possibilitaram a realização de adaptações curriculares, através do Plano Educacional Individualizado, o aprofundamento de conhecimentos pedagógicos associados também à tentativa de desconstrução de barreiras atitudinais que histórica e socialmente instituíram-se afetando as pessoas com deficiência e com necessidades específicas. Além disso, a relação com a comunidade externa do *campus* foi fortalecida, evidenciando a relevância do estabelecimento do diálogo sobre a inclusão e diversidade, do compartilhamento de conhecimentos articulando os diversos saberes e contextos.

**Palavras-chave:** Inclusão, diversidade, adaptação curricular, ensino e extensão, necessidades específicas.

**N**os últimos anos, com a expansão da educação profissional técnica e de ensino superior no Brasil, se verificou maior ingresso de pessoas com necessidades específicas nos espaços educativos. Neste processo, é cada vez mais presente a crítica frente a ideia de segregação, bem como, a implementação de espaços que não reconhecem a diversidade. Desta forma, propõe-se neste artigo, abordar alguns aspectos que buscam a transformação desta realidade, acompanhado da reflexão sobre os direitos humanos e, por sua vez, sobre a necessidade de quebra de barreiras atitudinais para realizar a inclusão na prática, relatando a experiência do NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Erechim.

As ações aqui relatadas são parte dos projetos de extensão: “Promoção de ações inclusivas para pessoas com deficiência no IFRS *Campus* Erechim” realizado em 2018, e Cursos de Libras no IFRS *Campus* Erechim, edições implementadas nos anos de 2016 a 2019; além do projeto de ensino “Educação e inclusão: implementando ações pedagógicas no IFRS - *Campus* Erechim, assim como do compromisso social assumido pela instituição enquanto espaço para o fortalecimento da cultura e das práticas inclusivas, contribuindo assim para a construção de uma nova identidade social.

## Educação para uma Cidadania Inclusiva

A educação para a inclusão se constitui como uma ação humanística e democrática, que percebe o sujeito em sua singularidade, primando pelo crescimento, satisfação pessoal e inserção social. Convém lembrar, que dentre os objetivos da educação está o compromisso de propiciar possibilidades a todos de se inserirem na sociedade e de terem providos seus direitos básicos e fundamentais.

Refletindo sobre os espaços educativos como principal meio para o enfrentamento às atitudes de discriminação, destacamos a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, como um marco no país, preconizando o reconhecimento das especificidades de cada pessoa, fazendo com que os ambientes e recursos sejam organizados garantindo seu desenvolvimento pleno. Neste sentido a Lei menciona no seu art. 27 que,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 6).

Atualmente, vivenciamos uma perspectiva que integra a pessoa com deficiência à escola regular, promovendo o atendimento educacional especializado, sendo que, a educação especial atua de forma articulada com o ensino regular. Nas palavras de Malvezzi (2009),

Uma educação inclusiva implica colaboração e co-participação de toda a sociedade e deve se alicerçar na reconstrução da prática da democracia e da cidadania, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais; buscando valores e práticas comuns; convivendo na diversidade, como sinônimos de integração e inclusão; valorizando a pessoa e garantindo seu acesso e permanência na escola (MALVEZZI, 2009, p. 3780).

Sabemos que na sociedade brasileira a visão ainda é limitada frente a um histórico de condenação, em que a pessoa com deficiência era vista como incapaz, não podendo apropriar-se de conhecimento; desta forma, são necessárias ações para o enfrentamento desta concepção retrógrada, sendo substituída por uma visão contemporânea e desafiadora, na qual a sociedade assume o compromisso pela inclusão, onde a alteridade se faz presente com o objetivo de promover acessibilidade.

Ainda nesta perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão, ressalta no art. 28, a função do poder público que deve garantir:

I - sistema educacional inclusivo em **todos os níveis e modalidades** bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a **garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade** que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o **atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis**, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia [grifo nosso] (BRASIL, 2015, p. 6).

Desta forma, é urgente e necessária a construção consciente da convivência social e cultural, pautada na garantia do acesso e permanência à educação, baseada em premissas que respeitem a igualdade. Assim, para que a inclusão ocorra de fato é preciso ultrapassar barreiras e modelos de educação, enfrentar resistências à inclusão que são originadas na intolerância, preconceito e falta de informação, comportamentos estes disseminados em nossa sociedade. As barreiras atitudinais, dificultam a participação e inclusão nos espaços educativos, impedem o exercício da cidadania e estão presentes e enraizadas nos discursos, sendo historicamente construídas e generalizadas.

Para o enfrentamento desta realidade, o IFRS caminha constituindo-se como uma instituição inclusiva, mesmo com dificuldades e limites. Através da construção das Políticas de Ações Afirmativas (PAAF), que iniciou em junho de 2012, buscou-se a regulamentação de ações afirmativas, promovendo um grande debate na instituição, orientando as ações de inclusão com o propósito de respeito à diversidade e à defesa dos direitos humanos.

Neste sentido, foram constituídos os núcleos de ações afirmativas nos *campi*, com o intuito de adotar medidas que ao menos minimizem as desigualdades e barreiras que foram construídas neste processo histórico de exclusão. No *Campus* Erechim, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) foi instituído em agosto de 2011, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) em julho de 2012 e o Núcleo de Estudos e Pesquisas

em Gênero e Sexualidades (NEPGS) em maio de 2013. Cabe ressaltar também o compromisso, no sentido de promover a adaptação dos estudantes, conforme previsto pela Organização Didática do IFRS, sendo que no art. 279 se reforça que,

Caberá aos Núcleos de Ações Afirmativas (NAFs), aos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), aos Núcleos de Estudos AfroBrasileiros e Indígenas (NEABIs) e aos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero (NEPGSs) a implementação de ações de capacitação anuais para servidores, estudantes e prestadores de serviço, instrumentalizando-os para a efetiva contribuição com a adaptação à vida acadêmica, em consonância ao Artigo 2º da Resolução n.º 022/2014, que trata sobre a Política de Ações Afirmativas do IFRS (IFRS, 2017, p. 59).

Neste viés, o NAPNE do *Campus* Erechim do IFRS, busca desenvolver projetos que fomentem a reflexão sobre a prática da inclusão, a aceitação da diversidade, rompendo barreiras arquitetônicas e atitudinais. Institucionalmente, conforme afirma Lousada (2015, p.20) precisamos implementar de forma mais ampla, ações que busquem a superação das desigualdades sofridas por grupos socialmente discriminados, pois, tratar de forma igual os desiguais reforça as injustiças. Lousada também, destaca que o êxito das Ações Afirmativas no IFRS está

[...] na capacidade da instituição em dialogar com os educandos oriundos das escolas públicas, de matriz social popular, com negros, indígenas, e sujeitos com necessidades educacionais específicas, enfim, aqueles cuja negação da diferença historicamente estabelece a antidia-logicidade nas práticas educativas e, por consequência, produz guetização dos desiguais, marginalização e exclusão social na educação formal; além da monocultura do saber e o empobrecimento das sociabilidades entre educandos e educadores nas comunidades educacionais (LOUSADA, 2015, p. 33).

Mantoan (2006, p. 40) também afirma que a educação necessita reconhecer as diferenças, exigindo um novo posicionamento dos atores envolvidos, e, para Campbell (2009, p. 142) “A educação inclusiva é antes de tudo, uma questão de direitos humanos, uma vez que defende que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência ou de sua dificuldade de aprendizagem, qualquer que seja ela”.

Comungando do pensamento destes autores, o NAPNE do *Campus* Erechim trabalha com a implementação de projetos de ensino e extensão, frente a constante necessidade de busca por ações educativas que integrem a comunidade acadêmica em torno destes temas, contribuindo com a formação de professores e técnicos que atuam no atendimento e acolhimento de estudantes com necessidades educacionais específicas, pois, conforme reforça Freire, (1998, p. 21), uma vez que há consciência, não podemos escapar da responsabilidade ética em nos movermos, atuarmos, no mundo em que estamos inseridos.

## A Inclusão Mediada por Ações de Extensão

No Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS, o conceito de indissociabilidade se apresenta como um princípio básico que norteia sua atuação, articulado pela busca por excelência e na forte atuação regional, auxiliando nos arranjos produtivos locais. As dimensões do ensino, pesquisa e extensão então, reconhecem,

o compromisso com os princípios da democratização do ensino, da inclusão em todas as suas formas, da pluralidade de ideias, livre expressão do pensamento, respeito à diversidade



e, por fim, o compromisso com a própria transformação social. Nesse intuito, a Formação Cidadã precede a formação para o trabalho, buscando através da educação para a emancipação e autonomia a construção de sujeitos críticos, conhecedores de seu papel no mundo do trabalho e nas relações de produção, comprometidos com a superação das desigualdades historicamente estruturadas (IFRS, 2018, p. 43).

Com esta característica reconhecida, é possível institucionalmente atuar de forma integrada, apresentando ações que visem o estabelecimento de uma relação próxima com a sociedade, permitindo um ciclo mútuo de parcerias que potencializam o desenvolvimento inclusivo.

Sendo assim, ao desenvolver projetos de ensino e ações de extensão, o NAPNE do *Campus* Erechim buscou a aproximação com instituições locais, promovendo a convivência, troca e diálogo sobre diferentes saberes, bem como, estímulo da relação de estudantes com ambientes diversos.

## A articulação com entidades locais

Com o projeto de extensão “Promoção de ações inclusivas para pessoas com deficiência no IFRS *Campus* Erechim”, desenvolvido nos anos 2017 e 2018, buscou-se a aproximação da instituição com entidades do município que atendem pessoas com deficiência, as quais citamos: Associação dos Deficientes Visuais de Erechim (ADEVE), Associação dos Deficientes Físicos do Alto Uruguai (ADAU) e Aquarela Pró Autista, sendo instituições de extrema relevância em nosso contexto social, contribuindo para a construção de uma cultura inclusiva junto à comunidade acadêmica do IFRS. Através de ações educativas, palestras e oficinas, realizadas por profissionais destas entidades, foi possível a socialização de conhecimentos na área da educação inclusiva, tecnologias assistivas, Braille e outros temas, sensibilizando sobre a importância da inclusão social das pessoas com deficiência e da responsabilidade da instituição nesse contexto.

O envolvimento dos estudantes das áreas de moda e mecânica do *Campus*, foi possibilitado através da aplicação de conhecimentos de domínio dos cursos no desenvolvimento de material pedagógico articulando o ensino com a extensão.

Com a parceria de profissionais da ADEVE, foram realizadas oficinas para maior conhecimento sobre o braille, a inclusão de pessoas cegas, assim como, as barreiras impostas pela sociedade para a pessoa com deficiência. A partir destes saberes, foi possível direcionar em cada curso a elaboração dos materiais pedagógicos, sendo que, as estudantes do curso de Tecnologia em Design de Moda adaptaram livros infantis para o braille durante as oficinas de ilustração tátil e os estudantes dos cursos Técnico em Mecânica e Engenharia Mecânica confeccionaram no torno CNC as peças de lego do alfabeto braille.

Os materiais pedagógicos elaborados foram doados para a ADEVE e contribuirão com outras ações educativas realizadas pela entidade. Cabe destacar, a importância em atribuir significado social às práticas realizadas em sala de aula, fortalecendo o vínculo entre ensino e extensão, a difusão do conhecimento e a relação dialógica com a sociedade.

Destacamos também, a contribuição dos parceiros da ADAU e da Aquarela Pró Autista que contribuíram com o projeto, realizando palestras e atividades educativas para servidores e estudantes do *Campus*, socializando informações importantes sobre a inclusão dos deficientes físicos e autistas em nossa sociedade, reforçando a importância da mudança de atitude frente às pessoas com deficiência, uma vez que, conforme afirma Campbell (2009, p.118) “a luta por uma sociedade inclusiva passa pela derrubada de mitos, preconceitos e inverdades que ainda permeiam a questão da deficiência”.

Além, do aprendizado para a comunidade acadêmica do *Campus*, as entidades também foram beneficiadas com a divulgação do trabalho desenvolvido, contribuindo com seu fortalecimento, reconhecimento e valorização. Tornou-se gratificante perceber que toda ação faz a diferença quando se está comprometido com o estabelecimento de um contexto social inclusivo.



**Figura 1:** Peças de lego do alfabeto braille confeccionadas pelos estudantes da área da mecânica. **Fonte:** Coordenação do projeto de extensão promoção de ações inclusivas para pessoas com deficiência no IFRS Campus Erechim, 2018



**Figura 2:** Estudantes dos cursos Técnico em Mecânica e Engenharia Mecânica durante oficina de braille. **Fonte:** Coordenação do projeto de extensão promoção de ações inclusivas para pessoas com deficiência no IFRS Campus Erechim, 2018



**Figura 3:** Estudantes do curso de Tecnologia em Design de Moda em oficina de ilustração tátil. **Fonte:** Coordenação do projeto de extensão promoção de ações inclusivas para pessoas com deficiência no IFRS Campus Erechim, 2018



**Figura 4:** Estudantes do Curso de Tecnologia em Design de Moda em oficina de ilustração tátil. **Fonte:** Coordenação do projeto de extensão promoção de ações inclusivas para pessoas com deficiência no IFRS Campus Erechim, 2018



**Figura 5:** Público atendido pela ADEVE recebendo o material elaborado pelos estudantes. **Fonte:** Coordenação do projeto de extensão promoção de ações inclusivas para pessoas com deficiência no IFRS Campus Erechim, 2018/2019



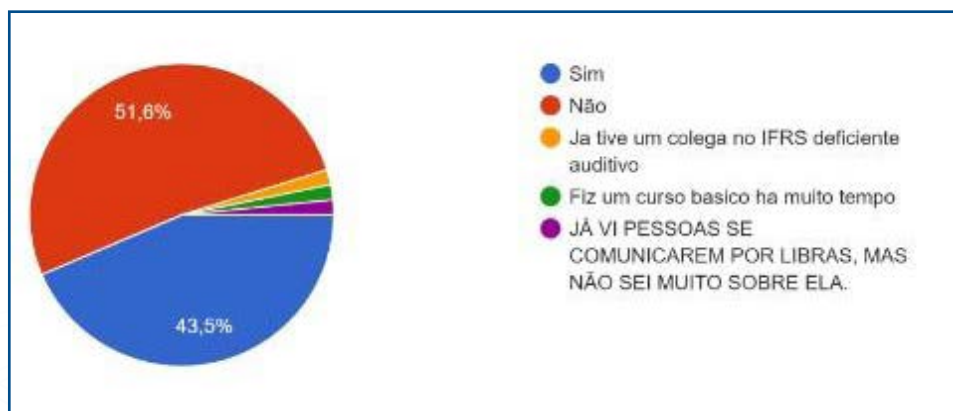
**Figura 6:** Público atendido pela ADEVE recebendo o material elaborado pelos estudantes. **Fonte:** Coordenação do projeto de extensão promoção de ações inclusivas para pessoas com deficiência no IFRS Campus Erechim, 2018/2019



## O aprendizado da Língua Brasileira de Sinais como elo entre estudantes surdos e a comunidade acadêmica

A Política de Extensão do IFRS em seu art. 15, destaca, que “As ações extensionistas com foco na dimensão “Ações Sociais” devem ser institucionalizadas para atender, entre outras [...] a inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais específicas no IFRS, na vida social e no mundo do trabalho” (IFRS, 2017, p. 5).

No *Campus* Erechim do IFRS esta ação foi implementada também através da oferta de cursos básicos de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para a comunidade em geral com o intuito de ampliar a comunicação e interação profissional e social com os surdos. A necessidade sobre maior conhecimento nesta área é demonstrada em questionário aplicado no início do curso de 2018, sendo que das 20 pessoas participantes, metade, ou seja 10 pessoas, responderam que não apresentavam conhecimento básico sobre a Língua Brasileira de Sinais, 7 pessoas apresentavam conhecimento e 3 demonstraram algum contato com a língua ou com pessoas surdas, conforme ilustra a Figura 7. Portanto, evidencia-se a importância da realização de ações de extensão, beneficiando desta forma a comunidade local.



**Figura 7:** Gráfico referente ao conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras)

**Fonte:** Banco de dados da coordenadora do curso básico de Libras, 2018

A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida através da Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002 e atribui-se a denominação de língua por ser composta de níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Seu diferencial é o fato de ser de modalidade visual-espacial. Em outras palavras,

A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais. (GESSER, 2009, p. 21-22).

Nesse sentido, evidencia-se que a Libras é uma forma de comunicação com grande potencial, pois, de acordo com as vivências e experiências de quem conhece e convive com os surdos, torna-se essencial para a conquista de sua independência. Conforme Luchese e Pieczkowski (2017, p. 236) “A autonomia dos surdos propicia a ruptura com concepções históricas da surdez, concebida socialmente e de forma equivocada como deficiência/doença, e o sujeito surdo como defeituoso, alguém a ser corrigido”.

Logo, as questões inerentes ao processo de inclusão da pessoa surda através do trabalho desenvolvido nas ações de extensão do *Campus* Erechim do IFRS, parte deste princípio, identificado pelos membros atuantes no NAPNE, percebendo a potencialidade em desenvolver um trabalho extensionista com enfoque na temática da inclusão.

Atento às demandas sociais, o IFRS através do trabalho realizado pelos núcleos de ações afirmativas, apresenta a possibilidade de articular a inclusão das pessoas com deficiências em diferentes setores sociais para além dos muros do *Campus*, contribuindo para a quebra de barreiras atitudinais, uma vez



que, observa-se um grande despreparo da sociedade para reconhecer as especificidades dos diferentes tipos de deficiência. Sendo assim, no curso de Libras, aborda-se aspectos históricos referente à inclusão do surdo, a legislação vigente que ampara o surdo em seus direitos, a cultura surda, além de dialogar sobre o preconceito e a discriminação da pessoa com deficiência na sociedade brasileira.

Foram realizadas várias edições do curso básico de Libras ao longo dos anos de 2016 a 2019, e atualmente estamos ofertando a quinta edição. Desta forma, possibilitou-se a formação básica na Língua Brasileira de Sinais contemplando aproximadamente 88 participantes, ao longo das cinco edições. Os cursos foram ministrados por profissionais tradutores-intérpretes de Libras, contando com a participação especial da estudante surda do curso Técnico em Finanças do *Campus*, Paula Cristina Baú, que muito contribuiu principalmente nos momentos de conversação. Através das figuras 8, 9, 10 e 11 podemos verificar os extensionistas que participaram dos cursos.

Possibilitar o conhecimento sobre Libras é fundamental para promover a inclusão, uma vez que, comunicar-se com a pessoa surda contribui com a construção de processos alternativos de comunicação e aprimora a interação humana. Desta forma, a comunicação promovida entre todos garante o desenvolvimento emocional e social de surdos e ouvintes.

Os cursos ofertados objetivaram também consolidar a indissociabilidade entre o ensino e extensão, aspecto presente na produção e articulação do conhecimento, beneficiando a comunidade com a realização e implementação de projetos, programas, eventos e cursos.



**Figura 8:** Curso de Libras edição 2016. **Fonte:** Coordenação do projeto de extensão curso básico de Libras, 2016



**Figura 9:** Curso de Libras edição 2017. **Fonte:** Coordenação do projeto de extensão curso básico de Libras, 2017



**Figura 10:** Curso de Libras edição 2018. **Fonte:** Coordenação do projeto de extensão curso básico de Libras, 2018



**Figura 10:** Curso de Libras edição 2018. **Fonte:** Coordenação do projeto de extensão curso básico de Libras, 2018

## O Suporte para a Inclusão dos Estudantes com Necessidades Específicas Através de Ações de Ensino

Com a implementação do projeto de ensino “Educação e inclusão: implementando ações pedagógicas no IFRS – Campus Erechim”, nos anos de 2018 e 2019, buscou-se o aperfeiçoamento das práticas de ensino do IFRS através do acolhimento das demandas dos estudantes com necessidades específicas matriculados nos cursos técnicos e superiores, proporcionando o acompanhamento e a implementação, quando necessário, de adaptações curriculares, visto que “[...] a questão é adaptar a educação ao indivíduo, e não o indivíduo à educação, submetendo-o a um caminho de segregação, fracasso ou marginalização” (GONZÁLEZ, 2007, p. 29).

Ao implementar esta experiência de acompanhamento dos estudantes com necessidades específicas, o NAPNE estruturou um fluxo inicial, norteando as ações desenvolvidas, permitindo maior articulação entre seus integrantes, equipe pedagógica, docentes, técnicos administrativos em educação, bolsistas, estudantes atendidos e suas famílias.

Sendo assim, os membros do núcleo acompanham o processo seletivo de ingresso discente, sendo parte da Comissão Permanente de Processo de Ingresso Discente (COPPID), identificando e orientando candidatos que declaram uma condição especial. Da mesma forma, após a realização da matrícula, um levantamento junto ao setor de Registros Escolares é feito, identificando os estudantes e iniciando um primeiro contato. Ao iniciar o diálogo com os estudantes e familiares, algumas informações preliminares já são repassadas para as coordenações de curso e docentes para auxiliar no planejamento e proporcionar maior acolhimento em sala de aula.

Neste cenário, citamos Pieczkoski (2017, p.2), que aborda a importância da mediação pedagógica, sendo “[...] entendida como a possibilidade de intermediar, de se constituir em um elo entre o conhecimento e o estudante. A mediação é especialmente relevante na educação especial, na qual a singularidade dos sujeitos pode demandar um olhar mais solidário e interativo”. De acordo com Minetto (2008),

[...] há necessidade de se conhecer o aluno e suas particularidades, determinar o nível de competência dele e fatores que viabilizam o seu processo de ensino-aprendizagem, o que ao mesmo tempo, é o ponto de partida e ponto de chegada para os quais os professores devem direcionar as suas atenções. A atenção deve estar centrada no **potencial** e não no **déficit**. (MINETTO, 2008, p. 67-68, grifo da autora).

A presença de um estudante com deficiência em sala de aula, desafia o docente a buscar diversos conhecimentos específicos, redimensionando sua prática, provocando a reflexão de sua atuação de forma mais mediadora. Galvão, Câmara e Jordão (2012) destacam que,

[...] o professor é considerado um ponto essencial no contexto de aprendizagem. Cabe a ele ou a ela coordenar o processo educativo, incluindo estratégias de ensino e de avaliação fundamentadas na metacognição e na autorregulação. Assim, uma das tarefas educativas do professor é a construção de ambientes de aprendizagem profundos (ativos e motivadores), onde é dada ao estudante a oportunidade de aprender a pensar, criticar, raciocinar e questionar certezas (GALVÃO; C MARA; JORDÃO, 2012, p. 633-634).

Sob essa perspectiva ressalta-se a importância da realização das adaptações curriculares realizadas pelos docentes. Desta forma, Minetto (2008), destaca que as adaptações podem ser menos significativas ou mais significativas, dependendo da necessidade de cada estudante visto como ser único, dotado de potencial.

[...] **adaptações curriculares menos significativas** [...] envolvem modificações nos objetivos e nos conteúdos, priorização de área ou unidade de conteúdos, seleção de objetivos, sequenciamento e eliminação de conteúdo secundário (MINETTO, 2008, p.77, grifo da autora).

[...]

Em alguns casos há necessidade de **adaptações curriculares mais significativas**, que incluem eliminação de objetivos básicos, seleção e introdução de métodos específicos, além de modificação na organização diferenciada da sala e modificação das avaliações (MINETTO, 2008, p.78, grifo da autora).

Neste aspecto, a adaptação curricular se apresenta como um conjunto de estratégias que passam o currículo, possibilitando o reconhecimento individual de conhecimentos e habilidades que, muitas vezes, não são considerados no processo de construção do conhecimento. É necessário visualizar o percurso formativo dos estudantes, identificando conteúdos e métodos que condizem com seu contexto.

Sendo assim, o IFRS prevê a realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com necessidades educacionais específicas, sendo que, os fluxos, procedimentos de identificação, acompanhamento e realização estão previstos em normativa específica<sup>7</sup>. O PEI é um recurso pedagógico que tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades e deve ser construído de forma colaborativa pelos profissionais da instituição, pais e/ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante.

Desta forma, ao prever as adaptações individualizadas para cada estudante, é possível delinear as expectativas de aprendizagem, considerando seus conhecimentos e habilidades, sendo o ponto de partida para acompanhar a evolução em direção aos objetivos propostos para cada componente curricular, prevendo novas estratégias de ensino e aprendizagem.

No segundo semestre de 2018, o *Campus* Erechim iniciou sua caminhada no que se refere a implementação formal das adaptações curriculares. Desta forma, seis estudantes foram beneficiados com a ação. No primeiro semestre de 2019, continua-se essa construção, sendo que atualmente são oito estudantes contemplados com o PEI. Percebe-se que temos muito a evoluir nessa caminhada, porém também sabemos que só podemos avançar nessa trajetória se gradativamente nos propormos a construí-la.

Cabe ressaltar ainda, que neste mesmo projeto de ensino estão previstas ações de acompanhamento dos estudantes por meio da atuação dos bolsistas. Os bolsistas, inicialmente, realizam estudo teórico de materiais que abordam temas relacionados às necessidades específicas, sendo que, na sequência, são socializadas as particularidades sobre as necessidades dos estudantes a serem acompanhados e juntos elaboram-se algumas estratégias de ação, para então efetivamente iniciarem o acompanhamento destes estudantes. Desta forma, a atuação dos bolsistas permite um suporte com o agendamento de horários de atendimento individualizado, em que os estudantes, seus colegas, são auxiliados por eles em suas necessidades individuais. É possibilitado um apoio fundamental, articulando os atendimentos dos docentes, suporte institucional e auxílio nas funções pedagógicas, sempre supervisionados por membros do NAPNE e da equipe pedagógica do *Campus*. Ao realizar este acompanhamento, os bolsistas desenvolvem uma forma de monitoria acadêmica, que possibilita o despertar para a docência, ao desempenharem funções vinculadas ao ensino.

Considerando a necessidade de busca contínua de formação pedagógica quando se trata de diversidade, inclusão e das adaptações curriculares, o referido projeto contempla em suas ações a organização de grupo de estudo de temas relacionados à inclusão. Conforme destaca Pieczkoski (2017) com as mudanças na sociedade, há a necessidade de uma formação que prepare os profissionais para um contexto mais desafiador, sendo que,

<sup>7</sup> Instrução Normativa nº 12, de 21 de dezembro de 2018 – Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS



O ensino é cada vez menos um processo de transmissão de conhecimentos e cada vez mais um processo de apropriação, de compreensão, de investigação e de descoberta. Neste cenário dinâmico, a trajetória da docência vai se formando na singularidade, na imprevisibilidade, nas possibilidades e impossibilidades de encontros que o professor estabelece com seus pares (PIECZKOSKI, 2017, p. 5).

Assim, no ano de 2018, foram realizados alguns encontros do grupo de estudos, nos quais foram abordados os seguintes assuntos: aspectos legais relacionados à inclusão, adaptações curriculares de grande e pequeno porte, estudo da Instrução Normativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul nº 12 de 21 de dezembro de 2018, análise de estudos de casos e relatos de experiências exitosas desenvolvidas em outras instituições de ensino. Cabe destacar que foram momentos muito proveitosos de estudo, análise e de trocas de ideias e experiência, que motivaram a sequência do projeto para o ano de 2019, uma vez que o contexto da educação inclusiva é algo que precisa ser fortalecido, sendo imprescindível que todos os envolvidos se apropriem do assunto e se comprometam com a inclusão dos estudantes.

Conclui-se desta forma que, como instituição de ensino, precisamos possibilitar o acesso dos estudantes com necessidades específicas aos recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam a aprendizagem, considerando suas particularidades, reconhecendo-os como sujeitos em sua singularidade, primando pelo seu desenvolvimento pleno.

## Considerações Finais

Em nosso país, nos últimos anos, percebe-se a evolução do acesso à educação pelas pessoas com necessidades específicas e isso se apresenta como uma grande conquista, diante da qual, no atual contexto, soma-se o desafio da construção de uma caminhada que assegure a permanência e o êxito destes estudantes.

Da mesma forma, com o relato da experiência vivenciada no *Campus Erechim* do IFRS, evidencia-se que a indissociabilidade, presente na articulação de ações de ensino e extensão, proporciona a inclusão de estudantes com necessidades específicas, bem como, promove avanços no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes e comunidade local.

Está explícito o compromisso social das instituições de ensino, da mesma forma que é evidente e necessário continuar avançando na implementação de ações que contribuam com esta construção, como agentes atuantes no delineamento de uma instituição mais inclusiva que valorize a diversidade e a pluralidade respeitando as diversas formas de aprendizagem.

## Referências

- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 abr. 2019.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF.
- BRASIL. Lei n. 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**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF.
- CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da Inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 7. Ed. São Paulo: Paz & Terra, 1998.

GALVÃO, A.; CÂMARA, J.; JORDÃO, M. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.93, n. 235, p. 627-644, set./dez.2012.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GONZÁLEZ, Eugênio. A Educação Especial: conceitos e dados históricos. In: GONZÁLEZ, Eugênio (Coord), ARRILAGA, María [et al]. **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Resolução nº 058, de 15 de agosto de 2017. **Política de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Resolucao\\_058\\_17\\_Completa.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Resolucao_058_17_Completa.pdf). Acesso em: 15 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 046, de 08 de maio de 2015, alterada pelas Resoluções nº 071, de 25 de outubro de 2016 e nº 086, de 17 de outubro de 2017. **Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/documentos/organizacao-didatica/>. Acesso em: 13 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 84 de 11 de dezembro de 2018. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação (PDI) 2019 - 2023, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/03/PDI-FINAL-2018\\_Arial-1.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/03/PDI-FINAL-2018_Arial-1.pdf). Acesso em: 13 jun. 2019.

LOUSADA, Vinícius Lima. A política de Ações Afirmativas do IFRS: a Caminho da Escola Justa. In: SONZA, A. P.; SALTON, B. P.; STRAPAZZON, J. A.(Org.). **Ações Afirmativas do IFRS**. Porto Alegre: CORAG, 2015, p. 18-35.

LUCHESE, Anderson; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **A comunicação como possibilidade de inclusão de estudantes surdos**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 226-241, maio./ago. 2017.

MALVEZZI, Maria Demele Gasparino. **Educação Inclusiva sob olhar da experiência**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009, p.3779-3792.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2 ed. rev. atual. ampl. - Curitiba: Ibpex, 2008.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Mediação Pedagógica na relação com estudantes com deficiência na educação superior**. 38ª Reunião Nacional da ANPED. UFMA. São Luís. 2017.



# Formação de Estudante com Necessidades Educacionais Específicas no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no IFRS *Campus Ibirubá:* Estratégias de Ensino

Sabrine de Oliveira<sup>1</sup>  
Marcele Neutzling Rickes<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Tradutora e Intérprete de Libras, Coordenadora do NAPNE - IFRS *Campus Ibirubá*, [sabrine.oliveira@ibiruba.ifrs.edu.br](mailto:sabrine.oliveira@ibiruba.ifrs.edu.br).  
<sup>2</sup> Técnica em Assuntos Educacionais - IFRS *Campus Ibirubá*, [marcele.rickes@ibiruba.ifrs.edu.br](mailto:marcele.rickes@ibiruba.ifrs.edu.br).



## Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar as diferentes estratégias que proporcionam inclusão aliada à formação integral de um estudante com necessidades educacionais específicas (NEE) no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no *Campus Ibirubá*. Esse trabalho reflete a efetivação das políticas educacionais implementadas pelo IFRS que, em 21 dezembro de 2018, institucionalizou a Instrução Normativa Nº 12, que regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com NEE. Buscando não apenas a inclusão, mas a permanência e a conclusão exitosa desse estudante, propôs-se o desenvolvimento de um processo educacional que considerou suas especificidades por meio de adaptações curriculares significativas, pertinentes a sua formação enquanto sujeito multidimensional e sempre em construção. Neste artigo, apresentamos exemplos de planos educacionais individualizados dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Irrigação e Drenagem, informações referentes às estratégias educacionais mais frequentes e considerações acerca do processo de inclusão desse estudante.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Necessidades Educacionais Específicas, Formação Integrada, Ensino Médio Integrado.

**M**uito se fala na inclusão escolar de estudantes com NEE e sabemos que a legislação é explícita quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças. No entanto, é importante ressaltar que não é suficiente apenas esse acolhimento na forma de ingresso, é preciso que os estudantes com NEE tenham condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades, bem como a garantia do cumprimento de forma integral da proposta curricular. Desta forma, é necessário e urgente, que os sistemas de ensino se organizem para que além de assegurar essas matrículas, assegurem também a permanência e o êxito de todos os alunos, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e a qualidade do ensino.

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e traz, no seu artigo 6º, como uma das finalidades, a oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, formando e qualificando cidadãos para atuação profissional nos diversos setores da economia. A Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012), que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, apresenta, como um de seus princípios norteadores, o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, assim como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.334, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), estabelece que a pessoa com deficiência tem direito à educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), em seus documentos próprios, como o Projeto Pedagógico Institucional (IFRS, 2011) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (IFRS, 2018), apresenta proposta de inclusão de pessoas com deficiência, garantindo seu acesso, permanência e resultados exitosos da instituição para o mundo do trabalho. Como ação a essa demanda, o IFRS, por meio da Política de Ações Afirmativas - Resolução 22/2014 - (IFRS, 2014), propõe ações de inclusão nas atividades de ensino, pesquisa e extensão oferecidas pela instituição, promovendo o respeito à diversidade e a defesa dos direitos humanos.

Dentre os objetivos da Política de Ações Afirmativas, podemos destacar o acompanhamento pedagógico e as adaptações curriculares, quando necessário, aos estudantes com NEE. O acompanhamento, as orientações quanto às adaptações curriculares, desde o ingresso até a saída do aluno da instituição,

são realizados pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), instituído em cada *campi* do IFRS pela Resolução 20/2014 (IFRS, 2014<sub>2</sub>).

Considerando os aspectos fundamentais da inclusão, a Política de Ações Afirmativas do IFRS prevê diferentes formas de ingresso, como a reserva de vagas, provas com atendimento específico e em Libras, como também garantia de apoio acadêmico por meio de desenvolvimento de projetos de monitoria e tutoria envolvendo estudantes, docentes e técnicos administrativos em educação do IFRS; acompanhamento pedagógico, além de adaptações de materiais didático-pedagógicos e dos instrumentos de avaliação, levando em consideração as especificidades e peculiaridades de cada estudante.

O processo de ensino e aprendizagem, envolvendo o estudante com NEE do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, buscou garantir a sua permanência e saída exitosa da instituição para o mundo do trabalho. Para tanto, foram realizadas adaptações curriculares que impactaram diretamente na aprendizagem significativa desse aluno. Além disso, foi proposto um modelo de estágio supervisionado inclusivo, possibilitando que ele pudesse efetuar seu estágio curricular obrigatório, previsto na grade curricular do curso, no setor de pequenos animais do IFRS – *Campus Ibirubá*, realizando atividades pertinentes ao perfil do profissional que se pretende formar no curso, sob supervisão e orientação de professores e técnicos da instituição.

## Ensino Médio Integrado e as Adaptações Curriculares

Ao nos referirmos ao Ensino Médio Integrado, é fundamental compreender o sentido desse termo. Após estudos e pesquisas, entendemos o Ensino Médio Integrado como uma proposição pedagógica que se compromete com a visão de uma formação integral, onde todos têm acesso a um processo formativo completo, que se preocupa com o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo. Sabemos que uma formação integral ainda é uma utopia na sociedade em que vivemos, sociedade essa que é fragmentada e a escola reflete essa fragmentação em seu currículo.

Essa divisão explícita no currículo escolar revela perspectivas reducionistas de ensino, especialmente aos estudantes que apresentam necessidades específicas. A esses estudantes fica reservado o ensino de capacidades cognitivas básicas e instrumentais, deixando de lado o desenvolvimento da autonomia intelectual, criativa e política.

O Ensino Médio Integrado possibilita trabalhar com diversos métodos que, de acordo com as finalidades educativas podem favorecer a compreensão do mundo. Existem práticas pedagógicas adequadas ao Ensino Integrado, que permitem ao estudante aliar a prática e a teoria. O Ensino Integrado propõe um projeto comprometido com ações integradoras, capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes, tanto do estudante como do professor, engajando seu conteúdo, sua prática à realidade da sociedade. Esse engajamento promove a compreensão do indivíduo como ser social, corroborando para atitudes transformadoras, desde que, para estudantes com NEE, se possibilite ajustes no currículo, nas metodologias de ensino e avaliações.

Esses ajustes, segundo Glat (2007), são adaptações curriculares para que o currículo se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do aluno, sendo verdadeiramente inclusivo e dinâmico. O currículo é a ligação entre a teoria educacional e a prática pedagógica, o que proporciona informações concretas das atividades escolares, é ele quem fornece informações sobre: o que ensinar; quando ensinar; como ensinar; como e quando avaliar.

As adaptações curriculares são adequações no planejamento de objetivos, das atividades e das formas de avaliação, com o intuito de garantir a aprendizagem de todos os estudantes. A especialista em educação inclusiva Maria Teresa E. Mantoan propõe uma pedagogia baseada na diferença. E nos diz que: “A inclusão implica pedagogicamente na consideração da diferença dos alunos, em processos educacionais iguais para todos” (MANTOAN, 2013, p. 1). Isso significa que o direito à educação inclui o acesso ao mesmo currículo. A diferença está nas estratégias pedagógicas utilizadas para garantir a aprendizagem. No caso em questão, o estudante dispôs de adaptações significativas nos componentes curriculares, incluindo o estágio curricular obrigatório.

## Histórico do Estudante

O estudante do IFRS - *Campus* Ibirubá, formado no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, apresentou laudo médico com diagnóstico de: *a.* distúrbios da atividade e da atenção (TDAH); *b.* transtornos específicos mistos do desenvolvimento; *c.* transtorno misto de habilidades escolares e; *d.* deficiência intelectual, e ingressou pelo sistema de cotas no processo seletivo de 2015/1, de acordo com a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012). Para conhecer melhor a realidade do aluno, realizou-se entrevista com a família, buscando contextualizar o histórico dele até o momento de ingresso no curso.

Segundo relatos da família, as dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas aos transtornos de fala e de linguagem, além de transtornos específicos das habilidades escolares, manifestando-se na leitura, escrita e habilidades aritméticas. Frequentou a APAE desde pequeno, onde seguiu acompanhado por psicóloga e fonoaudióloga. Na escola anterior ao IFRS não apresentou dificuldade de relacionamento com colegas e professores, sendo considerado um aluno muito esforçado. As avaliações e os conteúdos transmitidos eram feitos sob o amparo da adaptação curricular e a aprovação era realizada através de pareceres descritivos que continham informações acerca do desempenho social, comportamental e cognitivo.

Nos quatro anos como estudante da instituição, o discente teve acompanhamento médico semestral com neurologista (atendimento realizado desde 2003), e manteve o mesmo diagnóstico e medicação neste período. Conforme solicitação do NAPNE, foi realizado em 2017 um novo relatório psicológico, sob avaliação de outra psicóloga. O diagnóstico se manteve e as adaptações realizadas no IFRS - *Campus* Ibirubá também.

Com base nas observações e vivências do aluno nesta instituição, cabe relatar que sua evolução em termos de conhecimento científico evoluiu de forma gradual e lenta, tendo avanços e retrocessos. Alcançou aprovação ao final do 1º ano, fato que não se repetiu no ano seguinte, quando ele não atingiu o mínimo exigido nos objetivos estipulados para o ano, mesmo passando pelo processo de adaptação curricular. Em 2017, repetindo o 2º ano, o estudante foi sendo acompanhado diariamente na realização das atividades de sala de aula, avaliações e, também, no projeto de ensino “Formação Integrada para Estudantes em Adaptação Curricular: a prática profissional aplicada ao conhecimento científico”. Cabe salientar que esse acompanhamento no projeto também se deu pelos bolsistas envolvidos na ação.

O ano de 2018 foi o ano de conclusão do curso para o estudante. Durante o período em que ele esteve na instituição, mostrou-se motivado e confiante na realização de atividades, principalmente, práticas. No entanto, em outros exercícios que dependiam de conexões, leitura, interpretação, e raciocínio matemático, o estudante apresentou dificuldades e pouco entusiasmo. O estágio realizado na área de pequenos animais foi um grande desafio e contou com o trabalho de docentes, técnicos e bolsistas da instituição, que desenvolveram um papel muito importante na realização das atividades. A adaptação foi bastante significativa, buscando a indissociabilidade entre teoria e prática e a transformação do conhecimento empírico em conhecimento científico.

## O Plano Educacional Individualizado

A Instrução Normativa Nº 12, publicada em 21 de dezembro de 2018 (IFRS, 2018), regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com NEE do IFRS. Embora tenha sido publicada no ano de 2018, o IFRS - *Campus* Ibirubá, desde o ano de 2011, promove mudanças nas estratégias de ensino e aprendizagem para esses estudantes.

O estudante, objeto de estudo deste trabalho, ingressou no IFRS - *Campus* Ibirubá em 2015, com atendimento específico durante a prova no processo seletivo (auxílio na leitura de questões e transcrição do cartão-resposta) e desde o início passou pelo processo de adaptação curricular. Os planos educacionais tiveram como base a organização do conhecimento conforme as características individuais do estudante, respeitando suas necessidades educacionais específicas, tempo e espaço de aprendizagem, bem como, o documento norteador do curso que é o Plano Pedagógico do Curso - PPC.



É difícil fazer algo para o qual não fomos preparados. Por isso, conforme a IN Nº 12, o PEI surge “como um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades” (IFRS, 2018, p. 1). Os quadros abaixo demonstram recortes de alguns PEIs, planejados e executados para o estudante em questão.

### Adaptações curriculares baseadas no plano de ensino do componente curricular

**Objetivos:** Leitura, compreensão e escrita de pequenos textos. Redação de texto dissertativo/narrativo. Estudo de estruturas gramaticais mais simples, como a separação silábica, pontuação, entre outras. Entendimento geral da língua como forma de comunicação verbal e não-verbal.

#### Conteúdos Programáticos:

- Produção de textos dissertativos;
- Concordância e regência nominal e verbal;
- Nova ortografia;
- Pontuação;
- Crase;
- Compreensão da língua em sua função comunicativa e social;
- Leitura e interpretação de texto.

**Metodologia:** A metodologia de trabalho com o xxxxx consiste na estimulação da compreensão dos elementos essenciais para uma comunicação efetiva na língua portuguesa por meio de recursos visuais, tais como imagens, vídeos, livros ilustrados, e gamificados, visando o aprimoramento e desenvolvimento linguístico do aluno.

**Avaliações:** As avaliações do aluno são adaptadas às especificidades do mesmo ao longo do processo, sendo realizadas atividades escritas, orais, que envolvam games e bastante imagens. Devemos levar em consideração que a avaliação do xxxxx é realizada de forma holística, considerando o progresso e a evolução da aprendizagem do mesmo dentro de suas especificidades.

**Parcer:** O aluno, assim como nos outros trimestre, procurou sempre desenvolver as atividades propostas com muita dedicação e empenho às mesmas. Levando em consideração todo o esforço do mesmo, o atendimento individualizado e a presença nos atendimentos no contraturno, percebe-se que ele evoluiu em termos de comunicação social, e apresentou o mesmo desempenho nas atividades de compreensão produção escrita dos outros trimestres. Considera-se pertinente salientar que ele atendeu muito bem aos requisitos na disciplina, levando em consideração todas as especificidades que o mesmo apresenta.

#### Quadro 1 - Seção do plano destinada ao detalhamento das adaptações de Língua Portuguesa para o III trimestre do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

**Fonte:** Tarsila Rubin Battistella - Professora de Língua Portuguesa

### Adaptações curriculares baseadas no plano de ensino do componente curricular

**Objetivos:** Construir sólidos geométricos partindo da planificação dos mesmos, como o paralelepípedo, o cilindro e a pirâmide quadrangular; relacionar esses sólidos com figuras, objetos, embalagens do cotidiano; compreender o significado de perímetro, área e volume; interpretar o Plano Cartesiano; localizar os pontos no Plano; Interpretar e resolver atividades contextualizadas, buscar despertar a curiosidade e desenvolver o raciocínio lógico; Estabelecer relações, conexão e integração entre conteúdos de outras disciplinas do curso. Utilizar a calculadora como ferramenta de apoio na aprendizagem matemática.

**Conteúdos Programáticos:** Estudo de Geometria Espacial através da introdução dos tópicos de geometria plana, estudo e aplicação de cálculos de perímetro, área e volume do paralelepípedo, do cilindro e da pirâmide quadrangular, caracterização do paralelepípedo através da definição e descrição de seus elementos, estudos de aplicação de áreas e volume, caracterização da pirâmide quadrangular através da definição e descrição de seus elementos, estudos de aplicação de áreas e volume, caracterização de cilindros com a definição e descrição de seus elementos, estudo e aplicação de cálculos de áreas e volume; Estudo de Geometria Analítica a partir da definição de coordenadas cartesianas, plano cartesiano, localização de pontos, cálculo da distância entre dois pontos, ponto médio entre dois pontos, cálculos de área de triângulos.

#### Metodologia:

- Para alcançar os objetivos estabelecidos além de participar das aulas normais da semana, o aluno frequentou horários de atendimentos, nas quartas-feiras, no horário das 13:30 às 14:30, passando disso ele já não conseguia se concentrar nas atividades e explicações, ficava olhando muito no relógio, se mostrava ansioso.
- Os recursos utilizados foram: o livro para explicações dos conceitos, calculadora para elaboração dos cálculos, problemas contextualizados com figuras ilustrativas, sólidos geométricos em acrílico (paralelepípedo, cilindro, pirâmide quadrangular), embalagens como caixa de leite, caixa de canetas, pote de geléia e pote de café com formato cilíndrico.

• Atividades trabalhadas: durante as aulas o xxxxx participou copiando tudo o que foi proposto, pedia atividades, porém quando não conseguia resolver desistia com facilidade, contava algumas histórias do seu dia a dia. Os exercícios que passava para a turma, para ele sempre selecionava os de fácil compreensão. Nosso trabalho rendia mais nos atendimentos, pois ali conseguia focar nas suas dificuldades e lhe dar toda atenção possível. Durante o trimestre o aluno apresentou muitas dificuldades de compreensão de conteúdos abstratos, muitas vezes não conseguia desenvolver os exercícios propostos, em aula, sozinho, mesmo no material adaptado ele precisava de constante auxílio da professora, ajuda na interpretação e na resolução da atividade proposta, muitas vezes trocava as operações básicas de multiplicação e divisão. Nos atendimentos demonstrava-se sempre ansioso, preocupado com outras atividades de outras disciplinas.... Após a primeira semana de aula foi passado ao aluno a Atividade 01: que era de construção de três sólidos geométricos - pirâmide de base quadrangular, cilindro e paralelepípedo. A partir da construção classificá-los, e identificar face, vértice, aresta e altura, quando existir. Também calcular a área e volume dos mesmos. Essa atividade foi entregue em aula para realizar em casa. Passado o prazo de entrega e visto que o aluno não conseguiu realizar foi trabalhado isso nos atendimentos procurando sempre relacionar com figuras do dia a dia, como embalagens de produtos... Devido às dificuldades apresentadas pelo aluno ao trabalhar esses conceitos precisou-se retomar operações básicas da matemática como soma, subtração, multiplicação e divisão. Assim como conceitos da geometria plana, como área e perímetro. Quando apresentado os sólidos geométricos (material concreto de acrílico pertencente ao laboratório de ensino de matemática), já citados anteriormente, verifiquei que deveria trabalhar primeiro o paralelepípedo (cubo), por ser algo mais fácil. Então construímos o cubo de papel ofício, identificamos os vértices, faces, arestas, altura. Medimos os lados e encontramos a área e o volume, tudo isso através de muito diálogo, instrução para que ele conseguisse entender o que estava calculando, o que o cálculo de área e volume representava. Acompanhei todo o processo do cálculo pois ele comete erros, trocas as operações.... Posteriormente construímos a pirâmide e realizamos o mesmo trabalho feito com o cubo. No caso da pirâmide as faces laterais eram triângulo isósceles, aqui retomamos o que são triângulos, identificamos a base, a altura, as arestas... como encontrar a área, porque a área do triângulo é  $(b.h)/2$ , mostrei isso fazendo recortes e mostrando que com triângulo chegamos no retângulo e por isso dividi por 2. Encontramos também o volume da pirâmide. No estudo de cilindro calculamos o volume da embalagem cilíndrica do café Iguazu de 50gr e de um pote de gelêia. A Atividade 2, ele resolveu em casa, após correção só retomei com ele as questões que ele não conseguiu resolver, auxiliando-o. Por fim, em um dos encontros jogamos o dominó dos sólidos geométricos que relaciona embalagens, frutas e outros objetos com os sólidos geométricos com formato do cubo, paralelepípedo, esfera, cone, cilindro e pirâmide com base quadrangular. Observei que o aluno teve dificuldade de perceber, por exemplo, que a melancia se tratava de um exemplo de esfera, também realizou outras trocas, confundia o cone com a pirâmide, antes de jogarmos mostrei os respectivos sólidos geométricos em acrílico mostrando as diferenças.. Realizamos umas 4 rodadas, então por fim coloquei todas as cartelas na mesa e pedi para ele recolhesse as peças que representava a esfera, o cilindro, o cone, a pirâmide, o cubo e o paralelepípedo, mostrou algumas dificuldades, mas após algumas repetições conseguimos alcançar o objetivo de reconhecer nas figuras a geometria espacial que representava cada uma. Tudo isso se prolongou ao longo do 3º trimestre, pois não conseguimos nos encontrar todas as quartas-feiras por ele ter outros compromissos, outros atendimentos, como por exemplo escrever o relatório de estágio juntamente com sua orientadora. Na parte do conteúdo trabalhado em aula no 3º trimestre, optei por trabalhar com o xxxxx nos atendimentos os seguintes conceitos: plano cartesiano, eixo das abscissas e eixo das ordenadas, localização de pontos no plano, distância entre pontos e ponto médio. Trabalhamos problemas relacionados com o dia a dia, com figuras ilustrativas, exploramos novamente área, perímetro, medidas no triângulo retângulo tentando sempre que possível explorar atividades concretas e com exemplos ilustrativos relacionados ao curso técnico. Teve um momento de ansiedade com a prova do ENEM e do processo seletivo do Politécnico e CTISM. Em 3 encontros resolvemos questões do ENEM e questões do vestibular do Politécnico 2016 e 2017. No dia 26 seria nosso último encontro para fechamento da avaliação, porém ele não compareceu pois disse que teve orientação sobre a apresentação do relatório de estágio que ocorrerá na semana seguinte. Em todas as atividades tive a preocupação de trabalhar de forma mais simples possível, procurando fazer com que o aluno xxxxxx compreendesse.

**Avaliações:** As avaliações foram realizadas durante as aulas e nos atendimentos. As formas de avaliação foram: provas individuais, trabalhos de pesquisa, atividades de construção, participação nas aulas, resolução das atividades propostas em aulas - verificado através do caderno, avaliação dialogada onde o aluno explicava como resolveria a questão a partir da leitura que fez do problema.

**Parecer:** Pelo pouco tempo que trabalhei com o xxxxx observei que ele precisa de constante auxílio na resolução das atividades, se fosse repetido toda semana as mesmas questões ele apresentaria sempre dificuldades pois ele esquece o que estudou, o que e como resolveu. Dos conceitos trabalhados, mesmo contextualizando, trabalhando com o concreto, ele apresentou dificuldades de interpretação, de elaboração dos cálculos. Apresenta uma noção do que é o conceito de perímetro, área e volume, ele consegue distinguir a diferença entre estes. Ele é esforçado e dedicado, comprometido com as tarefas, tem um jeito próprio de resolver, na maioria das vezes com erros os cálculos. Quando resolvemos questões do ENEM e do vestibular, vi que ele não tinha paciência para fazer a leitura de questões muito extensas, ele vai logo marcando uma resposta qualquer, após questionado para explicar o porquê de ter marcado tal alternativa ele não conseguiu explicar, evidenciando que não tinha lido a questão. Apresentou muita dificuldade de interpretação; quando lia o problema, não entendia o que era para resolver, como organizar o cálculo. Penso que ele precisará sempre de auxílio e acompanhamento para estudar os conceitos matemáticos, visto que seu conhecimento matemático é pequeno em relação à matemática trabalhada no ensino fundamental e médio. Em algumas tarefas, após uma retomada do conceito e realizada uma leitura em conjunto do problema, ele conseguia resolver sozinho, senão precisava de constante auxílio do início ao fim do exercício.

**Quadro 2 -** Seção do plano destinada ao detalhamento das adaptações de Matemática para o III trimestre do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

**Fonte:** Mônica Giacomini - Professora de Matemática

## Adaptações curriculares baseadas no plano de ensino do componente curricular

**Objetivos:** Planejar, orientar, avaliar e monitorar o uso de sistemas de irrigação e drenagem. Apresentar metodologia de obtenção e manuseio de dados básicos para o planejamento de irrigação e drenagem. Capacitar o aluno a planejar, dimensionar, instalar e manter sistemas de irrigação para fins agrícolas.

**Conteúdos Programáticos:** Diferenciação dos sistemas de irrigação utilizados na agricultura e fatores a serem considerados na escolha de um sistema de irrigação.

**Metodologia:** Os sistemas e métodos de irrigação foram divididos em grupos e apresentados em aulas teóricas pelos alunos. Foi utilizado o uso de imagens, vídeos e maquetes para exemplificar o funcionamento, características vantagens e desvantagens de cada sistema, e as características de funcionamento de cada método e sistema de irrigação. O aluno apresentou trabalho sobre sistema de irrigação por superfície, método por sulcos e faixas.

**Avaliações:** \*Avaliação teórica, considerando a capacidade de compreender as características dos diferentes métodos de irrigação (adaptação da prova aos objetivos propostos). As questões foram adaptadas procurando fazer perguntas curtas e objetivas, utilizou-se de exemplos práticos e material sistematizado no caderno de anotações)

\*Trabalho em grupo sobre o sistema de irrigação por superfície, método de irrigação sulcos e faixas

**Parecer:** O estudante demonstrou interesse e prestou muita atenção durante a apresentação dos conteúdos. Realiza perguntas com frequência. Com relação aos conteúdos propostos nesta disciplina, compreende de forma superficial o funcionamento dos diferentes métodos de irrigação. Seu desenvolvimento cognitivo sobre o tema irrigação e a relação da água com o solo a planta e a atmosfera, considerando suas dificuldades e limitações pode-se dizer que foram satisfatórios para os conteúdos ministrados e os objetivos propostos para o aluno.

Apresenta dificuldades de relacionamento com outros, devido mais pela sua personalidade do que pela aceitação dos colegas, e isto de certa forma prejudicava seu desempenho em atividades em grupo. Apresenta dificuldade de leitura, tem bom desempenho em apresentações orais, desde que não esteja muito nervoso.

**Quadro 3** - Seção do plano destinada ao detalhamento das adaptações de Irrigação e Drenagem (componente curricular da área técnica) para o III trimestre do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

**Fonte:** Juliano Dalcin Martins - Professor de Irrigação e Drenagem

O processo de inclusão não acontece apenas pela instauração de uma legislação, tampouco pode ser finalizado rapidamente. Exige o pensar de novas medidas gradativas que envolvem, desde a reformulação do ensino, além de currículos, métodos e capacitação dos professores. O PEI, portanto, é uma “proposta pedagógica que deve ser construída de forma colaborativa pelos profissionais da instituição de ensino, pais e/ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante”, conforme a Instrução Normativa que regulamenta esse fluxo e procedimentos (IFRS, 2018, p. 1).

### As estratégias pedagógicas mais frequentes no processo de ensino-aprendizagem

Dentre as estratégias de ensino-aprendizagem mais utilizadas pelos docentes e com apoio da equipe pedagógica, baseados nos registros das adaptações curriculares, elencamos as principais ações realizadas para esse estudante:

- **Definição de objetivos específicos dos conteúdos básicos do currículo:** teve como orientação promover uma formação integrada, de forma que se tornassem viáveis e significativos, contemplando aspectos práticos e teóricos. Dessa maneira, o estudante pode vivenciar momentos que contribuam para sua formação técnica, cognitiva e emocional.
- **Utilização de imagens para interpretação e expressão do conhecimento** - foi um recurso didático utilizado na metodologia de ensino para compreensão e expressão da aprendizagem relacionada a conceitos mais abstratos.
- **Modificação do tempo e do nível de complexidade das atividades:** as adaptações na temporalidade dizem respeito à alteração no tempo previsto para a realização das atividades e ao período para alcançar determinados objetivos. No caso específico, alguns conteúdos ocuparam um tempo diferente do estimado para o restante da turma. A alteração do nível de complexidade das atividades deu-se por meio de simplificação de partes de seus componentes e explicação dos passos a serem seguidos para solução de tarefas, ou seja, oferecendo apoio, especificando detalhadamente a sua realização.



- **Trabalhos coletivos:** a fim de desenvolver habilidades sociais, responsabilidade e comprometimento com o grupo, buscou-se fortalecer as relações postas na heterogeneidade da sala de aula.
- **Exposição oral sobre seus conhecimentos:** devido à dificuldade de se expressar na forma escrita, em virtude da dislexia, oportunizou-se momentos de conversa com os professores para a exposição dos conhecimentos adquiridos de forma oral e individual.
- **Avaliações individuais com apoio do NAPNE:** considerando as especificidades do estudante como a dislexia e a dificuldade de concentração, quando necessário, as avaliações e atividades eram realizadas na sala do NAPNE, com apoio na leitura, na interpretação e organização da escrita, visto que muitas vezes ele não conseguia transcrever seu pensamento para o papel. Além disso, as avaliações continham um número reduzido de questões e estas eram mais objetivas e diretas.
- **Avaliações práticas:** como recurso didático vinculado às avaliações práticas, desenvolveu-se a complementação da aprendizagem através de experimentos nos laboratórios de química, biologia, solos, línguas, informática e área agrícola.
- **Estudos orientados individualmente:** os processos de ensino-aprendizagem que ocorriam na sala de aula por vezes eram complexos, sendo assim, os atendimentos individualizados para os estudos orientados foram organizados pelo NAPNE em conjunto com os docentes, considerando as necessidades e dificuldades que o estudante apresentava durante os períodos letivos. Dessa forma, os atendimentos alternavam-se conforme as demandas docentes e do estudante.
- **Estímulo na escrita e leitura:** desenvolver a linguagem no processo educativo é primordial e indispensável em qualquer currículo. Textos curtos com menor grau de complexidade, compatíveis com o nível de leitura do estudante, auxílio na interpretação de contextos, escrita de frases e pequenos parágrafos sempre voltados ao cotidiano do estudante, auxílio na leitura e escrita de ideias relacionadas, exposição a diversos gêneros textuais, inclusive gêneros literários, utilização de notícias, figuras e ilustrações em geral, foram recursos utilizados para promoção da comunicação através da linguagem.
- **Participação em projetos de ensino:** estimular a participação do estudante em projeto de ensino, como bolsista voluntário, fez com que a formação se tornasse mais completa. Ele participou do projeto de ensino “Formação Integrada para Estudantes em Adaptação Curricular: a prática profissional aplicada ao conhecimento científico”, que teve por finalidade o desenvolvimento de atividades práticas no setor de pequenos animais do IFRS - *Campus* Ibirubá, especialmente na apicultura, a fim de aproximar a vivência profissional do mundo do trabalho às ações interdisciplinares específicas adaptadas para ele. Esse projeto tornou-se base para o estágio curricular obrigatório, pois foi através das atividades realizadas que ele definiu a área de interesse para o estágio.

A seguir, apresentamos as imagens da participação do estudante em eventos institucionais. A figura 1 refere-se à apresentação de pôster sobre o projeto na “6ª Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão do *Campus* Ibirubá - Moepex”. Essa participação auxiliou na preparação do estudante para a banca de estágio, realizada no ano seguinte. Já a figura 2, traz a apresentação oral das atividades desenvolvidas no estágio na 7ª Moepex, em 2018. A apresentação oral foi um ensaio para a defesa do estágio, pois também conta com avaliação de uma banca e esse preparo foi fundamental para a desenvoltura do estudante. Na figura 3, o estudante atuou na apresentação do *campus*, mostrando os atividades do setor de pequenos animais.

- **Estágio supervisionado no *campus*:** o estágio foi realizado no IFRS - *Campus* Ibirubá no setor de pequenos animais. O período de realização do estágio foi de 7 de março a 03 outubro de 2018, totalizando 210 horas. As atividades desempenhadas tiveram a orientação de uma docente da área e a supervisão de servidores técnicos do setor. Nas palavras do estudante:

*“A realização do estágio foi importante porque eu aprendi mais na prática o que os professores ensinaram na sala de aula. Aprendi sobre a criação de frangos de corte, abelhas e coelhos. Motivação para cursar graduação em Zootecnia. Construí muitas relações de amizade, principalmente com os bolsistas. Aprendi a ter compromisso e responsabilidade na profissão”.*



**Figuras 1, 2 e 3:** Apresentação de pôster na 6ª Moepex, Apresentação oral na 7ª Moepex, Apresentação no evento “Vem pro IF”. **Fonte:** NAPNE Ibirubá

As imagens a seguir mostram a realização de atividades de apicultura durante o estágio supervisionado. A vivência de diversas práticas tornou o momento da defesa de estágio frente a uma banca de docentes da área mais tranquila, visto que o estudante adquiriu confiança em relatar ações que ele realizou.

Refletindo sobre essa prática, observamos que muitas das adaptações realizadas são essencialmente teóricas, os objetivos e conteúdos priorizados visam o conhecimento e a compreensão do estudante a determinados temas e que essas adaptações, muitas

vezes, não se estendem às atividades práticas, que desafiem o estudante na aplicação, análise e síntese desses temas, buscando uma formação integrada. Ao nos referirmos a essa formação integrada, CIAVATTA (2005) nos traz uma importante reflexão:



**Figuras 4 e 5:** Realização de atividades de apicultura no estágio curricular obrigatório **Fonte:** NAPNE Ibirubá

*A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).*



Para além da formação integrada, cabe ressaltar que a realização do Plano Educacional Individualizado tem como pressuposto a preparação desse estudante com NEE para a vida profissional, através da combinação de atividades práticas específicas do mundo do trabalho e conceitos científicos, o que segundo SASSAKI (2010):

*Se, por outro lado, considerarmos um programa de educação profissional e tecnológica pelo paradigma inclusivista (portanto, atual), deveremos pautá-lo pelo conceito atual de empregabilidade, segundo o qual a empregabilidade resulta da somatória entre as qualidades laborais do candidato e as acessibilidades atitudinal, arquitetônica, metodológica, instrumental, comunicacional e programática da empresa (SASSAKI, 2010, p. 67-68).*

Considerando as informações de Sasaki (2010), o que propomos não é uma educação voltada apenas para a empregabilidade, mas ter como referência a relação entre conhecimentos específicos e gerais, pautando a formação integrada no trabalho como princípio educativo, valorizando as potencialidades do estudante, procurando conferir unidade entre a instituição e a sociedade. Nesse contexto, cabe ressaltar que não é tarefa fácil preparar estudantes com NEE para o mundo do trabalho em igualdade de condições, uma vez que se situam em distintas posições diante da realidade social que se apresenta.

## Considerações Finais

Retomando o que foi dito anteriormente, neste momento em nosso país, as políticas públicas educacionais têm assegurado o acesso ao ensino nas instituições federais para estudantes com necessidades educacionais específicas. Para realmente tornar essas escolas transformadoras na vida destes estudantes, mantendo a permanência e o êxito como objetivo real a ser alcançado, é preciso assegurar aos alunos métodos, currículos, avaliação, estratégias adequadas e organização de modo a superar suas próprias barreiras para aprender com as diferenças. A obrigação de oferecer resposta à diversidade das necessidades de aprendizagem dos estudantes e superar as possíveis barreiras à aprendizagem e avaliação, tanto dos alunos quanto das turmas, ainda é um desafio a ser enfrentado. Os fundamentos da inclusão representam uma expressão de boas práticas para todos os estudantes.

No *Campus Ibirubá*, a trajetória realizada com o estudante em questão envolveu a coletividade entre os docentes e técnicos, e buscou consolidar práticas pedagógicas integralizadoras na perspectiva de um pensamento crítico, transcendendo conteúdos e assumindo o compromisso de desenvolver atitudes no estudante que o prepararam para conviver em sociedade e no mundo do trabalho.

Resultou, portanto, a partir do caminho percorrido ao longo de quatro anos, a satisfação e a gratidão por parte do estudante e da sua família, além de bons resultados nos objetivos propostos. Tal processo decorreu também do planejamento e desenvolvimento de atividades elaboradas, dispondo de professores com carga horária semanal destinada a atendimentos individualizados, acompanhamento pedagógico, aprendizagem dos professores para inovar e implantar novos métodos de ensino e ações de formação continuada para todos os envolvidos.

Em conclusão às reflexões e práticas aqui mencionadas, o Napne do *Campus Ibirubá* será sempre um espaço fomentador de ações que visem assegurar o acesso e a permanência, com êxito, de todos os estudantes envolvidos nos níveis e nas modalidades de ensino ofertados pela instituição na comunidade em que está inserida.



## Referências

- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 10 abr. 2019.
- \_\_\_\_\_. 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, 2008. 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: 10 abr. 2019.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 abr. 2019.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- CIAVATTA., M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 10 maio 2019.
- GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Adaptação Curricular.** Disponível em: [http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao\\_curricular\\_pt.pdf](http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf). Acesso em: 21 abr. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional do IFRS.** Disponível em: [http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi-versao\\_final.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi-versao_final.pdf). Acesso em: 14 mar. 2019.
- IFRS, 2018,. **Resolução nº 84 de 11 de dezembro de 2018. Plano Desenvolvimento Institucional do IFRS.** Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018\\_Arial.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf). Acesso em: 25 mar. 2019.
- \_\_\_\_\_, 20182. Instrução Normativa nº 12 de 21 de dezembro de 2018. **Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS.** Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/IN-PEI-21.12\\_Publicada\\_em\\_271218.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/IN-PEI-21.12_Publicada_em_271218.pdf). Acesso em: 10 maio 2019.
- \_\_\_\_\_, 20141. Resolução nº 22 de 25 de fevereiro de 2014. **Aprova a Política de Ações Afirmativas do IFRS.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.
- \_\_\_\_\_, 20142. Resolução nº 20 de 25 de fevereiro de 2014. **Aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNEs do IFRS.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.
- MANTOAN. Maria Tereza. **Diferenciar para Incluir ou para Excluir?** Por uma Pedagogia da Diferença. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca.html>. Acesso em: 14 maio 2019.
- SÁ, Elizabet Dias de. **Adaptações Curriculares: diretrizes nacionais para a educação especial.** Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/verbete5.htm>. Acesso em: 12 maio 2019.
- SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.



# A Tecnologia Assistiva e sua Aplicação no Contexto Educacional: Proposta de Estratégias e Metodologia para Uso, Análise e Desenvolvimento de Recursos

Andréa Poletto Sonza<sup>1</sup>

Bruna Poletto Salton<sup>2</sup>

Anderson Dall Agnol<sup>3</sup>

Jason Scalco Piloti<sup>4</sup>

Rosângela Ferreira<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS, Professora do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, [andrea.sonza@ifrs.edu.br](mailto:andrea.sonza@ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Técnica em Assuntos Educacionais do Centro Tecnológico de Acessibilidade - Pró-reitoria de Ensino do IFRS, [bruna.salton@ifrs.edu.br](mailto:bruna.salton@ifrs.edu.br).

<sup>3</sup> Assistente em Administração do Centro Tecnológico de Acessibilidade - Pró-reitoria de Ensino do IFRS, [anderson.dallagnol@ifrs.edu.br](mailto:anderson.dallagnol@ifrs.edu.br).

<sup>4</sup> Técnico em Audiovisual no Departamento de Comunicação do IFRS, [jason.piloti@ifrs.edu.br](mailto:jason.piloti@ifrs.edu.br).

<sup>5</sup> Técnica em Assuntos Educacionais da Pró-reitoria de Extensão do IFRS, [rosangela.ferreira@ifrs.edu.br](mailto:rosangela.ferreira@ifrs.edu.br).

### Resumo

O presente artigo destaca fundamentos gerais a respeito da Tecnologia Assistiva (TA) no contexto educacional, de maneira a instrumentalizar profissionais que trabalham com estudantes com deficiência ou outras especificidades em diferentes instituições de ensino. Tal conhecimento foi sendo aperfeiçoado no âmbito do projeto do Centro de Referência para Aquisição, Uso e Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva (CRTA) do IFRS, projeto firmado entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) e o Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) do IFRS, para disseminar conhecimentos sobre o uso e o desenvolvimento de Tecnologia Assistiva. Nesse contexto, serão apresentados o conceito e a classificação de TA, além de propostas de estratégias e metodologias para o uso, avaliação e desenvolvimento de TA na área educacional, com base na experiência que o IFRS adquiriu ao longo de mais de 10 anos de atuação na temática evidenciada neste artigo.

**Palavras-chave:** Tecnologia Assistiva, Recursos, Metodologias, Estratégias.

**A** educação constitui um direito de todos, inclusive das pessoas que possuem alguma deficiência ou necessidade educacional específica. Esse direito é assegurado pela Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ao destacar que o poder público deve assegurar, a todas as pessoas com deficiência, acesso à educação por meio de um sistema educacional inclusivo “em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 07). A mesma lei reforça que as instituições de ensino também devem garantir “condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (ibidem, p. 07).

Nesse contexto, pode se compreender a menção a “serviços e recursos de acessibilidade” como o direito à oferta de Tecnologia Assistiva (TA) para estudantes com deficiência, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscando um sistema educacional mais inclusivo. Nesse sentido, possibilitar o acesso da pessoa com deficiência à TA significa disponibilizar um conjunto de práticas que visam proporcionar a ela maior autonomia, independência e qualidade de vida na realização de diversas tarefas em diferentes contextos (BRASIL, 2015). No que tange ao AEE, segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), o mesmo deve ocorrer em espaços especializados com acompanhamento de profissionais qualificados, em turno inverso ao ensino regular, como complemento ou suplemento das atividades realizadas na sala regular de ensino. Ainda, é função do AEE identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando sua deficiência e necessidades específicas (BRASIL, 2011).

Com base no que foi exposto e também na trajetória e experiência do IFRS como instituição inclusiva que busca assegurar, através de sua Política Ações Afirmativas (IFRS, 2014), um sistema educacional cada vez mais inclusivo, ao disponibilizar produtos e serviços de Tecnologia Assistiva aos seus estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas, esse artigo apresenta os fundamentos gerais sobre TA, com destaque para o conceito e a classificação, bem como propostas de estratégias e metodologia para o uso, avaliação e desenvolvimento de TA no contexto educacional.



## O conceito de Tecnologia Assistiva (TA)

A função da tecnologia é facilitar a vida de todas as pessoas. Porém, quando se menciona as pessoas com deficiência, existe um segmento da tecnologia, chamado Tecnologia Assistiva (TA) ou Ajudas Técnicas (AT), que abrange recursos, ferramentas, processos, práticas, serviços, metodologias e estratégias cuja finalidade é proporcionar mais autonomia, independência e qualidade de vida para seus usuários. No Brasil, esse conceito é evidenciado pela Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), quando menciona, no inciso III de seu Art. 3º que:

[...] tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, p. 01).

A ISO 9999, de 2016, estabelece que produtos assistivos são todo e qualquer produto (incluindo dispositivos, equipamentos, instrumentos e *software*) especialmente produzidos, disponíveis e usados por pessoas com deficiência para promover a participação, para proteger, apoiar, treinar, medir ou substituir funções do corpo/estruturas e atividades ou para evitar deficiências, limitações em atividades ou restrição de participação dos usuários (ISO, 2016, p. 01).

Para além dos recursos, Tecnologia Assistiva abrange também serviços específicos, que incluem a avaliação das necessidades da pessoa com deficiência, uma avaliação funcional do seu ambiente ou ambientes, a seleção, adaptação, customização, aplicação, experimentação, manutenção, reparo, substituição ou doação de recursos, aquisição ou desenvolvimento de recurso, coordenação e uso das terapias necessárias, dentre outros (USA, 2004, p.1710-1711).

O conceito elaborado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) é ainda mais abrangente quando menciona que a TA é uma **área de conhecimento multidisciplinar** que abrange produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços destinados às pessoas com deficiência, mobilidade reduzida e idosos para promover a autonomia, qualidade de vida e inclusão social em diferentes espaços sociais (CAT, 2007, grifo nosso). Simplificando, a TA pode então ser compreendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada que se encontra impedida por circunstância de deficiência, mobilidade reduzida ou pelo envelhecimento, permitindo a realização de diferentes tarefas nos mais variados contextos como no ambiente doméstico, no trabalho, na escola, em espaços de lazer, dentre outros.

García e ITS Brasil (2017) expõem que a Tecnologia Assistiva é destinada às pessoas com deficiência, pessoas idosas e pessoas com mobilidade reduzida, compreendendo produtos de apoio de utilização pessoal, individual, para essas pessoas melhorarem sua funcionalidade, autonomia, qualidade de vida e participação social. Nesse sentido, os autores destacam que, comparado a outras categorias de tecnologia que são organizadas por temática de uso (educação, informática, saúde, eletrônica, etc.), a TA se diferencia das demais por ser transversal a todas as áreas tecnológicas, já que abrange “produtos de apoio” para pessoas com deficiência, mobilidade reduzida ou idosos com a finalidade de melhorar ou proporcionar uma funcionalidade para uma vida mais independente autônoma e com qualidade de vida.

## Classificação da TA

Partindo dos conceitos de TA expostos, a Tecnologia Assistiva é dividida em dois grandes grupos, sendo eles os recursos de TA e os serviços de TA.

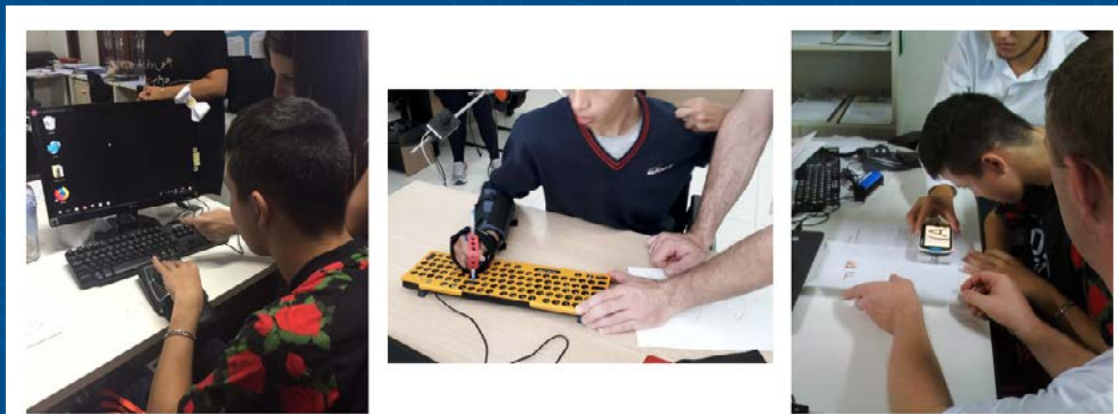
Os **recursos de TA**, conforme Figura 1, abrangem um conjunto de todo e qualquer item, equipamento componente, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar,

manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Existem recursos de TA que são utilizados como auxílios para a vida diária, sendo estes para a comunicação, para a mobilidade, para controle do ambiente, para uso do computador, adequação postural, esporte e lazer, adaptações e projetos arquitetônicos para acessibilidade, adaptações em veículos, órteses e próteses, dentre outros. (BERSCH, 2017). Galvão Filho (2009) ainda explica que podem ser considerados recursos de TA desde artefatos simples, como uma colher adaptada, uma bengala ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados sistemas computadorizados, utilizados com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência.



**Figura 1:** Exemplos de recursos de tecnologia assistiva  
**Fonte:** CTA/IFRS (2019)

Já os **serviços de TA**, conforme mostrado na Figura 2, são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar, usar e avaliar os recursos de TA. Os fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores de informática, dentre outros são exemplos de profissionais que podem atuar/realizar esse serviço (BERSCH, 2017).



**Figura 2:** Exemplos de serviço de TA realizado por profissionais especializados  
**Fonte:** CTA/IFRS (2019)

A abrangência do conceito de recurso ou serviço de TA pode variar de acordo com autores e legislação específica de cada país, como por exemplo, o *Assistive Technology Act* (USA, 2004) que é uma lei americana que traz o conceito de Tecnologia Assistiva e a definição de recursos e serviços de TA. Além dessa legislação outro exemplo é o consórcio EUSTAT - Empowering Users Through Assistive Technology (EUSTAT, 1999) e o consórcio EASTIN - *European Assistive Technology Information Network* (EASTIN, 2005), ambos firmados entre países da União Europeia para definir o conceito, a classificação e aplicação da Tecnologia Assistiva. Já no Brasil, não há uma classificação oficial da Tecnologia Assistiva, sendo a categorização de recursos de TA apresentada por Bersch (2017) a mais difundida atualmente no país.

No contexto deste artigo, que tem como foco principal os recursos de TA, optou-se por utilizar a categorização dos recursos apresentados pela ISO 9999 (2016), devido ao seu enfoque e abrangência nessa área. Além disso, vários países utilizam essa normativa em seus catálogos e bases de dados, sendo importante mencionar também que a *International Organization for Standardization*, responsável pela elaboração da ISO 9999 (2016), é uma organização internacional independente, não governamental, composta por diversos órgãos normativos que compartilham conhecimentos entre si e em âmbito internacional para apoiar e estimular a inovação e a busca de soluções para desafios e problemas globais. Logo, o Quadro 1 apresenta a categorização dos recursos de TA segundo essa normativa.

Categoria	Descrição	Alguns Exemplos
Produtos de apoio para mediação	Inclui produtos destinados a melhorar, controlar ou manter o estado de saúde de uma pessoa. Essa categoria não abrange produtos auxiliares utilizados exclusivamente por profissionais da saúde.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipamentos que auxiliam na respiração</li> <li>• Mobiliário especial para sentar</li> <li>• Camas motorizadas</li> <li>• Roupas que facilitam a postura corporal</li> <li>• Equipamentos para terapia cognitiva</li> </ul>
Produtos de apoio para educação e treino de competências	Incluem dispositivos destinados a melhorar as habilidades físicas, mentais e sociais de uma pessoa. Incluem produtos de apoio para a avaliação e formação profissional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos para melhorar a comunicação da língua escrita e falada</li> <li>• Produtos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)</li> <li>• Produtos para treinamento da língua nativa</li> <li>• Produtos para treinar habilidades cognitivas (memória, concentração, atenção, etc)</li> </ul>
Produtos de apoio ligados ao corpo para suporte das funções neuromusculares e relacionadas com o movimento (ortóteses) e para substituição de estruturas anatômicas (próteses)	Inclui as órteses (são dispositivos utilizados para modificar as características estruturais e funcionais dos sistemas neuromusculares e esqueléticos) e as próteses (são dispositivos utilizados para substituir, na totalidade ou em parte, um segmento de corpo ausente ou incompleto)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Órteses para coluna e crânio</li> <li>• Órteses para o abdômen</li> <li>• Órteses de membros superiores e inferiores</li> <li>• Estimuladores neuromusculares</li> <li>• Próteses dos membros superiores e inferiores</li> <li>• Demais próteses e órteses</li> </ul>
Produtos de apoio para prestação de cuidados pessoais e participação	Abrangem, por exemplo, produtos de apoio para vestir e despir, proteção do corpo, higiene pessoal, traqueostomia, ostomia, cuidados de incontinência e atividades sexuais. Estão inclusos também produtos de apoio para comer e beber.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos para ajudar a vestir e despir roupas e sapatos</li> <li>• Produtos que auxiliam na realização da higiene pessoal</li> <li>• Produtos para estabilização do corpo</li> <li>• Produtos destinados a ostomizados e traqueostomizados</li> </ul>
Produtos de apoio para atividades e participação relativas à mobilidade pessoal e transporte	Essa categoria corresponde a produtos como órteses e próteses, produtos de apoio para levantar e transportar e produtos de apoio para o transporte de objetos no local de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiais táteis para pisos e escadas</li> <li>• Elevadores</li> <li>• Veículos adaptados</li> <li>• Cadeiras de rodas manuais e motorizadas</li> <li>• Cadeiras de rodas para neve e praia</li> </ul>
Produtos de apoio para atividades domésticas e participação vida diária	Abrangem produtos de apoio para para comer e beber.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produtos de apoio para a preparação de alimentos e bebidas</li> <li>• Produtos de apoio para lavar a louça</li> <li>• Facilitadores para segurar talheres, copos e utensílios</li> <li>• Pesos de punho</li> <li>• Fitas e bases antiderrapantes</li> </ul>



Mobiliário, acessórios e outros produtos de apoio para atividades no interior e exterior

Constituem recursos com sistema de rodas, produtos de apoio para melhorar o ambiente, móveis e elementos de mobiliário para o local de trabalho

- Mesas inclinadas ou com ajustes reguláveis
- Suportes e fixadores para livros
- Acessórios para cadeiras de rodas
- Camas com ajustes reguláveis
- Corrimãos e barras de aço
- Produtos de apoio para regular/controlar dispositivos
- Plataformas elevatórias para o local de trabalho

Produtos de apoio para a comunicação e informação

Dispositivos para ajudar uma pessoa a receber, enviar, produzir e processar informações em diferentes formas. Estão inclusos aqui dispositivos para ver, ouvir, ler, escrever, telefonar, sinalização e alarme, e tecnologia da informação, produtos de apoio para a administração de escritório, armazenamento de informações e gestão no trabalho.

- Dispositivos para ampliação
- Aparelhos auditivos
- Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa
- Teclados alternativos
- Mouses adaptados
- Facilitadores para segurar lápis e materiais para escrita
- Softwares leitores de tela
- Aplicativos que transformam fala em texto
- Aplicativos que interpretam texto para Libras (Língua Brasileira de Sinais)

Produtos de apoio para controlar, transportar, movimentar e manusear objetos e dispositivos

Produtos de apoio para o transporte de objetos no local de trabalho, produtos de apoio elevação e reposição de objectos no local de trabalho

- Termômetros corporais
- Produtos de apoio para pesar e medir os alimentos e a bebida
- Equipamentos de medição e para local de trabalho

Produtos de apoio para controlar, adaptar ou medir elementos de ambientes físicos

Dispositivos e equipamentos para melhorar e medir o ambiente; Incluem produtos de apoio para o emprego e formação profissional

- Artefatos para proteger uma pessoa contra influências ambientais adversas
- Aparelhos para medir propriedades físicas como termômetros, balanças
- Produtos de apoio para pesar e medir alimentos
- Relógios e medidores de tempo

Produtos de apoio para atividades de trabalho e formação profissional

Dispositivos que preenchem os requisitos do local de trabalho e para a formação profissional, como, por exemplo, máquinas, aparelhos, veículos, ferramentas, hardware e software, produção e equipamentos de escritório, mobiliário e equipamentos e materiais para a avaliação profissional e a formação profissional. Não fazem parte dessa categoria artefatos que são utilizados fora do ambiente do trabalho

- Mesas elevatórias
- Talhas para transportar pessoas em local de trabalho
- Produtos de apoio para transferência e mudança de posição
- Produtos de apoio para auxiliar ou substituir a função do braço, mãos, dedos ou combinação dessas funções
- Dispositivos de fixação, apreensão, segurar transportar e posicionar equipamentos de trabalho
- Produtos de apoio para comunicação e informação no local de trabalho
- Máquinas adaptadas ou projetadas para a utilização de uma pessoa no local de trabalho

Produtos de apoio para atividades recreativas e lazer

Dispositivos destinados a jogos, passatempos, esportes e outras atividades de lazer.

- Produtos de apoio para realização de jogos
- Brinquedos para crianças
- Produtos de apoio para a realização de esportes
- Produtos de apoio para tocar ou compor músicas
- Produtos de apoio para produzir fotografias, filmes e vídeos
- Produtos de apoio para alimentar animais

**Quadro 1:** Categorização dos recursos de TA  
**Fonte:** ISO 9999 (2016)

A partir do quadro apresentado, muitos dos recursos podem ser utilizados no contexto educacional com estudantes que possuem alguma deficiência ou necessidade educacional específica possibilitando a eles realizar atividades e tarefas do cotidiano da escola. Portanto ao escolher um recurso de TA é preciso avaliar a necessidade do recurso pelo estudante com deficiência, testar o uso do recurso pelo aluno, verificar a efetividade do artefato que foi testado e, se ainda for necessário desenvolver/adaptar um produto para atender as necessidades do usuário. Tendo como base os cuidados mencionados, a seção seguinte apresentará propostas de estratégias e metodologia para uso, avaliação e desenvolvimento de recursos de TA com base nas experiências do IFRS.

## Estratégias e Metodologia para uso, Avaliação e Desenvolvimento de TA

Nessa seção serão apresentadas algumas estratégias e metodologia para uso, avaliação e desenvolvimento de recursos de TA, com base na experiência do CTA do IFRS. O material proposto procura sistematizar e divulgar o conhecimento na área e auxiliar profissionais da educação inclusiva que realizam o serviço de TA junto a estudantes com deficiência ou outras especificidades. Logo, serão apresentados como proposta:

- Ficha de avaliação de necessidade de TA;
- Ficha de testes de recursos de TA;
- Checklist de avaliação de recurso de TA;
- Metodologia para o desenvolvimento de recursos de TA.

### Ficha de avaliação de necessidade de recursos de TA

O serviço de TA no contexto educacional inicia pela avaliação da necessidade de recurso de TA pelo aluno com deficiência. Para tal, devem ser considerados fatores como a identificação do aluno, sua(s) deficiência(s) ou necessidade(s) específica(s), seu histórico enquanto usuário de recursos de TA ou participante de atendimentos com profissionais especializados, a(s) atividade(s) que o estudante deseja realizar, dentre outras informações. Para sistematizar esse processo de identificação de necessidades podem ser utilizados instrumentos como formulários ou fichas.

No contexto do IFRS, foi elaborada uma **Ficha de avaliação de necessidade de recursos de TA**<sup>6</sup> (CTA, 2019), conforme Figura 3. O objetivo desse documento é realizar um levantamento detalhado sobre o estudante, com foco em suas necessidades de recursos de Tecnologia Assistiva. O documento foi estruturado em diversas seções a fim de contemplar a identificação do estudante e demais informações a respeito de seu contexto educacional. As informações que devem ser fornecidas na ficha incluem:

The image shows two pages of a form. The left page is titled 'Ficha de avaliação de necessidade de recursos de tecnologia assistiva' and contains the following sections: 'Dados de identificação' (Name, Date of birth, Contact), 'Campus', 'Curso', 'Período', 'Contato NAPNE ou pessoa de referência', 'Tipo(s) de deficiência(s) e outra(s) necessidade(s) específica(s)', 'Recebe atendimento de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia ou outro? Data/Par.', and 'Participa de atividades em associação para pessoas com deficiência? Detalhar.'. The right page is titled 'Recursos de tecnologia assistiva em uso atualmente' and contains the following sections: 'Necessidade de outro(s) recurso(s) de tecnologia assistiva', 'Atividades que precisa desenvolver, nas quais recursos de TA podem auxiliar.', 'Sugestões de recursos de TA para serem testados.', 'Outras informações relevantes', 'Participantes da avaliação inicial', and 'Local e data.'.

Figura 3: Ficha de avaliação de necessidade de TA  
Fonte: CTA (2019)

<sup>6</sup> Disponível para download em: [https://drive.google.com/file/d/11-EdDjYlAlzpd3lp4-sO-uVr6\\_xuir\\_s/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/11-EdDjYlAlzpd3lp4-sO-uVr6_xuir_s/view?usp=sharing).

- Dados de identificação do aluno;
- Tipo(s) de deficiência(s) e outra(s) necessidade(s) específica(s);
- Recebe atendimento de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia ou outro?;
- Participa de atividades em associação para pessoas com deficiência? Detalhar;
- Recurso(s) de tecnologia assistiva em uso atualmente;
- Necessidade de outro(s) recurso(s) de tecnologia assistiva;
- Atividades que precisa desenvolver, nas quais recursos de TA podem auxiliar;
- Sugestões de recursos de TA para serem testados;
- Outras informações relevantes;
- Participantes da avaliação;
- Local e data.

Com essas informações em mãos, será possível partir para os testes com os recursos de TA apontados como possíveis soluções para as necessidades do estudante.

## Ficha de testes de recursos de tecnologia assistiva

Após realizar o primeiro levantamento, através da ficha de avaliação de necessidade de TA, o passo seguinte consiste na realização de testes com os recursos identificados como possíveis soluções para as necessidades do estudante. Durante os testes, recomenda-se que seja utilizado algum instrumento que vise detalhar e documentar todo o processo, como registros fotográficos ou em vídeo e documentos relacionados à experimentação, como formulários ou fichas que descrevem os testes.

No contexto do IFRS, foi desenvolvida uma **Ficha de testes de recursos de TA**<sup>7</sup> (CTA, 2019), conforme Figura 4, que apresenta campos para identificar o aluno, reportar os recursos que foram testados e que resultados foram obtidos nos testes com tais recursos. O objetivo deste documento é encontrar o(s) recurso(s) mais adequado(s) e efetivo(s) para o aluno. Ainda, é disponibilizada uma seção intitulada “Acompanhamento” que serve para a inclusão de informações sobre reuniões futuras, encontros para reavaliação, novas necessidades que possam surgir, dentre outras observações.

Durante todo o processo, tão importante quanto identificar a necessidade de recurso de TA e testar o uso desses artefatos com os estudantes é construir ferramentas que possibilitem avaliar a efetividade desses dispositivos com diferentes perfis de usuários, resultando assim em melhorias em novas versões. Nessa etapa, podem ser utilizados checklists de avaliação que contêm um conjunto de questões a serem avaliadas.

O formulário é dividido em duas páginas. A primeira página contém:

- Logos de CTA e Instituto Federal do Rio Grande do Sul.
- Título: "Ficha de testes de recursos de tecnologia assistiva".
- Seção "Dados de identificação" com campos para: Nome do aluno, Data de nascimento, Contato (e-mail e/ou telefone), Campus, Curso, Período, e Contato NAPNE ou pessoa de referência.
- Seção "Testes com recursos de tecnologia assistiva" com uma tabela:

Data	Recurso	Resultado	Participantes

A segunda página contém:

- Logos de CTA e Instituto Federal do Rio Grande do Sul.
- Título: "Acompanhamento".
- Seis linhas horizontais para anotações.

Figura 4: Ficha de testes de recursos de TA  
Fonte: CTA (2019)

<sup>7</sup> Disponível para download em: [https://drive.google.com/file/d/1uqu-kpENKJKMxU\\_LmMLUuGwGpCO9EKlz/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1uqu-kpENKJKMxU_LmMLUuGwGpCO9EKlz/view?usp=sharing).



## Checklist de avaliação de recurso de TA

O **Checklist de avaliação de recurso de TA<sup>8</sup>** (CTA, 2019), conforme Figura 5, foi elaborado para ser utilizado sempre que existe a necessidade de verificar formalmente a efetividade de algum recurso de TA, tanto para atestar sua eficácia para o usuário, quanto para fornecer um feedback aos fabricantes ou desenvolvedores do recurso. Esse documento é composto por diversas questões descritivas que abordam o funcionamento e uso do dispositivo, levando em consideração aspectos como seu objetivo, suas funções, o conforto, a segurança, o design, dentre outros itens. Ainda, ao final do checklist, é oferecido um campo para fornecer “Outros comentários sobre o produto”, caso algum ponto não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores.

O preenchimento do checklist pode ser realizado sob a orientação dos profissionais que acompanham o estudante no uso do recurso de TA, como a equipe do AEE ou profissionais da saúde com quem realiza atendimento.

Em alguns casos, os recursos aos quais se tem acesso não atendem as necessidades do estudante, sendo necessário criar, desenvolver ou adaptar um produto. Para tal, é importante seguir uma metodologia, cujos passos auxiliem a garantir que o recurso será o mais efetivo possível, a partir das necessidades do usuário. Uma proposta de metodologia é apresentada na seção a seguir.

O formulário contém os seguintes campos e perguntas:

- Logos de CTA (Centro Tecnológico de Acessibilidade) e Instituto Federal do Rio Grande do Sul.
- Título: Checklist para avaliação de recursos de Tecnologia Assistiva.
- Recurso que está sendo avaliado: \_\_\_\_\_
- Breve descrição do recurso: \_\_\_\_\_
- Informações relevantes sobre o usuário que está realizando o teste:
  - NOME: \_\_\_\_\_ Data Nasc.: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
  - (insira se não quiser se identificar)
  - Patologia e/ou deficiência: \_\_\_\_\_
  - (descrever a dificuldade do usuário)
  - Contatos: \_\_\_\_\_
  - (como quer receber informações sobre novos recursos para testar)
- Escolha uma das opções a seguir como resposta para as questões abaixo: 1=discordo fortemente 2=discordo 3=não concordo nem discordo 4=concordo 5=concordo
- 1. Tive facilidade em compreender como o dispositivo funciona: \_\_\_\_\_  
Comentário (opcional): \_\_\_\_\_
- 2. Consegui utilizar o dispositivo facilmente: \_\_\_\_\_  
Comentário (opcional): \_\_\_\_\_
- 3. A forma de funcionamento do produto é efetiva para realizar a tarefa a qual ele se propõe: \_\_\_\_\_  
Comentário (opcional): \_\_\_\_\_
- 4. Comparado a outros recursos com o mesmo propósito, a funcionalidade deste produto é melhor: \_\_\_\_\_  
Comentário (opcional): \_\_\_\_\_
- 5. A utilização do produto é confortável: \_\_\_\_\_  
Comentário (opcional): \_\_\_\_\_
- 6. A utilização do produto é segura: \_\_\_\_\_  
Comentário (opcional): \_\_\_\_\_
- 7. Em termos estéticos, eu gostei do visual do produto: \_\_\_\_\_  
Comentário (opcional): \_\_\_\_\_
- 8. Sendo uma tecnologia assistiva, o produto não chama muita atenção (mais do que o necessário): \_\_\_\_\_  
Comentário (opcional): \_\_\_\_\_
- 9. Eu utilizaria este produto no meu dia a dia: \_\_\_\_\_  
Comentário (opcional): \_\_\_\_\_
- 10. Outros comentários sobre o produto: \_\_\_\_\_

Figura 5: Checklist de avaliação de recurso de TA

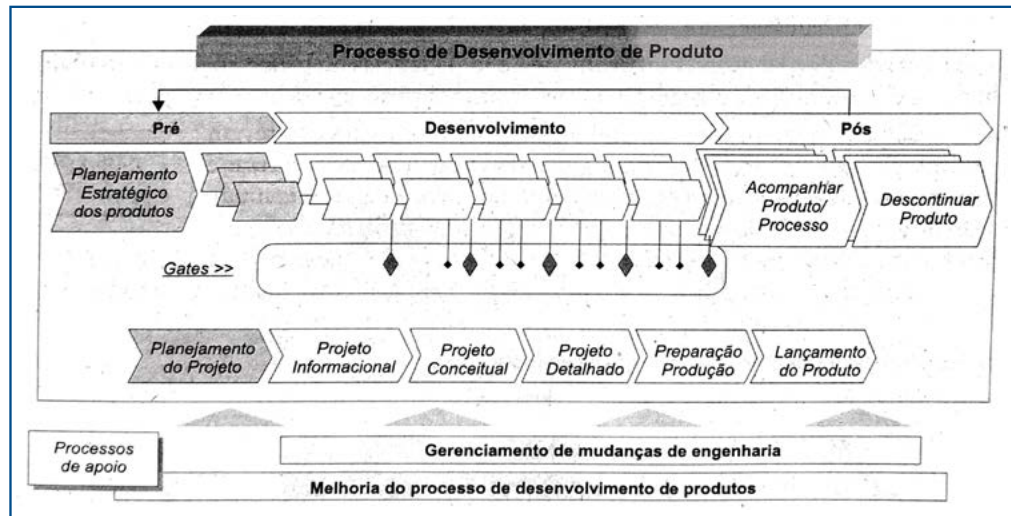
Fonte: CTA (2019)

## Metodologia para o desenvolvimento de recurso de TA

Seguir uma metodologia tem como principal objetivo facilitar e organizar o processo de desenvolvimento do produto, além de possibilitar resultados mais eficientes e capazes de atender às necessidades do usuário. Segundo Rozenfeld *et al* (2006), o processo de desenvolvimento de produtos sistematizado e documentado na forma de um modelo permite que as particularidades de cada projeto sejam atendidas, possibilitando que o processo-padrão de desenvolvimento de produtos possa ser executado por diversas pessoas.

Muitos autores apresentam propostas de metodologias para desenvolvimento de produtos, trazendo modelos estruturados de formas distintas. Para o presente artigo, a metodologia proposta parte de uma adaptação do Processo de Desenvolvimento de Produto (PDP) voltado ao desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva. Segundo Rozenfeld *et al* (2006), diferente do modelo tradicional de desenvolvimento de produtos que tem por objetivo a elaboração de um conjunto de informações e especificações voltados a sua produção e manufatura, o PDP visa investigar desde atividades do planejamento estratégico, especificação dos recursos e procedimentos de manufatura até a descontinuidade ou retirada do produto do mercado. Em linhas gerais, através do PDP é possível gerenciar o ciclo de vida completo do produto. A Figura 6 ilustra em detalhes o modelo proposto por Rozenfeld *et al* (2006).

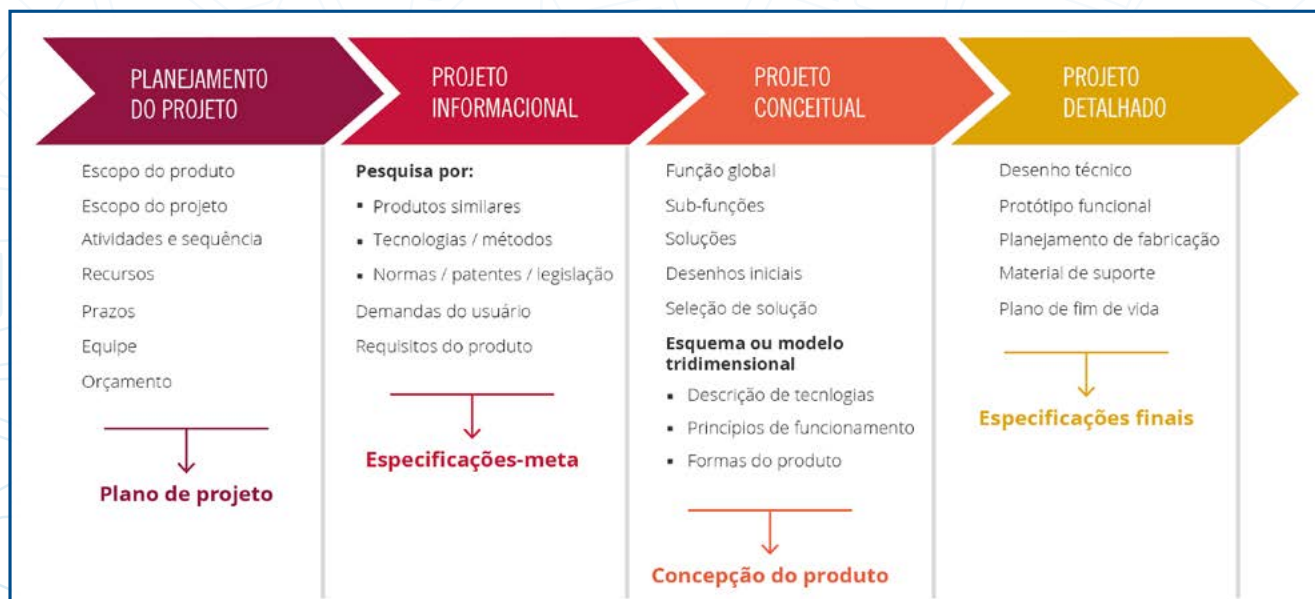
<sup>8</sup> Disponível para download em [https://drive.google.com/file/d/1gswj01LeXlwhkogm\\_1jrZn1b18GhbxYG/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1gswj01LeXlwhkogm_1jrZn1b18GhbxYG/view?usp=sharing).



**Figura 6:** Modelo do PDP (Processo de Desenvolvimento de Produto)  
**Fonte:** Rozenfeld et al. (2006, p.44)

Para Rozenfeld *et al* (2006) desenvolver um produto se traduz em um conjunto de atividades realizadas em uma sequência lógica que, por meio destas, a partir das necessidades do mercado e das possibilidades e restrições tecnológicas possa se chegar a especificações de um projeto de produto e seu processo de produção, a fim de ser possível que o mesmo seja manufaturado. No que tange ao desenvolvimento de produtos de Tecnologia Assistiva, é de suma importância atentar-se para as fases de Planejamento do Projeto, onde ocorre a definição do escopo do produto, prazos e equipe, as três etapas de projeto (Informacional, Conceitual e Detalhado), que relatam desde a contextualização, requisitos, protótipos, pilotos, desenhos técnicos, até a concepção do produto final como um todo; e a pós-produção que visa disponibilizar um canal com o cliente/usuário em relação à manutenção e suporte, até o descarte do produto.

Segundo Rozenfeld *et al* (2006), seguir um modelo de fluxo de atividades permite compreender as ligações críticas entre as áreas, além de fornecer indicadores associados à qualidade total do produto desenvolvido, aos custos, à produtividade do processo e ao tempo total de desenvolvimento, evitando modificações ao final do processo que acarreta em elevados custos conforme avançam as fases do desenvolvimento. No PDP, ao final de cada fase do processo, ocorre uma revisão de aprovação formal, denominada “gates”. Se todos os requisitos necessários forem cumpridos, pode-se avançar à fase seguinte.



**Figura 7:** Modelo do PDP de Rozenfeld adaptado pelos autores. **Fonte:** os Autores (2019)

Partindo da estrutura de PDP apresentada por Rozenfeld, o modelo proposto por este artigo tem como base as etapas de: Planejamento do Projeto, Projeto Informacional, Projeto Conceitual e Projeto Detalhado, tendo ao final das fases um documento norteador para próxima etapa do projeto, o que, no desfecho do produto resulta em uma documentação completa desde o conceito à concepção do mesmo. A Figura 7 ilustra detalhadamente as etapas, bem como as fases a serem seguidas para o desenvolvimento de recursos de Tecnologia Assistiva. A seguir, apresentamos um detalhamento das etapas da Figura 7, a partir das ideias de Rozenfeld *et al* (2006):

**Planejamento do Projeto:** consiste na elaboração da minuta do projeto/ideia, e tem por finalidade gerar o **plano do projeto**.

- Definir escopo do produto: tem como finalidade gerar um documento com a síntese das características e funções que contemplam o produto. Em linhas gerais, o escopo do produto é composto por especificações técnicas que descrevem o conjunto de funcionalidades e o desempenho desejado para o produto a ser desenvolvido.
- Definir escopo do projeto: define o conjunto de atividades que devem ser executadas com a finalidade de construir e entregar o produto em questão. Dentre os itens que descrevem o Escopo do Projeto estão: título do projeto; contexto, abordando uma descrição sucinta do produto que será gerado no projeto; justificativa, contendo os requisitos o qual o projeto deve atender, bem como dos interessados; objetivos do projeto, como parâmetros de custo, cronograma, medidas de qualidade; premissas e restrições identificadas; plano de gerenciamento, descrevendo como o escopo será gerenciado e como sofrera com as mudanças futuras.
- Detalhar atividades e sequência: detalhamento das atividades para a execução do projeto com base em prazo do projeto (data de início e fim), recursos humanos e materiais.
- Delimitar recursos, prazos, equipe e orçamento: com base nos recursos disponíveis (equipe e ferramentas), se define a programação das atividades a serem executadas (data de início e fim), por meio de um cronograma. Através deste e do escopo do projeto, estima-se o custo empregado em cada atividade, compondo a estimativa de custo do produto final. Para tal, deve-se considerar previsões e reservas adicionais, em razão das avaliações de risco do projeto.
- **Projeto Informacional:** compreende as atividades que envolvem aquisição e transformação de informações. Esta fase dá origem às **especificações-meta**.
- Revisar e atualizar o escopo do produto, procurando-se o maior número de informações possível sobre o problema:
  - » Procura por tecnologias e métodos de fabricação;
  - » Procura por padrões, normas, patentes e legislação;
  - » Procura por informações sobre produtos similares.
- Identificar detalhadamente as demandas do usuário ou grupo de usuários, através de questionários estruturados, entrevistas, checklist, brainstorming, etc.
- Definir requisitos do produto, a partir das demandas dos usuários, convertendo essas demandas em expressões mensuráveis (funções, tamanho e peso, materiais, ergonomia, estética, normas, armazenamento, segurança, vida útil, etc.).
- Definir especificações-meta do produto, transformando os requisitos em parâmetros quantitativos e mensuráveis, ou seja, são os requisitos associados a valores-meta (números que estabelecem o desempenho requeridos), os quais podem ser um valor específico, uma faixa de valores ou valores de tolerância.
- **Projeto Conceitual:** engloba atividades que envolvem busca, criação, representação e seleção de soluções. Quanto maior o grau de novidade, mais detalhado deverá ser o projeto conceitual. Esta fase dá origem à **concepção do produto**.
- Modelar funcionalmente o produto, criando uma lista hierárquica e estruturada de funções que o produto deve possuir:
  - » Definir função global do produto;
  - » Desdobrar função global em várias estruturas de funções. Recomenda-se que cada função seja descrita como um conjunto verbo-substantivo, tal como “iniciar comunicação”, “tocar som” ou “interpretar sinal”, por exemplo.



- Buscar soluções para as funções:
  - » Realizar pesquisa bibliográfica;
  - » Fazer análise dos produtos existentes;
  - » Usar métodos de criatividade, como o brainstorming;
  - » Usar métodos sistemáticos (matriz morfológica, análise de valor, etc.).
- Representar as soluções através de esquemas, croquis, desenhos iniciais: a combinação dos princípios de solução resulta em alternativas de solução do produto. Para cada alternativa, é definida uma arquitetura que contém a estrutura do produto, em termos de seus componentes e conexões. Tais arquiteturas são mais bem desenvolvidas dando origem às concepções.
- Definir a ergonomia do produto, considerando:
  - » Adequar o produto a características físicas do usuário, evitando esforços;
  - » Usar convenções e normas;
  - » Simplificar/reduzir tarefas de operação do produto, disponibilizando comandos de forma clara, visível e intuitiva;
  - » Prever possíveis erros humanos, implementando restrições que previnam ações incorretas por parte do usuário.
- Definir a estética do produto, considerando o triângulo de suas funções: Prática, Estética e Simbólica (Löbach, 2001).
- Buscar fornecedores e parcerias de co-desenvolvimento: averiguar em possíveis fornecedores características como: solidez da empresa, suporte, logística, dependência, qualidade, confiabilidade, gestão ambiental, custos, etc.
- Selecionar as concepções:
  - » Realizar processo de seleção, apontando a concepção que melhor atende às especificações-meta do produto;
  - » A concepção pode ser expressa por meio de um esquema ou modelo tridimensional acompanhado de uma explicação textual, contendo uma descrição das tecnologias, princípios de funcionamento e formas do produto.

**Projeto detalhado:** Compreende as atividades que envolvem o detalhamento das informações técnicas e definição de sistemas, subsistemas e componentes (SSCs). Ao final dessa fase, teremos as **especificações finais:** protótipo funcional, projeto dos recursos e plano de fim de vida.

- Apresentar documentação detalhada (desenhos técnicos Cad/Cam).
- Desenvolver protótipo funcional.
- Planejar processo de fabricação e montagem:
  - » Processos de fabricação;
  - » Processos de montagem;
  - » Definir sequência de operações;
  - » Selecionar/especificar máquinas, equipamentos e ferramentas;
  - » Selecionar/especificar pessoal e habilidades;
  - » Especificar inspeção;
  - » Criar documentos de apoio a operadores.
- Definir material de suporte do produto: criação do manual de operação do produto, material de treinamento e manual de descontinuidade do produto.
- Realizar testes e homologação: esta fase é relacionada à garantia de qualidade do produto, onde o protótipo final deve ser testado até sua exaustão e, quando necessário, homologado por órgãos competentes. Também é a fase para a realização de testes com usuários reais, que poderão atestar a efetividade e facilidade de uso do produto. Nesse caso, deve-se atentar às questões legais, quando pertinente, como a necessidade de aprovação por comitê de ética, preenchimento de termos de responsabilidade, de autorização de uso de informações, dentre outros.
- Planejar fim da vida do produto, com base nas possíveis estratégias de descontinuidade do produto: reciclagem, reutilização, remanufatura, desmontagem e descarte consciente.

- A metodologia apresentada é apenas uma alternativa dentre a diversidade de abordagens existentes, que diferem entre si na composição cronológica e hierárquica das fases e em seu conteúdo. O importante é utilizar algum conjunto organizado e pré-definido de métodos e técnicas, que tenha início na compreensão do problema, passe por fases de geração de alternativas de solução, até chegar ao detalhamento do produto final. Autores como Baxter (2011), Munari (2008), dentre outros, trazem outras propostas que valem ser exploradas.
- Para além de questões de metodologia, no desenvolvimento de projetos de produtos de tecnologia assistiva, é importante considerar alguns fatores:
- Sempre colocar o usuário no centro do processo: o recurso de TA é individual e deve, acima de tudo, atender a demanda de um usuário ou grupo de usuários em determinado contexto. Isso deve ser considerado em cada etapa do projeto.
- Não reinventar a roda: lembrar que já existem inúmeros recursos de TA disponíveis, até mesmo gratuitos. Por isso, é importante construir a partir do que já existe e do que já funciona bem para determinado fim.
- Não dispensar atenção demais a funcionalidades que não são a principal: muitas vezes focamos em funcionalidades menos importantes e acabamos sobrepondo a principal ou tornando o produto mais complexo sem necessidade.
- Ouvir profissionais de outras áreas: a TA é uma área interdisciplinar, que envolve profissionais de diversas áreas como fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, medicina, psicologia, educação, engenharia, informática, dentre outras. Conversar com tais profissionais pode abrir um leque de possibilidades e daí podem surgir ideias inovadoras e funcionais.
- Testar com usuários reais em contextos reais: os testes com usuários são essenciais para podermos considerar que o produto funciona. Somente usuários reais poderão atestar sua eficácia, facilidade de uso, segurança e satisfação.
- Por fim, vale lembrar que os recursos de TA são, muitas vezes, produtos caros ou de difícil acesso às pessoas que deles necessitam. Daí a importância de compartilhar o conhecimento adquirido ao longo desses projetos, tanto através de publicações científicas e apresentações em eventos, quanto por meios mais informais e de amplo acesso, como postagens de tutoriais em sites, disponibilização de passo a passo e arquivos em repositórios, divulgação em redes sociais, entre outros.

## Considerações Finais

O acesso ao recurso de tecnologia assistiva adequado, aliado ao serviço, a estratégias e metodologias faz toda a diferença na vida de uma pessoa com deficiência, trazendo possibilidades de participação autônoma no ambiente educacional, laboral e social. Daí a importância de tratarmos essa temática com profissionalismo, nos distanciando de práticas superficiais. Com esse objetivo, apresentamos ao longo deste artigo definições detalhadas, propostas de estratégias e metodologias que auxiliem na avaliação, indicação e uso de recursos de TA, bem como no acompanhamento do uso e, quando necessário, desenvolvimento de recursos, sempre tendo o usuário como centro do processo.

É essencial que o profissional que trabalha com TA conheça os conceitos, propostas de classificação, legislação, normas e demais documentação relevante sobre TA. A partir dessa base poderá fazer uso efetivo de estratégias e metodologias que auxiliem o usuário na escolha do melhor recurso e no seu uso efetivo. No contexto educacional, é importante utilizar formulários ou fichas para documentar todo o processo e acompanhar o aluno que necessita utilizar algum recurso de TA. Por fim, quando a demanda do aluno exige a confecção de um recurso ou no caso de projetos que têm como objetivo o desenvolvimento de produtos de TA, cabe aplicar uma metodologia que sistematize, documente e norteie o processo, garantindo um resultado mais efetivo e um projeto que pode ser replicado, reutilizado e adaptado por outras pessoas.

## Referências

- BAXTER, Mike. **Projeto de Produto. Guia prático para o desenvolvimento de novos produtos**. 2. ed. São Paulo, Editora Blücher Ltda, 2011.
- BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: [www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 15 jun. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 jul. 2019.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 15 jul. 2019.
- CAT – Comitê de Ajudas Técnicas. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/ PR): 2007. Disponível em: [http://www.assistiva.com.br/Ata\\_VII\\_Reuni%C3%A3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas.pdf](http://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf). Acesso em: 10 jul. 2019.
- CTA - Centro Tecnológico de Acessibilidade. **Repositório de Tecnologia Assistiva**. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/categorias-ta/metodologias/>. Acesso em: 02 ago. 2019.
- GALVÃO FILHO, Teófilo. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-35, 2009. Disponível em: <http://napne.ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2010/11/assistiva.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.
- GARCIA, Jesus. C. D. ITS BRASIL. O Livro Branco da Tecnologia Assistiva. ITS BRASIL, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://itsbrasil.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Livro-Branco-Tecnologia-Assistiva.pdf>. Acesso em 15 fev. 2019.
- ISO (2016). **ISO 9999:2016: Assistive products for persons with disability: classification and terminology**. Norma Internacional; classificação. Disponível em: <https://www.sis.se/api/document/preview/920988/>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- LÖBACH, Bernd. **Design Industrial: Base para a configuração dos produtos industriais**. 1 ed. São Paulo, Editora Edgard Blücher Ltda. 2001.
- MEC - Ministério da Educação.. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SECADI. Brasília, 2008 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 02 mar. 2019.
- MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas**. São Paulo, Ed. Martins Fontes. 2008.
- ROZENFELD, H. et al. **Gestão de Desenvolvimento de Produtos: uma referência para a melhoria do processo**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- UNITED STATES OF AMERICA [USA]. PUBLIC LAW 108-364. To amend the Assistive Technology Act of 1998 to support programs of grants to States to address the assistive technology needs of individuals with disabilities, and for other purposes. Congressional Record, Washington, DC, p. 1707-1737, 25 out. 2004. Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-118/pdf/STATUTE-118-Pg1707.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.





# A Tecnologia Assistiva e sua Aplicação no Contexto Educativo: Exemplos

Andréa Poletto Sonza<sup>1</sup>

Anderson Dall Agnol<sup>2</sup>

Bruna Poletto Salton<sup>3</sup>

Jason Scalco Piloti<sup>4</sup>

Rosângela Ferreira<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS, Professora do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, [andrea.sonza@ifrs.edu.br](mailto:andrea.sonza@ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Assistente em Administração do Centro Tecnológico de Acessibilidade – Pró-reitoria de Ensino do IFRS, [anderson.dallagnol@ifrs.edu.br](mailto:anderson.dallagnol@ifrs.edu.br).

<sup>3</sup> Técnica em Assuntos Educacionais do Centro Tecnológico de Acessibilidade – Pró-reitoria de Ensino do IFRS, [bruna.salton@ifrs.edu.br](mailto:bruna.salton@ifrs.edu.br).

<sup>4</sup> Técnico em Audiovisual no Departamento de Comunicação do IFRS, [jason.piloti@ifrs.edu.br](mailto:jason.piloti@ifrs.edu.br).

<sup>5</sup> Técnica em Assuntos Educacionais da Pró-reitoria de Extensão do IFRS, [rosangela.ferreira@ifrs.edu.br](mailto:rosangela.ferreira@ifrs.edu.br).

### Resumo

O presente artigo traz exemplos de tecnologia assistiva (TA), a partir da classificação proposta pela ISO 9999:2016, na categoria “Produtos de apoio para a comunicação e informação”, com foco nos recursos utilizados no contexto educacional. O principal objetivo é democratizar o acesso a tais informações, desmistificando a ideia de que TA é sinônimo apenas de equipamentos onerosos, difíceis de utilizar e inviáveis para a realidade dos espaços educacionais; evidenciando principalmente recursos gratuitos, fáceis de utilizar ou com possibilidades de serem confeccionados a baixo custo.

**Palavras-chave:** Tecnologia Assistiva, Recursos, Pessoas com deficiência, Inclusão.

**A**o vislumbrar a tecnologia assistiva (TA) como uma área de conhecimento que tem como principal objetivo promover autonomia e independência às pessoas com deficiência ou outras necessidades específicas, focalizamos as inúmeras possibilidades de inclusão dessas pessoas, seja nos espaços escolares, laborais, no lazer, nas atividades de vida diária e no simples fato de ser e estar no mundo. Como a gama de possibilidades que envolve a TA em todas as esferas é enorme, nosso recorte para este artigo será no contexto educacional.

Descortinar e desmistificar a ideia de que a TA é algo caro, difícil de se utilizar, distante da realidade do sistema educacional é o objetivo deste artigo. Há sim recursos de TA que são onerosos e inviáveis a uma significativa parcela de instituições de ensino. Por outro lado, são inúmeros os equipamentos, recursos, aplicativos, práticas... que podem ser confeccionados a baixo custo ou baixados gratuitamente. E é esse o nosso principal foco.

Ao apresentar cada TA, trazemos um breve esboço de sua utilidade, plataformas aceitas, informações sobre localização e instalação, quando for o caso. Para alguns recursos produzimos ou adaptamos os manuais de uso e/ou desenvolvimento, cujos links encontram-se no site do Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA)<sup>6</sup>.

Com relação à categorização da TA, tomamos como base a mais recente classificação em nível mundial e elegemos a categoria “Produtos de apoio para a comunicação e informação”, trazendo, dentro desta, um apanhado de recursos usados nos espaços educacionais.

## A tecnologia assistiva no contexto educacional

De modo geral, tecnologia assistiva representa um conjunto de ferramentas, estratégias e serviços que vão ao encontro das necessidades, habilidades e tarefas a serem realizadas pela pessoa com deficiência. Os recursos de TA aumentam a independência, produtividade e participação de estudantes com deficiência. Burgstahler (2003) apresenta alguns exemplos das possibilidades que a TA oferece para estudantes com deficiência no contexto educacional:

- Ser independente na realização de tarefas acadêmicas: um aluno com deficiência física, com comprometimento nos movimentos dos membros superiores, utiliza teclado e mouse adaptados que aproveitam o movimento voluntário que há em uma das mãos para operar um computador, permitindo-lhe fazer anotações de aula, acessar recursos da biblioteca e concluir trabalhos, ao invés de ter um ajudante/monitor escrevendo para ele.
- Participar das discussões em sala de aula: uma aluna que não consegue comunicar-se por meio da fala utiliza uma ferramenta de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), através da qual pode digitar o que gostaria de dizer e a ferramenta transformará o texto em áudio.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/>.

- Ter autonomia: uma aluna surda utiliza um telefone para surdos a fim de tirar dúvidas a respeito de matrícula e horários das aulas.
- Participar de experiências que não seriam possíveis de outra forma: um aluno tetraplégico completa uma experiência química através de um simulador no computador.
- Obter acesso a toda uma gama de opções educacionais: um aluno que é cego e utiliza um leitor de tela, participa plenamente de um curso a distância que emprega princípios de desenho universal em seu ambiente virtual e conteúdos para garantir o acesso a pessoas com deficiência.

Percebe-se que os recursos de TA ampliam as possibilidades de participação das pessoas com deficiência. Pensando no uso desses recursos no contexto educacional, podemos classificar essas ferramentas em categorias, de acordo com sua área de aplicação. A classificação proposta pela ISO 9999:2016 para os recursos de tecnologia assistiva traz como uma das categorias “Produtos de apoio para a comunicação e informação”, compreendendo recursos para a visão, audição, escrita, desenho, cálculo, CAA, uso do computador, dentre outros (ISO, 2016). Essa categoria contempla grande parte dos recursos mais comuns utilizados no contexto educacional.

Assim, a partir de subcategorias dos “Produtos de apoio para a comunicação e informação”, propomos um quadro informativo que apresenta um apanhado de recursos com aplicação na educação.

Subcategoria	Recursos	Público
Produtos de apoio para a visão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lupas manuais</li> <li>• Lupa eletrônica</li> <li>• Materiais ampliados</li> <li>• Materiais em braille</li> <li>• Materiais em relevo</li> <li>• Máquina braille</li> <li>• Impressoras braille</li> </ul>	Alunos com baixa visão ou alunos cegos
Produtos de apoio para a audição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparelhos auditivos</li> <li>• Transmissor FM</li> <li>• Legendas</li> <li>• Libras</li> </ul>	Alunos com baixa audição ou alunos surdos
Produtos de apoio para escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxílios para segurar lápis/caneta</li> <li>• Software/ferramenta de ditado (converte fala para texto)</li> <li>• Ferramenta de predição de palavras</li> <li>• Plano inclinado</li> <li>• Produtos para fixar ou segurar a folha</li> <li>• Extensores</li> <li>• Engrossadores</li> </ul>	Alunos com dificuldade na escrita
Produtos de apoio para leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxílio para leitura de livros físicos</li> <li>• Audiolivros</li> <li>• Software que converte texto para fala</li> <li>• Modo de leitura dos navegadores</li> </ul>	Alunos com dificuldade de leitura e compreensão do texto lido
Produtos de apoio para cálculo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ábaco</li> <li>• Calculadora sonora</li> <li>• Softwares especiais</li> </ul>	Alunos com limitações visuais, discalculia, deficiência intelectual ou aqueles com dificuldades na realização de cálculos matemáticos
Produtos de apoio que permitem gravar, reproduzir e visualizar informações em áudio e visual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gravador portátil</li> <li>• Câmera filmadora</li> </ul>	Alunos com dificuldade em fazer anotações em sala de aula; Alunos com dificuldades de atenção, memória ou organização



Produtos de apoio para comunicação (CAA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pranchas de comunicação</li> <li>• Vocalizadores</li> <li>• Softwares e aplicativos de CAA</li> <li>• Softwares texto para fala</li> </ul>	Alunos incapazes ou com dificuldades de usar o discurso verbal para se comunicar
Produtos apoio para emitir alarme, indicar, recordar e sinalizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinal sonoro e luminoso</li> <li>• Sinalização acessível</li> <li>• Recursos para planejamento e organização</li> </ul>	Alunos com deficiência visual, deficiência auditiva ou com dificuldade de atenção, memória ou organização
Dispositivos para uso do computador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mouses alternativos</li> <li>• Teclados alternativos</li> <li>• Acionadores</li> <li>• Ampliadores de tela</li> <li>• Leitores de tela</li> <li>• Softwares de controle por voz</li> <li>• Aplicativos diversos para acessibilidade</li> </ul>	Alunos com qualquer tipo de limitação que cause dificuldade para utilizar o computador da forma convencional

**Quadro 1 -** Produtos de apoio para a comunicação e informação com aplicação na educação  
**Fonte:** Adaptado pelos autores a partir de ISO (2016) e AHMAD (2015)

## Exemplos de recursos de tecnologia assistiva no contexto educacional

### Produtos de apoio para a visão

**Lupas manuais:** lupas manuais, de apoio, de mesa, lupas com ou sem iluminação, dentre outras.



**Figura 1:** Lupas Manuais ou de Apoio  
**Fonte:** Civiam (2019)



**Figura 2:** lupa eletrônica portátil  
**Fonte:** CTA (IFRS, 2019)

**Lupas eletrônicas:** podem ser portáteis ou de mesa e são dispositivos que possuem uma câmera em sua parte traseira, capturando o que está no papel ou em outra superfície, exibindo esse conteúdo de forma ampliada em uma tela. Alguns modelos também possuem, além de níveis de ampliação, recursos de iluminação.

**Aplicativos de lupa:** uma alternativa às lupas eletrônicas são os aplicativos de lupa para smartphones. O iPhone traz um aplicativo de lupa por padrão (a partir do iOS 10) que pode ser acionado pressionando-se o botão de início 3 vezes (ativar o modo Lupa em: “Ajustes - Geral - Acessibilidade”). Já o Android não oferece um aplicativo por padrão, mas existem diversos aplicativos de lupa bastante completos e gratuitos.

**Materiais ampliados:** para leitura e escrita, pessoas com baixa visão podem utilizar recursos como: cadernos com pauta mais escura e ampliada, guias de escrita para página inteira, plano inclinado com apoio de leitura, lápis para escrita mais escura, dentre outros materiais.

**Materiais em relevo e braille:** produzidos a partir de máquina fusora, termomodeladora ou com sucatas e itens de papelaria com diferentes texturas, os materiais em relevo e braille permitem a compreensão de recursos didático-pedagógicos, a partir do tato e/ou resíduo visual (no caso de usuários com baixa visão) por parte de usuários com deficiência visual.

### Instrumentos para escrita ou impressão braille

**Reglete e Punção:** ferramentas que possibilitam a escrita em braille. A reglete está sempre acompanhada do punção e é uma espécie de régua que está disponível em vários modelos, como de bolso, de mesa, de página inteira. Assim, a pessoa encaixa a folha na reglete e a fura com o punção, escrevendo da direita para a esquerda, conforme a letra, número ou símbolo desejado no alfabeto braille.

7 O suporte para smartphone é um projeto do CTA disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/recurso-ta/suporte-para-utilizar-o-smartphone-como-lupa/>.



Figura 3: Aplicativo de lupa do iPhone usado em conjunto com um suporte<sup>7</sup>. Fonte: CTA (IFRS, 2019)

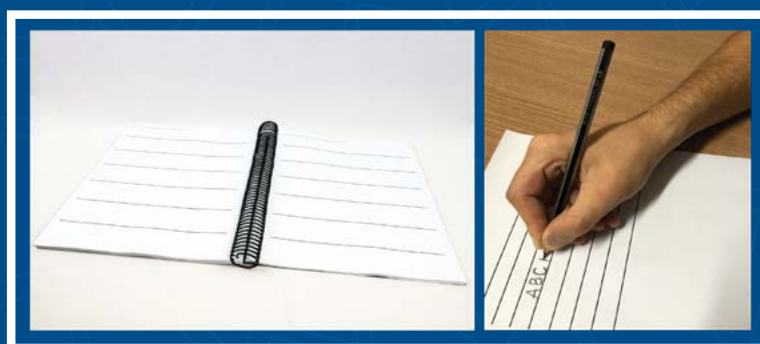


Figura 4: Caderno com pauta ampliada e uso de lápis 6B. Fonte: CTA (IFRS, 2019)

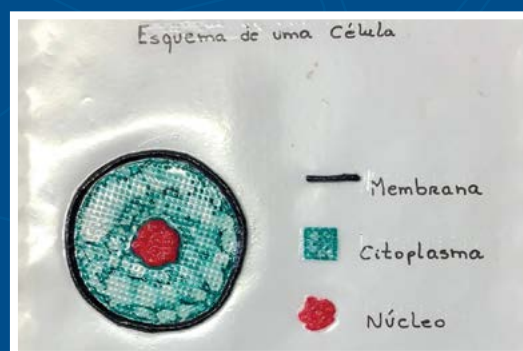


Figura 5: Material em relevo e braille. Fonte: CTA (IFRS, 2019)



Figura 6: Reglete e Punção. Fonte: CTA (IFRS, 2019)

**Rotuladora Braille:** ferramenta que permite a pessoa cega organizar seus pertences, marcando em braille cada objeto conforme sua necessidade. A ferramenta possui o alfabeto, sinais de pontuação, de acentuação, dentre outros, possibilitando assim adesivar cada material.



Figura 7: Rotuladora Braille  
Fonte: CTA (IFRS, 2019)

**Impressoras Braille:** imprimem texto comum no formato braille, utilizando um tipo de papel mais robusto e encorpado, com um sistema de agulhas para fazer as ranhuras. Os textos podem ser preparados em um *software* chamado Braille Fácil, ou importado de um editor de texto.



Figura 8: Impressoras Braille  
Fonte: CTA (IFRS, 2019)

**Máquina Braille:** ferramentas que possibilitam a escrita em braille. Possui nove teclas, sendo seis correspondentes ao alfabeto braille, uma tecla para espaço, uma para retroceder e uma para avançar na linha. O equipamento permite redigir textos em folhas de dimensão no tamanho A4 e outros tamanhos.



Figura 9: Máquina Braille  
Fonte: CTA (IFRS, 2019)

### Produtos de apoio para a audição

Pessoas com deficiência auditiva geralmente não necessitam de grandes recursos de tecnologia assistiva no ambiente escolar, principalmente nos casos em que a perda da audição é baixa. Já os alunos surdos têm garantido por lei o direito ao intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em ambiente escolar e também podem fazer uso de aplicativos ou ferramentas que transformam texto em Libras, como a suite VLibras<sup>8</sup>, o Hand Talk<sup>9</sup> e o Rybená<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.vlibras.gov.br/>.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://handtalk.me/>. Download gratuito para aplicativos móveis e planos específicos para websites.

<sup>10</sup> Maiores informações podem ser visualizadas em: <http://portal.rybena.com.br/site-rybena/>. Download gratuito do Aplicativo Rybená para dispositivos móveis - Android ou IOS - em: <http://www.tech tudo.com.br/tudo-sobre/rybena.html#descricao-opiniao>.

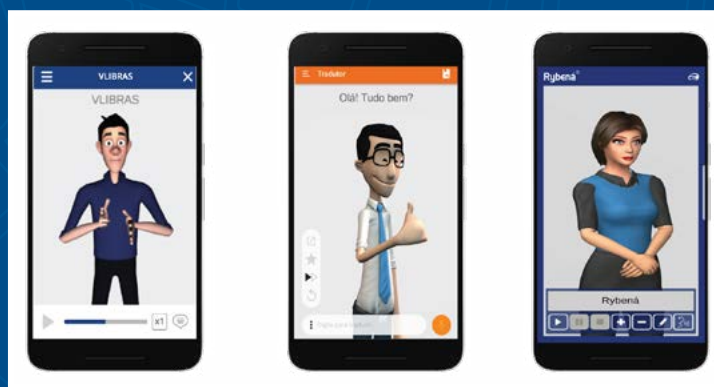


Figura 10: Telas de abertura das ferramentas VLibras, HandTalk e Rybená  
Fonte: CTA (IFRS, 2019)





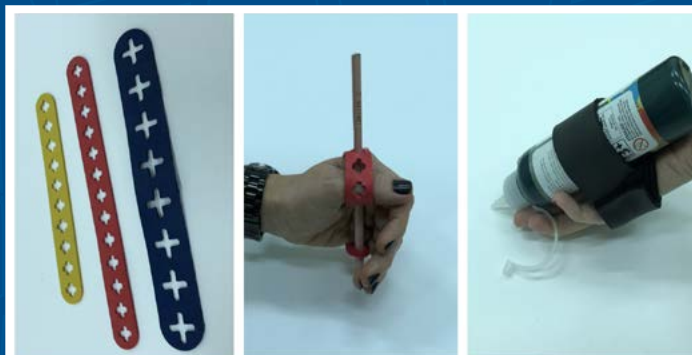
**Figura 11:** Sistema de Alerta Visual  
**Fonte:** IFCE (2015)



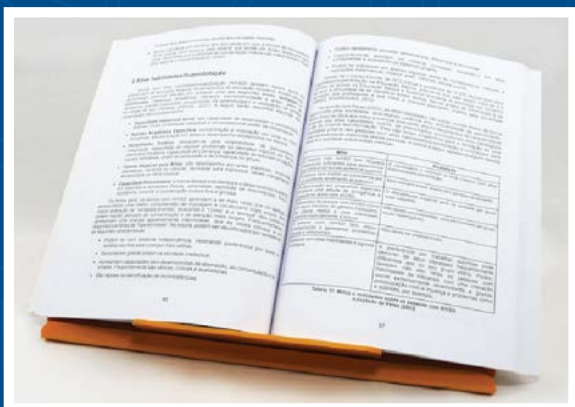
**Figura 12:** Facilitadores de preensão  
**Fonte:** ITS Brasil (2008)



**Figura 13:** Engrossadores multiuso e engrossador em discos/Mercur  
**Fonte:** CTA (IFRS, 2019)



**Figura 14:** Fixadores de mão em tira e fixador multiuso/Mercur  
**Fonte:** CTA (IFRS, 2019)



**Figura 15:** Suporte para leitura  
**Fonte:** CTA (IFRS, 2019)

**Sinal luminoso:** sistema de alerta visual que sinaliza as mudanças de aulas e intervalos, propiciando acessibilidade a alunos surdos ou com deficiência auditiva (IFCE, 2015).

### Produtos de apoio para a escrita

**Facilitadores de Preensão e empunhaduras para escrita:** envolvem adaptações para facilitar o manuseio de materiais por alunos com limitações motoras, impossibilitados de segurar objetos escolares de espessura fina. Exemplos desses recursos são empunhadura para lápis, pincel caneta, giz, tesoura, dentre outros.

### Produtos de apoio para leitura

Recursos que auxiliam pessoas com limitações físico motoras no processo de leitura. Um exemplo são os suportes para a leitura constituídos por uma base, onde se encaixa a prancha ou plano inclinado móvel, que serve como apoio para a leitura.

**Ferramentas que transformam texto em áudio:** Realizam a leitura do texto para o usuário, através de voz sintetizada. Podem ser ferramentas online, como a Text To Speech Reader<sup>11</sup> ou extensões para os navegadores (basta procurar por extensões do tipo “text to speech”).

**Modo de leitura dos navegadores:**

função que retira todo o excesso das páginas, como propagandas, menus e outros itens distrativos e mostra o texto principal da página, em um layout limpo e organizado. O modo de leitura aparece junto à barra de endereço dos navegadores sempre que a página web tiver um artigo que possa ser exibido no modo de leitura. O modo de leitura do Firefox e do Microsoft Edge oferecem ferramentas para definir tamanho e tipo da fonte, cor de fundo e, também, a opção que realiza e leitura em voz alta do texto para o usuário (*text to speech*).

No Safari, o modo Leitor pode ser

ativado por meio de um botão que aparece na parte esquerda da barra de endereço. Quando ativado, é possível escolher tipo e tamanho da fonte e cor de fundo da página, através de um botão localizado na borda direita da barra de endereço.



Figura 16: Modo de leitura do Firefox e do Microsoft Edge

Fonte: CTA (IFRS, 2019)



Figura 17: Modo leitor do Safari

Fonte: CTA (IFRS, 2019)

**Produtos de apoio para cálculo**

Auxiliam pessoas com limitações visuais, discalculia, deficiência intelectual ou aquelas com dificuldades na realização de cálculos matemáticos. Podemos citar como exemplos o ábaco, a calculadora sonora e *softwares* especiais. O ábaco é usado para diversas operações aritméticas como: soma, subtração, multiplicação e divisão, além de resolução de problemas com frações e raízes quadradas (SILVESTRE, 2019).

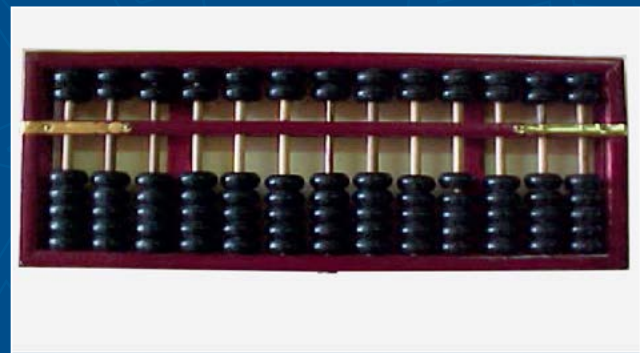


Figura 18: Ábaco

Fonte: Silvestre (2019)

**Produtos de apoio para comunicação**

**Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa<sup>12</sup> (SCAA):**

de acordo com Sartoretto e Bersch (2017, p.1), “a comunicação alternativa destina-se a pessoas sem fala ou sem escrita funcional, ou em



Figura 19: Cartões de Comunicação Aumentativa e Alternativa e pasta de comunicação do tipo arquivo

Fonte: Sartoretto e Bersch (2019)

<sup>11</sup> Disponível em: <https://ttsreader.com/>.

<sup>12</sup> Esses recursos não têm seu uso restrito somente por pessoas com TEA, mas por qualquer pessoa que tenha ausência ou comprometimento na fala, por exemplo, indivíduos com paralisia cerebral.



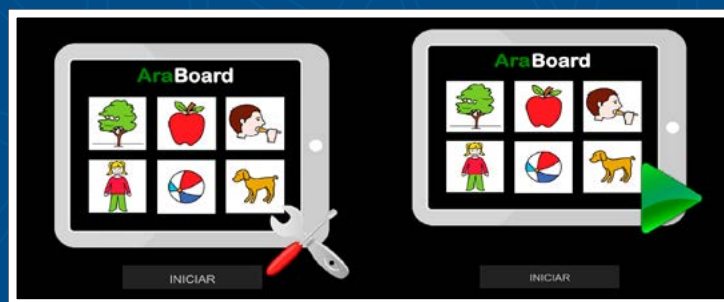
defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever”. Esses sistemas possuem recursos de baixa tecnologia, como os cartões, pranchas e pastas de comunicação com símbolos e recursos de alta tecnologia, sendo um exemplo os vocalizadores e *softwares* destinados para este fim (SARTORETTO e BERSCH, 2019).

**Vocalizadores:** recursos eletrônicos de gravação/reprodução de áudio que ajudam a comunicação das pessoas que não possuem comunicação verbal. O usuário pressiona uma mensagem adequada pré-gravada e as mensagens sonoras são acessadas por teclas, sobre as quais são colocadas imagens (fotos, símbolos, figuras) ou palavras do cotidiano do usuário, que correspondem ao conteúdo sonoro gravado (SARTORETTO e BERSCH, 2019).



**Figura 20:** Vocalizador  
**Fonte:** Sartoretto e Bersch (2019)

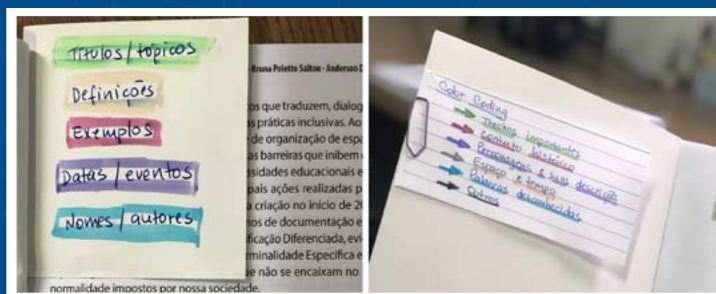
**Softwares e Aplicativos de CAA:** ferramentas projetadas para a criação, edição e/ou utilização de pranchas de comunicação. Exemplos são o **Araboard** (composto pelo AraBoardConstructor e o AraBoard Player), o **Plaphoons**<sup>13</sup>, o **Prancha Fácil**<sup>14</sup>, o **PictoVox**<sup>15</sup> e o **BoardMaker**<sup>16</sup>.



**Figura 21:** Tela de Abertura do AraBoard Constructor e do AraBoard Player  
**Fonte:** CTA (IFRS, 2019)

**Produtos apoio para emitir alarme, indicar, recordar e sinalizar**

**Recursos para planejamento e organização:** podem ser programas, *softwares*, sites e aplicativos com foco em diferentes formas de suporte à organização e gerenciamento de tarefas ou, ainda, checklists, agendas e formas de organizar os estudos e leituras, como o Color Coding (classificação por cores), por exemplo, classificando conteúdos, disciplinas ou tarefas através de cores.



**Figura 22:** Utilização de color coding para organizar os estudos  
**Fonte:** CTA (IFRS, 2019)

<sup>13</sup> Downloadado gratuito em: <https://plaphoons.softonic.com/>.

<sup>14</sup> Download gratuito em: <https://sites.google.com/a/nce.ufrj.br/prancha-facil/download>.

<sup>15</sup> O aplicativo pode ser baixado gratuitamente em: [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.danilofranco.pictovox&hl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.danilofranco.pictovox&hl=pt_BR).

<sup>16</sup> Maiores informações em: <http://www.assistiva.com.br/ca.html#bm>. Playlist com tutoriais sobre o uso do Boardmaker em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLS9aDPqbkNICrQD7lpFq64UN19E2-xYv>.





**Figura 23:** Mouses adaptados  
**Fonte:** CTA (IFRS, 2019)



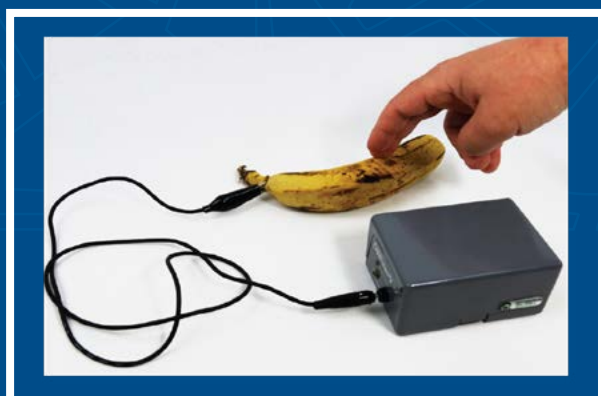
**Figura 24:** Diferentes modelos de acionadores de pressão  
**Fonte:** CTA (IFRS, 2019)



**Figura 25:** Acionador de pressão em bastão ligado a mouses  
**Fonte:** CTA (IFRS, 2019)



**Figura 26:** Acionador de Tração  
**Fonte:** CTA (IFRS, 2019)



**Figura 27:** Acionador Capacitivo  
**Fonte:** CTA (IFRS, 2019)

## Dispositivos para uso do computador

Pessoas com limitações físico-motoras poderão fazer uso de mouses ou teclados adaptados, teclado colmeia, acionadores, apontadores, sistemas de varredura, *softwares* de reconhecimento de voz, órteses, dentre outros.

**Mouses alternativos:** mouses adaptados para uso com acionadores diversos, mouses com rolos, mouses com botões maiores, *softwares* que movimentam o cursor do mouse através de movimentos da cabeça (um exemplo é o Camera Mouse<sup>17</sup>), etc.

**Acionadores de pressão:** são acionados através de pressão, utilizando o movimento voluntário do usuário e podem ter diferentes formatos e tamanhos.

O acionador funciona em conjunto com outro dispositivo, que pode ser um mouse convencional adaptado para acionador ou um mouse alternativo com estrada para acionadores.

**Acionador de tração:** acionado através da tração de um cordão que pode estar preso a um dedo, por exemplo.

**Acionador capacitivo:** esse acionador funciona por meio do toque em um superfície condutora ou semicondutora, ou seja: o dispositivo pode ser conectado a superfícies que sejam eletricamente condutoras e essas assumem a função do acionador.

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.cameramouse.org/>.



Figura 28: Teclado com colmeia  
Fonte: CTA (IFRS, 2019)

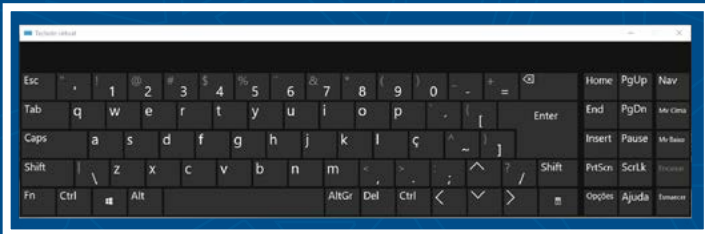


Figura 29: Teclado Virtual do Sistema Operacional Windows<sup>18</sup>  
Fonte: CTA (IFRS, 2019)



Figura 30: Teclado de Acessibilidade e Teclado Virtual do Sistema Operacional MacOS<sup>19, 20</sup>  
Fonte: CTA (IFRS, 2019)

**Colmeia:** a colmeia, ou isola teclas, é uma capa, geralmente de acrílico, sobreposta ao teclado. Esse recurso impede que pessoas com limitações físico-motoras esbarrem em teclas desnecessárias durante a digitação.

**Teclados Virtuais:** são *softwares* que permitem a entrada de texto no computador de maneira alternativa aos teclados convencionais, ao simular um teclado comum. Apresentam sistemas de varredura, que agilizam a escrita. Esses *softwares* são bastante utilizados por pessoas com limitações físico-motoras. Os sistemas operacionais apresentam uma opção de teclado virtual embutida.

**Ferramentas de ditado (convertem fala para texto):** são ferramentas em que o usuário, por meio de um microfone, pode transformar o que é falado para o formato de texto em tempo real. Muito útil para pessoas que não consegue ou que têm dificuldade em digitar ou, ainda, com dificuldade na escrita.

**Software** Leitor de Tela: *software* utilizado por pessoas cegas para uso do computador ou celular, que transforma em áudio as informações apresentadas na forma de texto. O leitor de tela interage com o sistema operacional, capturando os elementos visíveis na tela e convertendo-os por meio de um sintetizador de voz. Alguns exemplos de *softwares* leitores de tela são:

- 18 Ativado através de “Preferências do Sistema”, “Teclado”, marcar a caixa “Mostrar visualizadores de teclado e emoji na barra de Menus”.
- 19 Ativado através de “Configurações”, “Facilidade de Acesso”, “Teclado”, podendo variar de acordo com a versão.
- 20 Para ativar a ferramenta de fala para texto no Google Docs acesse o menu “Ferramentas” - “Digitação por Voz”.

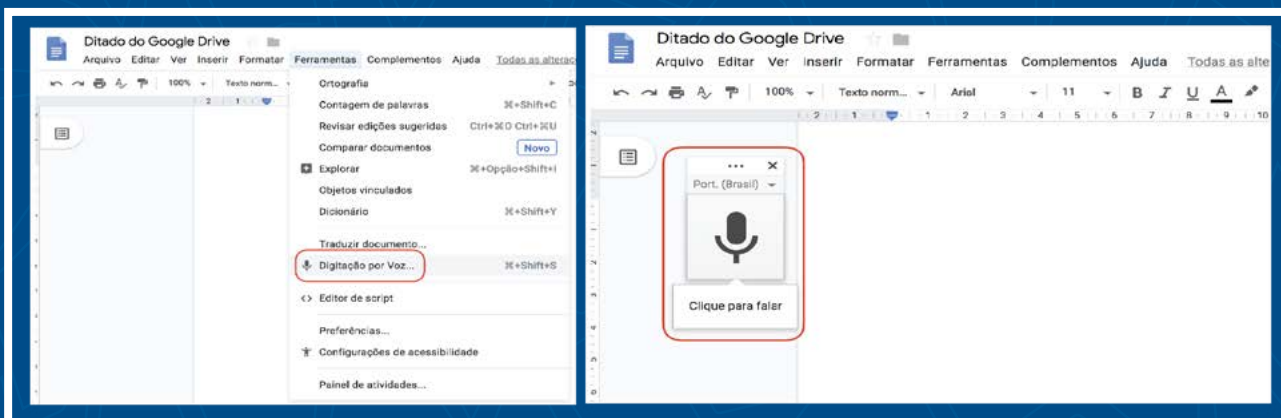


Figura 31: Ferramenta que transforma fala em texto do Google Drive<sup>21</sup>  
(captura de tela do Documentos Google). Fonte: CTA (IFRS, 2019)

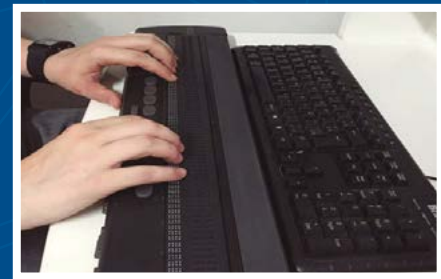
- **NVDA**<sup>21</sup>: para Windows, gratuito.
- **Virtual Vision**<sup>22</sup>: para Windows, licença gratuita para escolas de educação básica que tenham salas de recursos<sup>23</sup>, para correntistas de alguns bancos e versão comercializada paga para os demais usuários.
- **Jaws**<sup>24</sup>: para Windows, licença comercializada e download gratuito da versão de demonstração.
- **Voice Over**: para MacOS, já vem instalado como recurso de acessibilidade padrão do sistema.
- **Orca**: para Linux, já vem instalado como recurso de acessibilidade padrão em distribuições Linux.

Em dispositivos móveis, temos o leitor de tela TalkBack para sistema Android (ativado em “Configurações”, “Acessibilidade”, “TalkBack”) e o VoiceOver para produtos com o iOS (ativado em “Ajustes”, “Geral”, “Acessibilidade” e “VoiceOver”). Ambos já vêm instalados como recursos de acessibilidade padrão do sistema, sendo necessário apenas ativá-los.

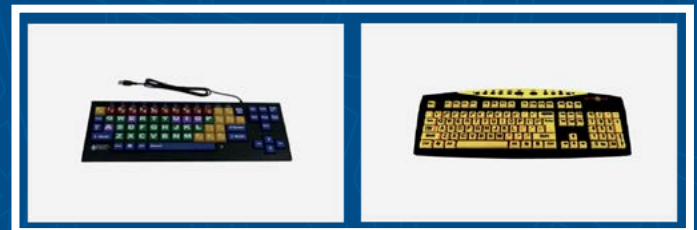
**Linha ou Display Braille:** é um dispositivo com pinos que se movimentam para cima e para baixo representando, por meio de caracteres braille, informações que se encontram em um computador ou em um display, por exemplo. Pode funcionar em conjunto com o leitor de tela, de modo que o conteúdo textual, que antes era transformado em áudio pelo leitor de tela, passa a ser convertido em informação tátil. É um recurso que pode ser utilizado por pessoas cegas ou surdocegas.

**Teclados para baixa visão:** possuem adaptações que permitem uma melhor visualização, como teclas maiores, cores contrastantes (teclas amarelas com letras pretas ou teclas coloridas com fundo preto, por exemplo), partes específicas do teclado divididas por cores, dentre outros.

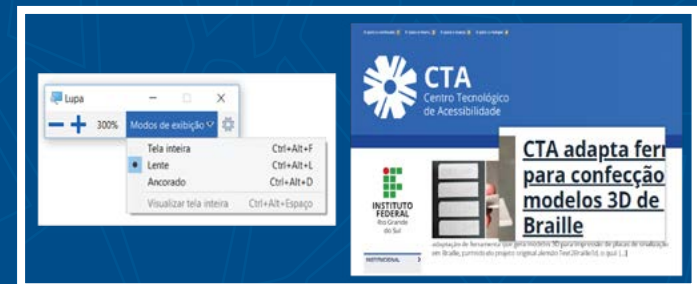
**Amplificadores de Tela:** aumentam o tamanho da fonte e das imagens na tela do computador. Os próprios sistemas operacionais já trazem embutidos recursos de ampliação de tela como a Lupa do Windows<sup>25</sup> e as opções de ampliação do Mac<sup>26</sup>. Há também *softwares* amplificadores como o LentePro<sup>27</sup> e os próprios navegadores oferecem opção de ampliação através das teclas Ctrl + (ampliar), Ctrl - (reduzir) e Ctrl 0 (retornar ao tamanho padrão).



**Figura 32:** Linha ou Display Braille  
**Fonte:** CTA (IFRS, 2019)



**Figura 33:** Teclados para baixa visão  
**Fonte:** Civiam (2019)



**Figura 34:** Lupa do Windows no modo de exibição “lente”  
**Fonte:** Elaborado pelos autores

<sup>21</sup> Disponível para download gratuitamente em: <https://www.nvaccess.org/>.

<sup>22</sup> Download da versão demonstrativa de 30 minutos em: <http://www.virtualvision.com.br/Downloads/Download-Virtual-Vision.aspx?v=10>.

<sup>23</sup> Em 2015 foi firmado um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação (MEC) e a MicroPower (empresa que desenvolveu o Virtual Vision), com o objetivo de fornecer licenciamento gratuito do programa Virtual Vision para as escolas públicas de Educação Básica que já haviam implantado salas de recursos multifuncionais (VIRTUAL VISION, 2018).

<sup>24</sup> Download gratuito da versão demonstrativa em: <http://www.freedomscientific.com/Downloads/JAWS>.

<sup>25</sup> No Windows 10, a Lupa pode ser ativada pressionando-se a tecla Windows e a tecla + e desativada através da tecla Windows e tecla Esc. Com o mouse, clicando-se em Iniciar, Configurações, Facilidade de acesso, Lupa.

<sup>26</sup> Podem ser acessadas em Menu Apple, Preferências do Sistema, Acessibilidade, Ampliar/Reduzir.

<sup>27</sup> Download gratuito em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~antonio2/lentepro.zip>.



**Recurso de alto contraste:** consiste em alterar o esquema de cores de um sistema ou site, permitindo que seja fornecido um contraste de cores otimizado, facilitando a visualização de conteúdos por pessoas com baixa visão. Essa ferramenta está disponível embutida nos sistemas operacionais, em extensões que podem ser instaladas em navegadores ou em sites e sistemas da web.



**Figura 35:** Site com cores padrão e com o alto contraste aplicado  
**Fonte:** Elaborado pelos autores

## Considerações Finais

Mary Pat Radabaugh, diretora do Suporte Nacional de Pessoas com Deficiência da IBM dos Estados Unidos, assim referiu: “Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis (RADABAUGH, 1993). Essa assertiva nos instiga e nos inspira a procurar mais e mais possibilidades tecnológicas, e aqui nos referimos à TA, para dar conta da diversidade de estudantes que chegam até nós com carências das mais variadas. E é com esse sentimento que finalizamos a tecitura deste artigo.

Esperamos que essas linhas possam ser úteis não apenas às próprias pessoas com alguma deficiência ou outra necessidade específica, mas também a todos os profissionais que de alguma forma interagem com esse perfil de usuário, especialmente nos espaços educacionais.

Democratizar o acesso às possibilidades tecnológicas por meio da TA é algo necessário e urgente diante da carência de informações e tabus que se formam em torno dela. E para nós, do IFRS, disseminar os conhecimentos adquiridos ao longo desses anos é um grande e prazeroso desafio!

## Referências

- AHMAD, F. K. (2015). **Use of Assistive Technology in Inclusive Education: making room for diverse learning needs.** Transcience Journal, Vol. 6, Pgs. 62-77. Disponível em: [http://www2.hu-berlin.de/transcience/Vol6\\_No2\\_62\\_77.pdf](http://www2.hu-berlin.de/transcience/Vol6_No2_62_77.pdf). Acesso em: 18 jul. 2019.
- BURGSTAHLER, S. (2003). **The role of technology in preparing youth with disabilities for postsecondary education and employment.** Journal of Special Education Technology, Vol. 18, Pgs. 7-19. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/016264340301800401>. Acesso em: 25 jul. 2019.
- CIVIAM. **Tecnologia Assistiva.** Disponível em: <https://civiam.com.br/tecnologiaassistiva/>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Sineta Luminosa é instalada no campus.** Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://ifce.edu.br/cedro/noticias/sineta-luminosa-e-instalada-no-campus>. Acesso em: 22 jul. 2019.
- IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Centro Tecnológico de Acessibilidade. **Tecnologia Assistiva.** Documento Iconográfico [figuras]. Bento Gonçalves, 2019.
- ISO (2016). **ISO 9999:2016: Assistive products for persons with disability: classification and terminology.** Norma Internacional; classificação. Disponível em: <https://www.sis.se/api/document/preview/920988/>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- ITS BRASIL. **Tecnologia Assistiva.** Disponível em: <http://itsbrasil.org.br/conheca-home/tecnologia-assistiva/>. Acesso em 20 jun. 2019.
- RADABAUGH, Mary Pat. **Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities** - A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Março 1993. Disponível em: <https://ncd.gov/publications/1993/Mar41993>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- SARORETTO, M.L.; BERSH, R. **Tecnologia Assistiva.** Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- SILVESTRE, Miguel. **O Ábaco.** Disponível em: <http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/seminario/abaco/index.htm>. Acesso em: 22 jul. 2019.



# (Des)Continuidades: a Presença da Mulher em Idade Tardia no Ensino Superior

Marilani do Nascimento Lima<sup>1</sup>

Ana Lúcia Paula da Conceição<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves, marilani21@hotmail.com.

<sup>2</sup> Docente do Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves, ana.conceicao@bento.ifrs.edu.br.

## Resumo

Senhoras do lar, donas de casa, esposas e mães. Por muito tempo estas foram palavras utilizadas para definir muitas mulheres, mantendo-as no ambiente privado sem oportunidade para demonstrar seu potencial intelectual por meio do estudo. Diante disso, realizamos esta pesquisa com acadêmicas do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus* Bento Gonçalves, tendo por objetivo problematizar os tempos escolares de mulheres que buscam formação acadêmica em idade tardia, aqui compreendida pelos intervalos entre a conclusão da educação básica e o acesso ao ensino superior. As teóricas tais como Colling (2014), Louro (1997) e Rago (1998), irão suportar e contextualizar os dados empíricos, dialogando com os tempos históricos e as lutas das mulheres pelos direitos aos espaços educativos. A metodologia utilizada foi qualitativa exploratória tendo como método para a produção de dados a construção de uma linha do tempo, esses dados permitiram a análise dos fatos mais relevantes na experiência das participantes. Através da linha do tempo foi possível identificar as pausas temporais entre o término da educação básica e o ingresso no ensino superior, elencando os motivos do acesso destas mulheres na formação superior em idade tardia. Este estudo desnuda desafios e impedimentos que muitas mulheres precisam enfrentar para conseguir se inserir no ensino superior bem como a importância de haver incentivo familiar e políticas públicas que garantam o acesso e a permanência das mulheres nos espaços educativos.

**Palavras-chave:** Mulheres, Idade tardia, Ensino Superior, Linha do tempo, Pedagogia.

**A** história por muito tempo narrou um único modo de ser mulher, marcado pela determinação de um sexo que a definia biologicamente<sup>3</sup> e assim construía discursos de naturalização ao lugar, as tarefas e aos jeitos de ser mulher. Mas em tempos de neoliberalismo<sup>4</sup> caracterizado pelo livre mercado que comanda a economia através do capitalismo, modifica-se a conduta da mulher, sendo então necessário revisitar a história para compreender como muitas mulheres conseguem resistir ao naturalizado.

Assim, diante das modificações sociais, culturais e econômicas, elas passaram a desempenhar múltiplas funções, denominadas de terceira jornada e que compreendem o cuidar do lar, dos filhos, muitas vezes do pai e da mãe e ainda trabalhar para auxiliar nos proventos da família. Essas mulheres de tempos neoliberais buscam acessar o direito de adentrar os espaços educativos, com intenção de garantir por meio da formação superior, valorização pessoal e ascensão profissional. Deste modo, esse artigo tem como tema de pesquisa o acesso da mulher aos espaços educativos, razões e desafios da busca por formação superior em idade tardia.

Os campos de atuação profissional das mulheres vêm se modificando desde a primeira revolução industrial<sup>5</sup> ocorrida no século XVIII na Inglaterra, quando a mulher passou a ocupar espaços no mercado de trabalho, tendo assim atribuições além das atividades diárias de cuidar do lar. Areladas às reivindicações históricas como a extensão do direito do voto às mulheres brancas de classe média ocorrida na virada do século XIX, (LOURO, 1997), o sufrágio fomentou a aquisição de maior visibilidade no contexto social quanto a reclame por direitos para as mulheres, além das classes sociais, tudo isso aliados aos movimentos feministas.

Muitas mulheres, trabalhadoras, esposas e mães, tiveram por muito tempo seus direitos a espaços públicos negados, sendo naturalizada a função da mulher em zelar pela educação e o cuidado da

3 Utilizamos o termo biologicamente compreendido como uma definição de sexo feminino e masculino, mas neste estudo apresentamos a definição biológica a mulher por ser uma pesquisa que traz a mulher para o contexto da história vivida e experienciadas. Sendo assim não negamos a construção de modos de ser homem pelos discursos da biologia.

4 Neoliberalismo define-se pelas ideias políticas e econômicas capitalistas, que visa diminuir a participação econômica do estado na economia. Também defende o livre comércio, a fim de promover crescimento da economia através do consumo de bens e serviços.

5 A Revolução Industrial teve início na Inglaterra no século XVIII e caracterizou-se por um conjunto de transformações econômicas e sociais que levaram à aceleração do crescimento (HOBBSAWM, 2000). Substituiu gradativamente o trabalho artesanal de produtos manufaturados de produção unitária pela produção industrial, com o uso de máquinas que produziam em série, portanto, mais barato, e inseriu a possibilidade da utilização de uma mão de obra menos especializada, assalariada e sem necessidade de uma grande força muscular (RODRIGUES, 2015).



família e dos filhos. O direito de acesso aos espaços educativos passa a ser visto por várias delas como uma forma de progressão pessoal e profissional, pois ambicionam um trabalho que lhes proporcione maior rendimento e independência financeira, além de reconhecimento pessoal, tornando-as mulheres trabalhadoras e acadêmicas. Assim, essa pesquisa visa problematizar a presença em idade tardia das mulheres no curso superior de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves, e a que se atribui esta busca por formação acadêmica após um período fora dos espaços escolares. Buscamos ainda analisar como essas mulheres organizam seus tempos escolares aliadas a outras atividades e quais elementos históricos, sociais e culturais fundamentam as lutas e resistências de mulheres pela conquista de direitos.

A busca pela linha do tempo que elenca experiências de vidas pensadas e refletidas pelas acadêmicas do curso de Pedagogia antes e depois do acesso no Instituto Federal *Campus* Bento Gonçalves, inspira esse estudo, pois demanda escuta e reflexão sobre a presença dessas mulheres na graduação em idade tardia. Diante disso, questionamos: quais as circunstâncias que movem estas mulheres a retornar para os espaços educativos após tempos consideráveis fora deles, numa graduação noturna, concomitante a outras atividades e o que as manteve distante deste ambiente nesse período? A problematização de idade tardia que mobiliza este estudo trata sobre os motivos, causas, fissuras e rupturas que provocaram intervalos de estudos e que impossibilitaram em determinado tempo histórico que essas mulheres frequentassem os espaços educativos.

Para construção da parte empírica organizamos um encontro no dia quinze de maio de dois mil e dezenove às 18 horas, na Brinquedoteca do Instituto Federal *Campus* Bento Gonçalves. Para tal encontro, foram previamente convidadas nove mulheres acadêmicas regularmente matriculadas no curso de licenciatura em Pedagogia. Faz-se necessário recordar que no Brasil, quando essas mulheres estavam em idade escolar não haviam legislações que garantissem seus direitos ao acesso e permanência nos espaços educativos. Assim pode-se dizer que houve por muito tempo a negação de educação às mulheres, especialmente àquelas de menores condições financeiras.

A metodologia utilizada neste estudo é qualitativa exploratória por meio de pesquisa que se desenvolveu mediante a construção de uma linha do tempo com cada uma das pesquisadas, como elemento de produção de dados, a fim de estabelecer uma ordem cronológica dos eventos ocorridos nas experiências de vida destas mulheres, que justificam a sua busca por formação em idade tardia. Este método permitiu uma reflexão sobre os motivos que levaram essas mulheres ao abandono dos espaços educativos, assim como a problematização sobre seu retorno e os enfrentamentos para uma formação acadêmica em idade tardia.

Logo, foi utilizado como critério para seleção das participantes da pesquisa a idade com que se inseriram no ensino superior tendo em vista os intervalos de estudos. As informações foram pesquisadas juntamente à Coordenadoria de Registros Acadêmicos do *Campus* Bento Gonçalves, e conseguimos analisar que nenhuma das participantes da pesquisa ingressou no ensino superior imediatamente após a conclusão do ensino médio, assim não houve continuidade desta formação em nível superior na dita “idade certa”.

Não havendo formas de dissociar o tema deste artigo das construções históricas envolvendo os estudos de gênero e do patriarcado, trazemos para pensar esses conceitos as teóricas tais como Colling (2014), Louro (1997) e Rago (1998), uma vez que irão suportar e contextualizar os tempos históricos e as lutas das mulheres pelos direitos aos espaços educativos e dialogar com as marcas trazidas pelas acadêmicas de Pedagogia do IFRS – *Campus* Bento Gonçalves sobre seus tempos escolares e o acesso ao ensino superior.

## Mulheres e a Educação: Reflexões Teóricas

Em geral, na história, a presença das mulheres em determinados espaços sociais tiveram como precedentes as lutas e reivindicações por parte daquelas que não se conformam em serem reguladas e definidas como inferiores. A história marca os lugares legitimados para as mulheres tais como as igrejas, as ações de caridade, o lar e o que por muito tempo lhes foram negados: os espaços públicos proliferados pelos discursos de naturalização do privado enquanto lugar das mulheres,

sendo o público local do masculino. Muito além de obstáculos, as mulheres precisaram romper com discursos de naturalização do gênero feminino para assim sair do âmbito doméstico e enfim ocupar lugares nas ruas, nas escolas, nas fábricas e na política. Ana Maria Colling descreve em seu livro “Tempos diferentes, discursos iguais” o conceito de gênero de acordo com Scott (1998):

Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às ideias, mas também às instituições, às estruturas, as práticas cotidianas, como os rituais, e tudo que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária na qual a organização social poderia derivar; ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1998, p. 15).

Ao ler a obra de Ana Maria Colling (2014), ela nos ajuda a pensar sobre o ser mulher em determinado contexto histórico e social, nota-se a conotação de inferioridade e o esforço em desqualificar a mulher, já na antiga Grécia, berço de grandes filósofos como Platão e Aristóteles que difundiram os pensamentos filosóficos, esses que mais adiante foram utilizados pela religião no Ocidente para sustentar suas imposições e manter o feminino longe das relações de poder. Colling (2014) desvela estes discursos como sendo originários da segregação da mulher talhada para a geração de filhos, justificando as gestações consecutivas vivenciadas por nossas antecessoras, levando em consideração que trecho do livro Timeu de Platão (427-347AC):

Eis porque nos machos os órgãos genitais são naturalmente insubmissos e autoritários, como animais surdos à voz da razão e, dominados por apetites furiosos, querem comandar tudo. Nas mulheres também e pelas mesmas razões, o que se chama a matriz ou útero é um animal que vive nelas com o desejo de procriar. Quando ele fica muito tempo estéril depois do período da puberdade, ele tem dificuldade em suportar isso, indigna-se, erra por todo o corpo, bloqueia os canais do sopro, impede a respiração, causa um grande incômodo e origina doenças de toda a espécie, até que, o desejo e o amor unindo os dois sexos, eles possam colher um fruto, como numa árvore, e semear na matriz, como num sulco (...) Tal é a origem das mulheres e de todo o sexo feminino (PLATÃO, 1986, p. 154).

Sendo as mulheres neste contexto, impossibilitadas de assumir ou demonstrar outras aptidões, compreende-se por quais caminhos percorrer a marcha pela libertação feminina que mediante a articulação e reivindicação dos movimentos feministas, conquista direitos importantes se comparada a este passado rigoroso e sombrio. Também de acordo com Colling (2014), é desta analogia atribuída por Platão ao feminino por sua natureza biológica, que caracteriza posteriormente as famílias com numerosos filhos, pois a mulher com um útero desocupado ainda estaria à mercê de uma “doença feminina”, como nos faz refletir:

É Platão que inaugura a teoria da matriz, do útero como animal raivoso, dando identidade à mulher. Inicia-se aí o culto à reprodução e a crítica ao celibato feminino. Esta proposta irá desembocar mais tarde na histeria, caracterizada como uma doença feminina por excelência, e entre as causas de sua origem a ‘falta de homem’. É a incompletude da mulher sendo teorizada (COLLING, 2014, p. 184).

Nesta lacuna da história, o ser feminino era compreendido um ser incompleto, incapaz de opinar, escolher ou até mesmo participar das decisões. Sua razão de ser era tão somente a reprodução dos filhos, pois até mesmo a fecundação era um feito atribuído ao homem. A utilização desses traços no decorrer da história pela liderança religiosa a fim de promover a permanência da mulher nas zonas de

submissão, fomentaram a criação de lendas como a de Eva e Maria, colocando as mulheres novamente na situação de criadoras do caos, pecadoras, criadoras dos infortúnios destinados à humanidade e determinando um perfil de mulher imaculada, casta, disposta aos preceitos divinos, tendo o homem como seu superior defensor, aquele a quem ela deveria se submeter e doar-se por toda a vida, para que recebesse a recompensa divina. Tudo isso faz parte de um sistema denominado patriarcal.

A palavra patriarcado se origina de combinação das palavras gregas pater (pai) e arkbe (origem, comando). A expressão refere-se a uma forma de organização familiar e social em que um homem, o patriarca, submete os outros membros da família ao seu poder (COLLING, 2015, p. 515).

Com o início da revolução industrial, o processo de migração da mulher para o mercado de trabalho ocorreu em dois âmbitos: de um lado a mulher que passa a ocupar espaços educativos como o magistério, na vacância criada pelo masculino, que se insere nas fábricas buscando salários maiores, em outro, a mulher que se insere na indústria vendendo sua força de trabalho na busca por complementar o sustento da família. As atividades educacionais da mulher no século XIX se restringiam ao que a tornaria uma boa esposa, capaz de criar e educar crianças e manter seu lar em condições adequadas. Guacira Lopes Louro (1997) em seu artigo “Mulheres na sala de aula” introduz o que seria um primeiro olhar público sobre a educação feminina e sua justificativa inicial:

Ainda que o reclamo por educação feminina viesse a representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de ser mãe. Tal justificativa já estava exposta na primeira lei de instrução pública publicada do Brasil de 1827: As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas (LOURO, 1997, p. 3).

Percebemos tamanha a responsabilidade que era investida na mulher neste período, na qual a ela era atribuída às causas de o homem ser bom ou mau. A lei afirma com clareza o interesse público de que a mulher recebesse instrução a fim de ter conteúdo para ser boa mãe e assim, ser responsável pela educação de seus filhos, o que determinaria a espécie de cidadão que estaria sendo moldado para a sociedade. Isto reafirma a visão de que a mulher era limitada às tarefas do lar, não havendo até então uma expectativa de que seu acesso à educação significasse uma realização pessoal, de libertação ou algum tipo de ascensão. Todo conhecimento que receberia seria o necessário para que desempenhasse seu papel de mulher honesta e honrada, conforme Louro:

Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial — como esposa e mãe — exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos (LOURO, 1997, p. 3).

Esta análise de que o ser feminino não é dotado de inteligência é herança de construções criadas há séculos por teóricos, homens que acreditavam na superioridade masculina por conta das diferenças biológicas entre os gêneros. Na atualidade, a mulher tem se apropriado dos direitos conquistados e muitas destas se inserem nos espaços públicos (trabalho, educação, política), demonstrando sua efetiva competência em diferentes atividades profissionais, o que, sem dúvida, ocasiona fissuras em teorias que elencam sua inferioridade intelectual. O trato da mulher com as atividades da casa, filhos e marido continua



tecendo uma malha investigativa acerca de quão livre é esta mulher, ou seja, quando ela realmente será livre. É-lhe permitido estudar, trabalhar, desde que dê conta de atender as três jornadas a que se propõe.

Há ainda uma hierarquia social que teima em permanecer imutável e exige o comprometimento maior por parte das mulheres para com sua vida familiar, especificamente com os filhos. Isso se evidencia sempre que os discursos sociais diante de acontecimentos trágicos envolvendo crianças e adolescentes trazem questionamentos como: “Onde estava a mãe desta criança? Sua mãe não te deu educação?” dando a mulher total responsabilidade sobre a educação dos filhos. Estes são discursos que insistem em colocar a mulher, novamente, dentro do espaço privado do lar.

Oportunizar este pensar reflexivo permitirá a estas mulheres revisitar suas histórias, rever suas trajetórias e ainda questionar sobre o porquê a mulher adentra os espaços educativos fora da linearidade orquestrada pelas organizações que regulamentam a educação no Brasil. Portanto, problematizar junto a elas o acesso à educação em idade tardia poderá apontar caminhos para combater os discursos que inferiorizam a capacidade acadêmica das mulheres.

## **Educação de Mulheres em Idade Tardia: Razões e Desafios para a Formação Superior**

Enquanto, mulheres, mães, esposas, trabalhadoras e acadêmica e professora do curso de Pedagogia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves nos permitimos o desafio de problematizar os tempos escolares e a presença de mulheres em idade tardia na formação acadêmica tendo em vista o viés histórico, social e cultural, e ainda através da linha do tempo, analisar os fatores que influenciaram em suas trajetórias de vida e seus tempos escolares de modo a compreender os fatores que afetaram no seu acesso e na permanência nos espaços educativos.

Com este olhar, trazemos para esta pesquisa, mulheres, mães, trabalhadoras e acadêmicas do curso de Pedagogia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves com o intuito de problematizar através da linha do tempo os contextos vividos por essas mulheres durante suas trajetórias escolares. Das nove mulheres convidadas, cinco compareceram ao encontro em que foi apresentada e também explicada a metodologia que seria utilizada para a produção de dados. Como uma das participantes saiu antes do término da pesquisa, optamos por apresentar neste estudo as linhas do tempo de quatro participantes presentes até o final do processo de produção de dados.

No primeiro momento, realizamos uma rodada onde cada uma das participantes foi convidada a recordar sua história, revisitar suas vivências, analisando calmamente sua trajetória estudantil, dando luz sobre eventos que lhes impossibilitam o acesso aos espaços educativos. Esta primeira reflexão proporcionou às participantes certa confiabilidade em expressar suas vivências perante as demais, transparecendo algumas semelhanças entre suas histórias. Durante este momento, houve a interação e complementação de fatos historicamente presentes na vida de cada uma, ficando evidentes muitas razões para a não continuidade aos estudos quando eram mais jovens. Sendo que as principais motivações elencadas foram: ausência de ensino público gratuito na época, carência de incentivo familiar, dificuldades financeiras, e problemas de saúde da estudante e de sua família além da falta de políticas públicas que garantisse o acesso e permanência.

No segundo momento, elas foram convidadas a produzir uma linha do tempo na qual elencaram os acontecimentos que na visão de cada uma tenham sido os mais relevantes em suas histórias. Esta linha deveria contemplar todas as suas passagens por espaços educacionais a fim de que pudéssemos visualizar as oportunidades de acesso à educação de maneira mais ampla e clara. Através da linha do tempo, foi possível analisar o período histórico vivenciado por estas mulheres, a cultura e os costumes da época, bem como lembrar o que em cada temporalidade era considerado papel da mulher perante a sociedade, o que justifica sua descontinuidade no meio educativo.

No terceiro e último momento, questionamos quanto ao apoio recebido por elas por parte das famílias, se incentivavam ou não sua busca pelo ensino superior, ainda que tardiamente. A fim de

preservar a identidade das participantes, utilizaremos nomes fictícios, mantendo as demais informações concedidas durante a pesquisa.

No primeiro momento com os dados produzidos nas linhas do tempo apresentamos o quadro que segue:

Nome	Idade	Conclusão do Ensino Médio	Ingresso no Ensino Superior: IFRS-BG	Motivações
Clair	53	1984	2016	Dificuldades financeiras.
Nádia	43	2001	2012	Dificuldades de acesso à educação na zona rural.
Sônia	31	2004	2017	Problemas de saúde e situação financeira.
Vilma	51	2008	2015	Dificuldades de acesso à educação na zona rural, falta de incentivo familiar e dificuldades financeiras.

**Quadro 1** - Caracterização das pesquisadas

**Fonte:** elaborado pelas Autoras

Passamos a partir de agora a apresentar os dados produzidos com essas mulheres, acadêmicas do curso de Pedagogia – *Campus* Bento Gonçalves.

No encontro do dia 15 de maio, Clair manifestou-se tratando verbalmente como ocorrera seu processo de formação na educação básica, deixando este período fora de sua linha do tempo, na qual ela inicia com o ano de 1985, onde concluiu o magistério sem realizar o estágio. Neste relato, informou que ela e seus cinco irmãos todos cursaram o ensino fundamental em escola particular financiada pelo pai com muito sacrifício. Seu pai dizia-lhes que ofertaria estudo aos filhos até o final do ensino médio, depois teriam que tomar providências caso quisessem formação superior. Mencionou que a experiência não foi boa, chegando a considerar esta a pior coisa que podia ter acontecido, pois alega que só “passou a ser gente” depois de ingressar na escola pública para cursar o ensino médio normal. Em sua linha do tempo, declara ter 53 anos.

Em 1985, ao concluir o ensino médio integrado com o magistério, não realizou o estágio por não ter a intenção de exercer a profissão docente. No ano de 1986 prestou vestibular, foi aprovada em duas faculdades, a UCS (Universidade de Caxias do Sul) e a FERVI (Fundação Educacional da Região dos Vinhedos), na cidade de Bento Gonçalves. Na época, idas e voltas para Caxias do Sul oneravam um custo muito alto, o que fez com que ela optasse por estudar no município onde residia. Os encargos financeiros decorrentes deste curso eram de sua total responsabilidade e ela os pagava integralmente com o salário que recebi de um trabalho que tinha no comércio local. Ela conta que neste período, o sistema de concessão de bolsas de estudos pelas universidades não era regulamentado com critérios específicos para uma ampla concorrência. Assim, em 1987, devido à falta de recurso financeiro, Clair obrigou-se a desistir do curso.

Em 1990 ela ingressou no serviço público municipal, trabalhando no cargo de auxiliar de biblioteca. Ela declara na linha do tempo que em meados de 1994 se deu uma nova oportunidade, matriculando-se no curso de direito na UCS, agora instalada em Bento Gonçalves. Estudou aproximadamente dois semestres e no ano de 1995 trancou o curso, novamente por questões financeiras. Até aqui, fica evidente o fator da desigualdade, na ausência de projetos e ações que facilitassem este acesso da mulher nos espaços educativos. Maria De Lourdes Gisi afirma:

As dificuldades de acesso e permanência na educação superior são consequência e não causa das desigualdades. À medida que se busca compreender tais dificuldades vão se descortinando uma diversidade de fatores que em última instância revelam o lugar da educação no país desde a sua origem (GISI, 2006, p. 14).

Apesar de não informar o ano em sua linha do tempo, Clair casou-se, teve apenas um filho que hoje já é adulto e formado pelo IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Em 2016, Clair relata que viu no Instituto Federal sua

oportunidade de formação. Confessa que não tinha a pretensão de cursar pedagogia, mas que o fez para não desperdiçar a chance que lhe fora apresentada pela vida e que acabou por apaixonar-se pelo curso. Hoje, é acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia no 6º semestre no IFRS – *Campus* Bento Gonçalves.

Por fim, ela relata que, no decorrer da vida, “vamos” acrescentando coisas na bagagem, e em um determinado ponto, é necessário esvaziar esta bagagem para que a vida se torne um pouco mais leve. O conhecimento nunca sai desta bagagem. Tudo que conseguimos apreender em nosso percurso carregamos conosco para o resto de nossas vidas. Para ela, ainda que tenham ocorrido diversos empecilhos, sempre pode retirar algo de positivo destas situações, afinal, por conta desses contratempos ela acabou chegando a uma instituição de qualidade, na qual se identifica e a considera mais importante na sua trajetória. Afirma que as coisas ocorreram da forma como deveriam acontecer, para que agora pudesse estar onde está, onde gosta. Clair ainda elenca o Instituto como elemento altamente importante em sua vida e de sua família, tanto pela formação do filho, quanto para sua própria formação e realização pessoal. Por fim, reconhece sua família como grande incentivadora para a busca de formação superior, principalmente pelo seu filho, não havendo em sua história relatos de impedimento por parte deles para que acessasse os espaços educativos. Seu lamento é o fato de que seu pai faleceu pouco antes de ela ingressar no Instituto.

Dentro da construção histórica de Clair, constata-se a dificuldade de uma mulher na década de 80 em manter-se na academia devido à ausência de políticas públicas que possibilitaram a sua permanência. Fato que suscitou no egresso desta mulher à formação na juventude, tratando-se de um sistema de ensino elitizado, onde a oferta era somente para quem pudesse pagar não havendo uma segunda possibilidade que alcançasse especificamente ao gênero feminino, com baixa renda. O descaso com a realidade que vivencia a estudante torna mais breve sua estada nos sistemas de ensino. Ainda após a aprovação da LDB (1996), não se observa grandes avanços neste aspecto. Gisi (2006) completa:

Verifica-se que as reformas educacionais, até o presente momento, não têm provocado mudanças significativas na seletividade social. As alternativas que se abriram com a aprovação da LDB evidenciam que se delegou ao mercado suprir a demanda existente para a educação superior. Isto ocorreu com a diversificação das instituições e dos cursos, que levou a uma enorme expansão de instituições privadas de ensino superior (centros universitários, faculdades, institutos). Muitas destas instituições não oferecem as condições necessárias para uma educação de qualidade (GISI, 2006, p. 14).

Como a autora afirma acima, o papel da academia vai além das aulas ministradas. Um olhar diferenciado sobre o público atendido permite ações que previnem o abandono da sala de aula, se este for o interesse da instituição. Dado isso, ressalto a importância das políticas públicas voltadas ao educando, onde o acesso e a permanência destes estudantes, principalmente nos Institutos Federais estão alicerçados no olhar para o aluno, para suas necessidades não somente dentro das instituições, através dos auxílios estudantis. Portanto, nesta primeira linha do tempo, problematiza-se o acesso ao ensino privado sem perspectiva ao aluno descapitalizado, o que caracteriza que na juventude de Clair, a educação era acessível aos altos níveis da sociedade, deixando às margens as demais camadas sociais.

Na linha do tempo a seguir, apresento Nádia, que nasceu no interior de Pinto Bandeira em 1975. Ela ingressou na educação básica em 1982. Na linha do tempo, ressalta que durante o 4º e 5º ano, passou a receber incentivos de sua professora para que buscasse a formação no magistério. Em 1987, após a conclusão do 5º ano, foi-lhe imposto pelos pais que parasse de estudar e se dedicasse aos serviços domésticos e dos cuidados com sua avó que estava acamada. Esta prática é explicada por Fúlvia Rosemberg:

Adolescentes também trabalham enquanto estudam, mas preferencialmente em afazeres domésticos que, no campo ou na cidade, tendem a ser atividades mais compatíveis com a escola. As adolescentes frequentam preferencialmente cursos diurnos, não só por sua maior adequação ao trabalho doméstico, mas também porque as famílias evitam que elas frequentem cursos noturnos como forma de proteção e controle sobre sua sexualidade (ROSEMBERG, 1994, p. 9).



No caso de Nádia, ela fora impedida de frequentar as aulas pela família para que desempenhasse um trabalho que era de grande responsabilidade para ser delegado a uma menina com aproximadamente 12 anos. A vivência de Nádia é um retrato do impedimento à educação, e prova viva da necessidade de regulamentação do direito da criança e do adolescente a frequentar a escola, garantido pela LDB em 1996.

Nádia retornou desta primeira pausa em 1992, no 6º ano, após o que ela chamou de “pedir corajosamente” aos pais. Seu trajeto até a escola era de 15 quilômetros, percorridos de ônibus. Em 1994, Nádia engravidou, casou, e novamente precisou deixar os estudos. Dedicou-se ao lar e ao seu filho pelo período de dois anos. Em 1996, na companhia de seu marido retornou à escola cursando o 8º ano. Em 1997 iniciou o magistério, finalizando no final do ano 2000 e em 2001, iniciou uma trajetória de 10 anos trabalhando com Educação Infantil, com intuito de auxiliar o marido nas despesas da família. Até aqui, configura-se um histórico de resistência ao que a sociedade patriarcal mantinha como papel da mulher. Porém, é interessante pensar que não só resignação ou o exercício de resistir constitui o ser mulher como conhecemos hoje, nos relatos aqui apresentados. Guacira Lopes chama a atenção neste sentido:

As mulheres, nas salas de aulas brasileiras e nos outros espaços sociais, viveram, com homens, crianças e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas quais sofrem e exercem poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos. Construir uma história às avessas, exclusivamente apoiada na trajetória daquelas que foram revolucionárias, talvez também resultasse em uma construção reduzida e idealizada (LOURO, 1997, p. 19).

Neste viés, as ações de Nádia no que tange sua insistência em retomar os estudos, ainda que com dificuldade, configura em partes sua libertação ao regime patriarcal, tratando-se de sua inclusão ao mercado de trabalho e no compartilhamento das obrigações financeiras com o esposo.

Em relato verbal, Nádia revela que havia em seu íntimo o desejo de cursar uma faculdade, porém, a situação financeira da família não era favorável para isso. Em 2012, com a abertura do PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) no IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, ela iniciou sua graduação em Pedagogia, mas interrompeu no ano de 2013 por insegurança, temendo não conseguir dar conta do trabalho, da família e da faculdade. Após um período de análise, em 2014, Nádia decide voltar ao *campus*, cursando algumas disciplinas e em 2015, faz a migração da modalidade PARFOR para a Licenciatura em Pedagogia Regular, onde hoje está concluindo o 8º semestre e quase alcançando a tão desejada formação. Nádia elenca como grande incentivador de sua formação seu filho, que durante alguns anos fora seu parceiro nas idas e voltas do *campus* até que ele concluísse seu curso superior. Segundo ela, seu esposo não fazia muita questão de que ela estudasse, tendo apoiado suas paradas após o ingresso no Instituto Federal.

Continuando a pesquisa, adentramos a linha do tempo de Sônia. Em seu relato verbal forneceu informações que não elencou em sua linha do tempo. Nela, informou ter 31 anos e que concluiu o ensino médio 2004. Em 2005, participou do processo seletivo do e do CEFET-BG (Centro Federal de Educação Tecnológica – Unidade Bento Gonçalves) no início do ano, no qual foi aprovada e passou a estudar. No meio do mesmo ano participou do PEIES (Programa de Ingresso ao Ensino Superior, que foi um sistema de vestibular seriado da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria) para o curso de Letras Espanhol onde também foi aprovada. No relato verbal complementou que, para realizar a matrícula lá em Santa Maria, teve que vender seus livros do ensino médio a fim de custear os gastos com a viagem. Já no ato da matrícula na UFSM, ela percebeu que as despesas de ida e vinda seriam muito grandes, ainda que a universidade contasse com políticas de auxílio ao estudante, os valores não seriam suficientes. Além disso, seu apego com a família acabou falando mais alto: trancou a matrícula e se manteve no CEFET cursando Técnico em Informática. Com a criação do NAPNE (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais) em 2006, atuou como estagiária no núcleo. Neste mesmo ano, através de projetos vinculados ao CEFET-BG, recebeu o prêmio Técnico Empreendedor.

No ano de 2008, Sônia iniciou um curso de Licenciatura em Pedagogia à distância no polo da ULBRA (Universidade Luterana do Brasil). Declarou que escolheu esta instituição por se tratar da única faculdade que poderia pagar com sua renda. Em 2010, ela destaca em sua linha do tempo e complementa verbalmente que, houve problemas de saúde com sua mãe. Nestas circunstâncias, Sônia passou por duas crises de depressão, foi diagnosticada com bipolaridade e abandonou o curso na fase final, sem realizar os estágios. Em 2011, conseguiu entrar no mercado de trabalho na função de secretária administrativa, onde permaneceu até 2016. Sônia contou que nesse período, vivenciou o divórcio dos pais, recaindo sobre ela a responsabilidade de prover o sustento de sua mãe que é aposentada por invalidez, mas com um salário muito baixo que não contemplava as despesas.

No ano de 2017, tomou conhecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia e realizou o processo seletivo para o Instituto Federal *campus* Bento Gonçalves. Aprovada, inicia um estágio na Escola Medianeira e em 2018, permanecendo no curso de licenciatura, realiza estágio na rede Marista. Em 2019 ingressa no serviço público municipal, com cargo de Auxiliar de educação infantil. Sônia representa o que a sociedade patriarcal chama de mulher frágil, uma vez que considera que a forte ligação com membros da família como pais, mães e avós é uma característica intrinsecamente feminina. Além disso, as modificações da sociedade dos anos de 1980 em diante embasam a afirmação de o estigma de fragilidade e a exposição pública da mulher se deram em razão das atividades profissionais. Fúlvia Rosemberg discorre sobre este momento histórico:

Além de modificações culturais nas relações de gênero, a crise econômica, no início dos anos 80, exige das famílias para manterem o status social anteriormente adquirido, o ingresso maciço de jovens e mulheres no mercado de trabalho. Ora, este mercado de trabalho, sexualmente segmentado, oferece um leque de oportunidades profissionais mais restritos às mulheres (fundamentalmente profissões de prestação de serviço), com níveis salariais nitidamente inferiores aos dos homens, mesmo quando se comparam populações masculinas e femininas com idêntico nível educacional. Além disso, as oportunidades de trabalho para mulheres com baixo nível de instrução são extremamente ingratas: no meio rural, a condição de boia-fria, emprego sazonal, realizado em péssimas condições físicas, com remuneração inadequada em meio urbano, o trabalho doméstico assalariado e empresa ou em casa de família (ROSEMBERG, 1994, p. 8).

Deste modo, as famílias foram se moldando a esse novo modo de vida, onde a inclusão da mulher nos espaços educativos já não era meramente em razão de aquisição de conhecimento e sim da necessidade de inserção no mercado de trabalho, visando empregos melhores. Nisso, permeia a ideia de melhoria de vida, de ofertar aos descendentes condições de vida e trabalho melhores que as gerações anteriores tiveram. Sônia, que teve o acesso fundamental, médio e técnico, que lhe possibilitou o ingresso no mercado de trabalho em áreas diferentes das quais a mulher era requisitada. Avaliamos aqui o acesso ao ensino como qualidade de vida, ocasionando melhores salários e condições de trabalho. Compreendemos que, a partir da experiência no mercado de trabalho, Sônia passa a perceber a necessidade de maior formação, uma vez que disso dependerá sua ascensão profissional.

Já Vilma, iniciou sua jornada educativa em 1974, quando foi matriculada na 1ª série aos sete anos. Foi reprovada na 3ª série no ano de 1976, em relato verbal declara que não possuía tempo de estudar em casa devido aos afazeres domésticos a que era submetida. Em 1977, foi adotada por uma família e mudou-se de cidade. Contou que esta família lhe adotou com promessa de tratá-la como filha, mas que o contexto foi bem diferente, tendo ela trabalhado a serviço deles tanto quanto o fazia em sua casa. Em 1978 cursou a 4ª série. Os anos de 1979 e 1980 ficou sem estudar por não haver escola na zona rural onde morava. Em 1981, mudou-se para a zona urbana, onde pode voltar a estudar na 5ª série e em 1987 a 6ª série. No relato verbal, ela conta que nessa época, ela e a família que lhe adotará estavam morando em Canarana no estado do Mato Grosso. Era um viver muito difícil, com condições de trabalho alusivas à escravidão. Em razão disso, ela resolveu ir embora deste local e voltar a viver com sua família. Foi

acolhida por uma irmã que morava no interior de São Lourenço do Sul. Esta, lhe abrigou por apenas alguns dias alegando não possuir condições financeiras de sustentá-la, findo o prazo, Vilma se coloca na estrada com destino a cidade, onde conhece uma família que era dona de um mercado. Esta família lhe acolheu, empregou e passou a viver com eles, nutrindo um sentimento de afeto que se estende até os dias atuais. Ali, conforme linha do tempo, nos anos 1985 e 1986 ela completou a 7ª e 8ª séries.

Em 1989 ela ingressou no ensino médio e passou trabalhar em uma fábrica de laticínios. Nesta empresa, conheceu seu marido, e no mesmo ano casou-se e tornou-se mãe. A partir de então, esteve dedicada a ser mãe, esposa e dona de casa. Teve seus três filhos até o ano de 2003, quando ocorreu sua separação. Em 2004, iniciou o curso normal de magistério, tendo concluído em 2007. Vilma relatou que desejava estudar, porém, havia certa carência de cursos de licenciatura em pedagogia gratuitos. Em 2010 cursou técnico em biocombustíveis no IFSUL (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense). Em 2014, ela mudou-se para Bento Gonçalves, onde vive atualmente, e em 2015 ingressa no curso de Licenciatura em Pedagogia no IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, no qual cursa o 8º semestre.

A trajetória de Vilma demonstra o quanto à mulher se molda às situações sociais nas quais estão inseridas. A falta de escola na zona rural novamente se apresenta como ponto de atraso ao acesso da mulher à educação. O casamento, a maternidade e o trabalho doméstico foram pouco a pouco distanciando as possibilidades de estudo. Reafirma-se que neste momento histórico, a participação dos homens nas atividades relacionadas à família, especificamente as citadas acima era nula, não havendo colaboração masculina além da provisão financeira. Deste modo, como estudar, sem haver apoio do companheiro, ao menos para cuidar dos filhos durante a estada da mulher na escola? Esta forma masculina de dominação em relação à mulher, no sentido de mantê-la no âmbito privado, com suas capacidades reduzidas, é uma das inquietações que ocasionaram a organização dos movimentos feministas a partir de 1968 no Brasil, conforme dialoga Guacira Lopes Louro (1997):

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência. É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizam a esfera do privado, o mundo doméstico, como o ‘verdadeiro’ universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres. Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, ‘de apoio’, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação (LOURO, 1997, p. 2 e 3).

Percebe-se em sua trajetória, que apesar das pausas, sempre que houve oportunidade, ela buscou retomar os estudos, compreende-se nela o desejo de se aperfeiçoar, e ainda que de forma tardia, ela pôde ter acesso à formação que tanto buscou. Vilma diferente de muitas outras mulheres com o mesmo histórico conseguiu romper as barreiras impostas pela sociedade e pelo masculino e se tornar protagonista de sua formação. Mas o que ainda permeia minha mente é tantas outras que não conseguem se libertar destas amarras e com que olhar julgamos ou analisamos suas vivências.

Diante dos percursos apresentados que constituíram as mulheres participantes deste estudo, dá-se vida aos escritos das teóricas que se dedicam aos estudos de gênero, no que se refere a privação da mulher aos espaços educativos. Sendo estas quatro mulheres persistentes em sua intenção de estudar, constroem novos caminhos e possibilidades ao cursar o ensino superior em uma instituição almejada por muitas. Realizar esta pesquisa transformou não só o olhar que lançamos sobre as mulheres estudantes, mas a maneira de encarar as dificuldades que virão.



## Considerações Finais

Muitas mulheres por um grande período de tempo sobreviveram a uma sociedade que limitava e impedia seu acesso à educação e outros campos que eram ditos masculinos. Sendo num primeiro momento permitida sua ida a escola a fim de se tornar uma esposa melhor, seguida pela sua entrada no mercado de trabalho para complementação da renda familiar, aos poucos, através das reivindicações dos grupos feministas, engendrou-se as conquistas dos direitos outrora negados e a mulher foi se apropriando dos espaços, até que chegamos à contemporaneidade em que assume diversos papéis: Mulher, profissional, esposa, mãe, estudante.

Hoje, perguntas como “Por que você parou de estudar?” parecem ser um questionamento simples, o qual qualquer pessoa pode fazer a outra durante uma conversa informal. Mas no contexto do feminino, conforme foi possível observar nas linhas do tempo aqui apresentadas, essa resposta pode não ser tão simples.

A interpretação do que é o acesso tardio da mulher aos espaços educativos explicitada neste artigo, se constrói a partir da leitura e pesquisa sobre o tema, contemplando os acontecimentos históricos e a união de movimentos como o feminista, que propiciaram a sociedade um olhar sobre a ótica feminina e suas capacidades. Obviamente, não é uma reflexão unitária quanto à temática, pois busca analisar além daquilo que está visível, mas o contexto social, histórico e cultural, para assim se imaginar no lugar destas mulheres, sendo impossibilitadas não por alguém, não por um ser, mas por falta oportunidade ao acesso de espaços que contemplem seus projetos para um futuro menos sofrido. Sendo assim, acreditamos que esse estudo contribui para um repensar a mulher como um ser histórico, a oportunidade do ensino em todas as esferas, e ainda, quem se beneficia com as oportunidades de ensino hoje, pois, como vimos, ela não abrange a todas as mulheres da sociedade.

Apesar de haver escolas, institutos, universidades, o fator de permanência destas mulheres nos espaços educativos por longo período de tempo ainda é deficitário, uma vez que grande parte delas possuem filhos e cuidam deles sozinhas, dependem de local para deixá-los para que possam estudar muitas ainda sofrem com as heranças do patriarcado. Portanto o acesso das mulheres a educação depende e muito do apoio que receberam de seus familiares e das políticas públicas construídas para oferecer a garantia de acesso e permanência aos espaços educativos com o objetivo de fomentar a real viabilidade para que muitas mulheres possam se manter nos seus cursos de ensino superior até a sua conclusão.

## Referências

- COLLING, Ana Maria. A construção histórica do corpo feminino. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, EDIUFU, v. 28, n. 2, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história. Dourados: UFGD, 2014.
- GISI, Maria Lourdes. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, EdPUC, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. História das mulheres no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- \_\_\_\_\_. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- PLATÃO. **Diálogos**: Timeu, Critias, o Segundo Alcebiades, Hipias Menor. Belém: UPPA. GEU, 1986.
- RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história. Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.
- ROSEMBERG, Flúvia. Educação e gênero no Brasil. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, EdPUC, v. 11, 1994.
- RODRIGUES, Paulo Jorge *et al.* O trabalho feminino durante a revolução industrial. In: XII semana da mulher, 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2015.



# Poder e Gênero: a Participação de Mulheres na Câmara de Vereadores da Cidade de Vacaria (1989-2016)

Diogo Fonseca Borsoi<sup>1</sup>  
Flávia Subtil Faria<sup>2</sup>  
Pietra Rodrigues Rosa<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Professor de História do IFRS Campus Vacaria, [dfbfonseca@gmail.com](mailto:dfbfonseca@gmail.com).

<sup>2</sup> Discente do 3º ano do Curso de Ensino Médio Integrado de Multimídia, [flaviasubtilfaria@gmail.com](mailto:flaviasubtilfaria@gmail.com).

<sup>3</sup> Discente do 3º ano do Curso de Ensino Médio Integrado de Multimídia, [pietra.rodrigues02@outlook.com](mailto:pietra.rodrigues02@outlook.com).

## Resumo

O presente artigo é fruto de uma série de atividades desenvolvidas no âmbito do *Campus Vacaria* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul no ano de 2018 a partir dos trabalhos do Núcleo de Ações Afirmativas e o Projeto de Formação e Integração. O cotidiano da cidade é marcado pelo machismo que pode ser medido pelos índices alarmantes de violência contra mulheres como estupro, feminicídios, agressões etc. O *Campus Vacaria* não está apartado desse contexto social, evidenciando também diversos relatos de machismo e preconceito. Com o intuito de problematizar essa realidade, começamos a lançar algumas questões sobre os lugares ocupados pelas mulheres naquela sociedade. Assim, o objetivo principal do estudo é entender melhor a relação entre política e gênero, focando na Câmara Municipal de Vacaria de 1989 até 2016, a partir de investigações sobre a trajetória de vida das vereadoras eleitas dentro do período recortado. Para estruturar a pesquisa lançamos mão da literatura acadêmica especializada a fim de consolidar alguns conceitos importantes sobre o tema, tais como *minorias, mulheres e trajetórias*. A partir desse escopo montado, organizamos um formulário de coleta de dados e aplicamos por meio de entrevistas à algumas vereadoras. A sistematização das entrevistas e de outros dados coletados possibilitou esclarecer algumas dúvidas que tínhamos, tais como, quantas vereadoras Vacaria já teve e o que isso representa em relação aos homens; as vereadoras eleitas têm ações voltadas para seu público específico; quais ações já foram feitas com o intuito de minimizar o cotidiano de violência da cidade, etc. Concluiu-se que a existência de vereadoras da Câmara foi fator decisivo para estruturar políticas públicas específicas para esse setor a despeito de seu número reduzido e de algumas não terem a questão de gênero como norte do seu trabalho.

**Palavras-chave:** Gênero, História, Política, Vacaria.

O presente texto consiste na síntese de diversas atividades realizadas no ano de 2018 no *Campus de Vacaria* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. No começo daquele ano, recebemos algumas demandas por parte dos alunos sobre casos de preconceito e discriminação, envolvendo questões de gênero dentro da instituição. A ideia inicial era pensar em ações concretas que deflagrassem a ocorrência repetida desses casos e, ao mesmo tempo, conscientizassem a comunidade a fim de minimizar o problema.

Uma das primeiras ações nesse sentido foi levar a demanda para as reuniões do NAAF (Núcleo de Ações Afirmativas). Ele vincula-se ao setor de Assistência Estudantil e ao de Extensão e é formado por servidores, estudantes, um secretário e servidores suplentes. O NAAF congrega o NAPNE (Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) e o NEPGS (Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade). A atuação deste último é orientada por alguns objetivos, cujos principais são: implementar políticas de Educação para a Diversidade de Gênero e Sexualidade, com vistas à promoção do direito à diferença, à equidade e à igualdade por meio de discussão acerca das temáticas Corpo, Gênero e Sexualidade; difundir e promover estudos e pesquisas relacionadas à temática; atuar na prevenção e combate das diferentes formas de violência de gênero e sexual promovendo o empoderamento dos sujeitos e, por fim, promover parcerias com os movimentos sociais na luta em prol de políticas públicas para a promoção da equidade de gênero. A partir desses objetivos conjugados com as demandas dos alunos e alunas, desenvolvemos algumas ações ao longo do ano, tais como, discussões sobre a questão de corpo e sociedade; uma palestra sobre juventude, sexualidade e prevenção; e o projeto Caixa da Sexualidade, no qual os estudantes puderam anonimamente fazer perguntas e tirar dúvidas sobre o tema central e afins.

Concomitantemente, um grupo de professores do mesmo *campus* iniciou um trabalho com as turmas de Ensino Médio intitulado *Projeto de Formação e Integração (PFI)*. Ele é um componente curricular de todos os cursos de Ensino Médio integrados e tem como objetivo



Integrar os conhecimentos construídos nos distintos componentes curriculares do curso, promovendo o desenvolvimento de competências aos estudantes, considerando suas trajetórias, suas vivências e seus anseios (IFRS, 2016, p. 29).

Nesse projeto, um docente assumia a responsabilidade, durante aquele ano, de orientar alguma atividade de pesquisa acerca de um tema que os alunos escolhessem. O PFI, então, transformou-se numa boa oportunidade de aproveitar um problema identificado pelos alunos em um projeto de iniciação à pesquisa.

A primeira sugestão de tema que as alunas indicaram foi “minorias sociais na política ao longo da história”. Partimos, então, desse tema amplo e, aos poucos, fomos lapidando e precisando os conceitos que o compunham.

## Quadro Teórico

O primeiro conceito que nos debruçamos sobre o de *minorias sociais*, problematizado a partir das considerações de Cláudio Márcio do Carmo. O autor rastreou diversas noções de *minorias*, *vulnerabilidade* e *violência* a partir da literatura especializada:

1. Grupos ideologicamente menos poderosos;
2. Grupo diferente e numericamente menor;
3. Grupo que corre o risco de perder a própria identidade por serem vitimizados por processos de controle e homogeneização;
4. Grupos afetados no que tange ao poder que lhes é tirado, ao processo de dominação, à violência sofrida, à marginalização social e a uma necessidade premente de tolerância (CARMO, 2016).

A partir do rastreamento das principais interpretações sobre o que seria minoria social, o autor traça certos pontos comuns. Segundo ele, pode-se notar, primeiramente, que o conceito pressupõe relações de assimetria social que podem ser de ordem econômica, educacional, cultural etc. Também, *minoria* englobaria a ideia de “particularização de um grupo” em oposição ao termo *maioria* que contém a ideia de generalização, ou seja, a ausência de traços marcantes e determináveis, indicando um padrão ou uma normalidade forjada. Uma minoria social seria vulnerável quando sofre pressão dessa normalidade para que suas particularidades sejam suprimidas, disfarçadas, reprimidas por meio da violência. Ela, por sua vez, consiste na agressão física ou simbólica que se manifesta através de ações de preconceito, rejeição, marginalização, discriminação etc (CARMO, 2016, p.205).

A definição do que é minoria social, trouxe um outro problema de cunho metodológico. Qual grupo minoritário seria alvo de nosso estudo, considerando a disponibilidade de fontes, recursos e tempo. A questão de gênero já estava no feixe de interesses e, como se trata de um grupo de alunas, a questão do papel das mulheres na sociedade falou mais alto. Cogitamos abranger o Estado do Rio Grande do Sul, a comparação entre algumas capitais, entre algumas cidades e, por fim, concluímos em focar nas mulheres que participaram da política no município, em particular, na Câmara de Vereadores, pois a cidade nunca teve uma prefeita. Da mesma forma, a partir dos dados fornecidos por aquela instituição, optamos por estudar o período correspondente às primeiras eleições depois do período militar até a última de 2016.

O passo seguinte foi buscar ajuda na pesquisa de Rachel Soihet intitulada *História das Mulheres*. A autora faz uma retrospectiva dos estudos sociais sobre as mulheres, indicando que até a década de 1970, o termo *mulher* era utilizado nesses estudos como uma categoria pura, ou seja, “pessoas biologicamente femininas que se moviam em contextos e papéis diferentes, mas cuja essência, enquanto mulher, não se alterava” (SOIHET, 1997). Em finais da década de 1970, o mesmo termo começou a ser problematizado e pensado a partir das diferenças como raça, classe, etnia e sexualidade. Dessa forma, não cabia mais falar de uma história da mulher, mas das mulheres. A questão, portanto, ganha um enfoque social, no qual rejeita-se o determinismo biológico para pensar em construções sociais

próprias de homens e mulheres, transformando o termo numa categoria de análise semelhante às de classe e raça. Despontam dessa reformulação uma série de novas linhas de pesquisa, tais como, a ação e a luta das mulheres, e o trabalho, família e maternidade, além de mulher e sexualidade, etc.

Assim, *gênero* pode ser compreendido como “uma construção sociocultural, que se determina dentro de um contexto histórico específico e traz referência dos papéis socialmente aceitos de masculinidade e feminilidade” (ROCHA, 2018, p.1). Essa ideia tem início com a escritora e filósofa Simone de Beauvoir (1949) que, em seu livro *O Segundo Sexo*, afirma que “nenhum destino biológico psíquico ou econômico definiriam a forma como os indivíduos sexuados se tornariam homens e mulheres, e sim o conjunto da civilização que elaboraria o que qualifica o masculino e o feminino” (APUD ROCHA, 2018, p.2). Com base nessas referências, entende-se gênero como uma construção social. Ninguém nasce com atitudes masculinas ou femininas. As pessoas são moldadas para se comportar de tal maneira de acordo com suas genitálias. Ações mais sutis e delicadas foram relacionadas às mulheres e ações mais hostis e sérias aos homens. Se alguém fugir desses padrões, por assim dizer, provavelmente será coagido e forçado a mudar seu jeito para justamente se encaixar no comportamento adequado para seu sexo.

Vale destacar que, como falamos, o conceito de gênero não se refere apenas ao sexo biológico, mas também à construção de identidade. Portanto, é necessário distinguir identidade de gênero e identidade sexual, pois, muitas vezes, essas noções deixam muitas pessoas confusas e com conclusões errôneas a respeito. Assim, a *identidade de gênero* refere-se à “percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres” e identidade sexual pode ter as seguintes definições:

é o modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual; por outro lado, é o modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações. A identidade sexual corresponde ao posicionamento (nem sempre permanente) da pessoa como homossexual, heterossexual ou bissexual, e aos contextos em que essa orientação pode ser assumida pela pessoa e/ou reconhecida em seu entorno (LONGHINI, 2015, p. 12).

Outro ponto que chamou a atenção nos textos estudados é a constatação da dificuldade de se encontrar vestígios e documentos históricos produzidos por elas próprias. A grande maioria das fontes que embasam as pesquisas sobre gênero são produzidas por homens acerca das mulheres. Dessa informação, surgiu a ideia de trabalhar com relatos orais, pelos quais poderíamos dar voz a certos grupos silenciados, no caso, as mulheres que participaram das instituições políticas em Vacaria. No entanto, o que seria feito com esses relatos ainda era uma incógnita. Fariamos uma biografia dessas mulheres, compararíamos suas trajetórias... não havia ainda muita clareza de como trabalhar com tais documentos. Assim, lançamos mão do texto *Ilusão Biográfica* de Pierre Bourdieu (2016). Aprendemos com ele que quando trabalhamos com histórias de vida, geralmente partimos do pressuposto que a vida é um conjunto coerente de uma sequência de acontecimentos de uma experiência individual com significado e direção e que, ao mesmo tempo, essa história pode ser apreendida e relatada por alguém. No entanto, essa pretensa coerência não existe de fato. Estamos em constante transformação e se houvesse a possibilidade de nos revisitarmos em algum momento pretérito de nossas vidas, dificilmente a situação não causaria estranheza. Assim, para Bourdieu, o nome é a única coisa perene em nós, uma vez que estamos imersos numa miríade de fluxos e processos de ordem biológica, psíquica ou social. É o nome que dá unidade ao indivíduo quando entendido dentro de um contexto social:

O nome próprio é o atestado visível da identidade do seu portador através dos tempos e dos espaços sociais, o fundamento da unidade de suas sucessivas manifestações e da possibilidade socialmente reconhecida de totalizar essas manifestações em registros oficiais, curriculum vitae, cursus honorum, ficha judicial, necrologia ou biografia, que constituem a vida na totalidade finita, pelo veredicto dado sobre um balanço provisório ou definitivo (BOURDIEU, 2016, p. 187).

Essas considerações foram importantes no sentido de abandonarmos a ideia inicial de fazer biografias e pensar em trajetórias de vidas construídas a partir de uma experiência de fala, escuta e transcrição. Essa experiência não guardaria sentido e significado intrínsecos, mas ambos seriam construídos a partir da experiência de fala das entrevistadas. Desse modo, nós, entrevistadores, necessitaríamos não apenas ficar atentos aos fatos relatados, mas também o sentido dado a eles. Ao relatar suas histórias como participantes na Câmara dos vereadores de Vacaria, essas mulheres também forjam o sentido dessa história e, na comparação desses enredos, poderíamos identificar alguns traços que se repetem nessa trama.

## Metodologia

Nossa pesquisa tornou-se um trabalho de interpretação das trajetórias das vereadoras eleitas no município de Vacaria de 1989 a 2016. O recorte espacial inicia-se com as primeiras eleições municipais depois do fim da ditadura e termina com as últimas eleições municipais. O primeiro passo consistiu em levantar quantas mulheres participaram dessa câmara no recorte proposto. Depois organizamos um formulário de coleta de dados semiestruturado e com três grupos de questões:

1. Machismo que elas enfrentaram
  - a. Como foi o seu ambiente de trabalho?
  - b. Durante seu mandato, havia outras mulheres no poder?
  - c. O que sua família pensa a respeito de sua vida profissional?
  - d. Quais eram suas expectativas antes de ingressar na Câmara de Vereadores? Elas foram alcançadas?
2. Posicionamento Político
  - a. Qual sua opinião sobre políticas de inclusão a mulheres em Vacaria?
  - b. Algum fato marcante em sua carreira política? (Projetos, leis aprovadas...)
3. Motivação Política
  - a. Quais são suas motivações políticas?
  - b. Quantos anos você possuía quando ingressou na política? E por que se interessou?

A partir do formulário pronto, conseguimos entrevistar 4 vereadoras das 8 arroladas. Os dados extraídos dessas entrevistas foram sistematizados de forma qualitativa e quantitativa. Foi possível quantificar e relacionar informações sobre a população total do município e também a quantidade de homens na câmara em proporção às mulheres. Na parte qualitativa, conseguimos ter um melhor esclarecimento sobre seu ambiente de trabalho, o que as conduziu a serem eleitas, quais foram suas propostas e por qual motivo cada uma seguiu uma certa trajetória política.

Tivemos certa dificuldade em entrar em contato com as vereadoras. Como citado anteriormente, o número total de entrevistadas foi 4, mas o projeto inicial era colher dados de todas as mulheres que passaram pela Câmara. A maior dificuldade foi localizar e entrar em contato com elas, pois algumas se mudaram, outras se recusaram a dar entrevistas ou mesmo a fizeram com pouco comprometimento.

## As Mulheres nos Campos de Cima da Serra: Campos de Violência, Campos de Exclusão

A região dos Campos de Cima da Serra está localizada no nordeste do Estado do Rio Grande do Sul e tem uma população aproximada de 100.000 habitantes. Vacaria é a cidade polo da região, concentrando mais de 60% dessa população. Além de Vacaria, compõem essa região os municípios de São José dos Ausentes, Bom Jesus, Monte Alegre dos Campos, Campestre da Serra, Ipê, Muitos Capões, Esmeralda, André da Rocha e Pinhal da Serra. A principal atividade econômica de Vacaria é a fruticultura. O município é o maior produtor de maçãs do Estado e o segundo maior do país. A produção de grãos está em segundo lugar. Também são destaques na economia do município a pecuária, a produção de pequenas frutas, o comércio e a prestação de serviços<sup>4</sup>.

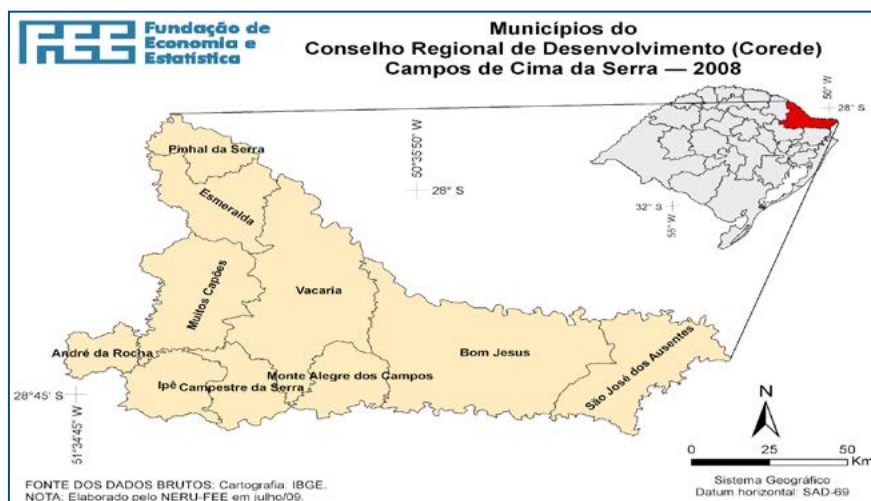
<sup>4</sup> GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Plano Estratégico para o Desenvolvimento da Região dos Campos de Cima da Serra (2010/2030). No prelo.



A população de Vacaria é predominantemente feminina, representando 50.96% da população frente a 49.04% de homens. Embora sejam maioria na cidade e na região, nota-se, pelos dados que apresentaremos, que sua participação nas instituições de poder local é ínfima e, sobre as mesmas, concentram dados preocupantes de violência. Márcia Tiburi, em reportagem escrita para revista *Cult* intitulada *Um minuto de silêncio no 8 de Março* (2019) lembra do caso de uma conhecida de sua infância em Vacaria: Eva Djanir. Djanira, como gostava de ser chamada, tinha 67 anos de idade quando teve quase a totalidade de seu corpo queimado em 06 de janeiro de 2018. O responsável foi seu marido, com o qual viveu quase a vida toda. Ele a deixou na porta do hospital, saiu, alegando que iria buscar documentos, e fugiu. A polícia tempos depois o localizou, mas pelo que parece ainda segue em liberdade.

Esse caso não é isolado. Com base nos dados da Secretaria de Segurança Pública, a região serrana do Rio Grande do Sul concentra dados alarmantes sobre violência contra a mulher. Entre 2012 a 2018 foram registrados 47.190 casos, dentre os quais 120 tentativas de feminicídio, 889 casos de estupro, 16.205 casos de lesão corporal e 27.645 casos de ameaças. Dentre esses municípios, Vacaria ficou em 4ª na quantidade de feminicídios, em números absolutos, e em 2ª em termos relativos, registrando uma taxa de 17.91 crimes para cada mil mulheres. Em caráter de comparação Caxias do Sul registrou uma taxa de 10.48<sup>5</sup>.

A realidade de violência assombra o cotidiano das mulheres da cidade, cuja agressão pode aparecer em diversos espaços e tempos como mostra o caso de Djanira que conviveu uma vida ao lado de seu assassino e foi morta no seio de seu próprio lar. Isso reflete uma tímida participação das mulheres nos quadros políticos da região:



**Figura 1 -** Municípios que compõem os Campos de Cima da Serra  
**Fonte:** Fundação de Economia e Estatística – FEE

Cidade	Nº total de vereadores	Nº de vereadoras
Bom Jesus	9	2
Ipê	10	2
Muitos Capões	9	1
Vacaria	15	3
Esmeralda	9	2
Campeste da Serra	9	2
São José dos Ausentes	9	0
Pinhal da Serra	9	0
Monte Alegre dos Campos	9	3
André da Rocha	9	1

**Tabela 1 -** Dados sobre a participação de mulheres no poder Legislativo em Vacaria e Cidades limítrofes

**Fonte:** Eleições 2016

5 JORNAL PIONEIRO. **Ranking negativo:** as 30 cidades com mais casos de violência contra a mulher na Serra. Disponível em: <http://pioneeroclicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2019/01/ranking-negativo-as-30-cidades-com-mais-casos-de-violencia-contra-a-mulher-na-sera-10690427.html>. Acesso em: 9 maio 2019.

Segundo os dados das eleições 2016<sup>6</sup>, do total de 10 município da região, houve apenas uma prefeita da cidade de Muitos Capões, no entanto, essa participação não se reflete na Câmara de Vereadores da cidade que recebeu apenas uma mulher. Isso se repete em André da Rocha e piora em São José dos Ausentes e Pinhal da Serra que não têm representação feminina nas suas respectivas câmaras. Nas demais cidades, a participação é proporcionalmente em torno de 20% das vagas, com exceção de Monte Alegre dos Campos que 33% de seus representantes são mulheres.

A presença das mulheres na Câmara de Vereadores de Vacaria segue a tendência dos demais municípios da região. Nessa cidade, as mulheres ocupam apenas 20% dos 15 cargos de vereadores disponíveis. A partir dos dados obtidos nessa mesma Câmara, pudemos observar também a quantidade de vereadoras que já passaram pela instituição dentro de nosso recorte cronológico:

Vereadora	Duração do Mandato	Partido
Ceny Paim Mezari	1977 a 1989	PMDB
Maria José Guazzelli Costa	1993	PMDB
Sônia Maria Alves Pires	2000 a 2004	PMDB
Jane Andreola Oliboni	2005 a 2008	PP
Elisabete Ritter de Vargas	2004 a 2016	PMDB
Vanessa Boeira	2016 a 2020	PSDB
Selmari Etelvina Souza da Silva	2016 a 2020	PT
Rita de Cassia Zamboni	2016 a 2020	PSB

**Tabela 2** - Vereadoras eleitas e seus respectivos anos de mandato dentro do recorte cronológico proposto  
**Fonte:** Câmara Municipal de Vacaria

Pela tabela 2, é possível notar que em Vacaria o déficit de participação de mulheres na Câmara de Vereadores é histórico. Não há registro de prefeitas na cidade e o número de vereadoras não passou de 8 dentro de 105 vagas disponíveis ao longo dos últimos 30 anos. Os dados deixam claro a carência de representantes femininas dentro de instituições tão importantes para planejamento e execução de políticas públicas locais. Ao analisar as trajetórias das mulheres que participaram da política em Vacaria, podemos entender melhor como configura-se a relação de gênero e poder na cidade.

## Gênero e Poder na Câmara Municipal de Vacaria: a Ação das Vereadoras

Como pudemos perceber, todas as vereadoras eleitas encontraram um meio dominado por homens, com uma insuficiência enorme no número de colegas mulheres. Por meio das entrevistas, registramos que a maioria delas possuíam uma longa trajetória anterior a decisão de se candidatarem para o cargo de vereador. Algumas começaram nos partidos, ajudando nas campanhas para outros candidatos como os cônjuges, parentes, amigos e o contato com o meio político motivou as mesmas a se candidatarem posteriormente. Outras tomaram a decisão de entrar na política pela experiência prévia em trabalhos de cunho social ou em cargos diretamente ligados à comunidade como professora ou agente de saúde. De modo geral, demoraram anos para tomar a decisão de se candidatarem por medo ou por repressão de cônjuges, parentes, amigos, etc.

Por serem em um número muito menor, as eleitas relatam que encontraram dificuldades em ter seus projetos efetivados na Câmara e até mesmo entre a população da cidade. Seus relatos expõem o machismo no cotidiano de suas vidas políticas tanto no ambiente da Câmara de Vereadores, quanto em momentos de campanha ou ainda junto às comunidades. Registramos nas entrevistas que as candidatas conviveram

<sup>6</sup> BRASIL. Eleições 2016. Disponível em: <https://www.eleicoes2016.com.br/>. Acesso em: 12 maio 2019.

com eleitores que as inferiorizaram apenas por serem mulheres, propagando a ideia que política não é o lugar de uma mulher. Há relatos também de casos de machismo exercido por seus colegas de trabalho, tratando com desdém algumas leis feitas pelas vereadoras com o objetivo de não serem aprovadas.

Uma questão que tínhamos em relação ao grupo de mulheres que se elegeram vereadoras era que as pautas femininas não foram o principal motivo que as levaram a tomar essa ação. No entanto, notamos nos relatos que existiam propostas voltadas para mulheres, embora algumas vereadoras não manifestaram afinidade com esse tema ou um certo desconhecimento da questão. Dentre as ações destinadas para o público em destaque está a *Procuradoria Especial da Mulher*, cujo projeto foi de uma das vereadoras entrevistadas e foi aprovado por unanimidade na Câmara. Esse órgão foi criado com o objetivo de receber, examinar e encaminhar denúncias de agressão; acompanhar a execução de programas de governo no âmbito municipal; promover estudos e debates sobre violência e discriminação contra as mulheres e resolver o déficit de representação das mulheres na política entre muitos outros.

Um dos primeiros objetivos implementados pelo grupo foi criar um espaço para acolhida e debate sobre as leis que garantem proteção às mulheres. O grupo abrangeu muitas vítimas de violência intrafamiliar e ao contar suas experiências era recorrente o fato de que algumas não saíam de casa, porque não tinham outro lugar para morar. O homem, geralmente, controla a vida financeira da família e em um contexto de agressão, elas não tinham a quem recorrer, principalmente, se a família tivesse filhos. Foi identificando essa dificuldade, a partir da experiência de fala e escuta das vítimas, que foi criada a lei que garante prioridade de mulheres vítimas de violência para conseguirem assistência em programas de obtenção da casa própria. Assim, dentro da legislação acerca da habitação de interesse social “mulheres Vítimas de Violência Intrafamiliar”, ganhariam peso três dentro dos demais critérios de seleção existentes.

Nos relatos, também foi listado o projeto chamando de *Semana Municipal da Mulher*. O projeto consiste em concentrar diversas atividades na semana do dia das mulheres. Dentre elas, há um dia em que acontece uma ação social, na qual diversos profissionais oferecem serviços como corte de cabelo, unhas e maquiagem. Da mesma forma, têm acontecido diversas palestras sobre temas como trabalho, renda, profissão, saúde, direitos e afins.

Na Câmara de Vereadores de Vacaria diversos perfis de mulheres assumiram o poder. Ao mesmo tempo que identificamos relatos de ações impactando na vida de muitas pessoas como os projetos apontados acima, foi possível constatar também que certas entrevistadas não fizeram relação entre suas ações políticas frente ao cenário de exclusão e violência da cidade. Algumas se recusaram a responder certas questões, não conseguiram relacionar a questão do machismo frente a posição que ocupa ou mesmo a necessidade de se defender pautas voltadas ao seu gênero.

## Considerações Finais

O tema escolhido encontra-se coberto por diversos tabus e preconceitos historicamente construídos como de um sexo frágil, de submissão ou mesmo situações de violência como podemos ver pelas estatísticas policiais. Raquel Diniz Guerra, sobre isso, afirma que:

O alvorecer do século XXI convive com uma indisfarçável preferência ao sexo masculino, o que pode ser constatado através das maiores chances de participação a esta conferidas. A baixa representatividade feminina em postos de comando constitui a prova cabal de que a mulheres e homens não se defere um mesmo grau de prestígio (GUERRA, 2016, p. 9).

Muitos podem ser os fatores citados para demonstrar tal exclusão, mas, ao mesmo tempo, as mulheres cada vez mais se veem determinadas a quebrar tais paradigmas, reafirmando ainda mais a presença feminina ao conquistar cargos públicos. A visibilidade das mulheres mostra-se cada vez mais presente, porém ainda não é suficiente. Buscamos encontrar indícios dessas representações femininas no meio da política do município, mais especificamente na Câmara de Vereadores, que consciente ou inconscientemente, lutam por uma causa ao adentrar numa profissão ainda pouco



explorada por mulheres na cidade. O feminismo acompanha as ações delas no momento que se dispõem a agirem em prol de uma igualdade profissional em relação aos homens e de igualdade no que diz respeito aos seus direitos perante a sociedade machista e patriarcal, que impõe que o feminino não deve assumir postos públicos e de poder na sociedade.

A pesquisa foi de extrema importância para entender melhor as relações entre poder e gênero na cidade de Vacaria a partir das ações das vereadoras. Dentro do nosso recorte cronológico, a primeira mulher eleita na cidade trabalhou sem companheiras durante todo o seu mandato. Após décadas, esse cenário pouco se modificou. Pelos dados foi possível constatar que as vereadoras enfrentaram e enfrentam um ambiente de trabalho machista com julgamentos preconceituosos, tanto por parte de colegas, quanto da própria comunidade. O machismo, assim, é uma das principais explicações para pouca participação feminina na Câmara dos Vereadores. No entanto, embora isso seja uma dificuldade, não impediu que as mesmas levassem a cabo algumas pautas feministas. Elas elaboraram projetos e leis, principalmente, voltados para mulheres em situação de vulnerabilidade social. Um ponto importante que descobrimos ao estudar os relatos das vereadoras foi que se elas não tivessem sido eleitas, também não haveria projetos destinados a esse público em uma cidade que carrega altos índices de violência de gênero.

Um contexto político dominado por homens, muitas vezes, faz com que muitas mulheres se sintam acuadas em participar ativamente das instituições de poder. É de extrema significância que elas se sintam apoiadas pelas pessoas de seu convívio social para que possam, desta forma, se encorajar para tomar os lugares de poder na cidade. Ao dar voz a esse público, observamos uma luta silenciosa por parte de algumas para implementar leis e melhorar a realidade de exclusão que a região apresenta. A continuidade desse trabalho passa por construir um ambiente político não restrito a um grupo, mas lutar pela diversidade no poder a fim de atender as mais diferentes demandas da população.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

CARMO, Cláudio Márcio do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, nº 64. Ago/2016, p. 201-223.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano Estratégico Para O Desenvolvimento da Região dos Campos de Cima da Serra** (2010/2030). No prelo.

GUERRA, Raquel. **MULHER E DISCRIMINAÇÃO**. Tese (Mestrado em Direito Público), Faculdade Mineira de Direito, Universidade Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 2006.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (CAMPUS VACARIA). Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Vacaria: IFRS, 2016, p. 29.

JORNAL PIONEIRO. **Ranking negativo: as 30 cidades com mais casos de violência contra a mulher na Serra**. Disponível em: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2019/01/ranking-negativo-as-30-cidades-com-mais-casos-de-violencia-contra-a-mulher-na-serra-10690427.html>. Acesso em: 9 maio 2019.

LONGHINI, Geni Nuñez et al. **Materiais de apoio ao trabalho sobre sexualidades em sala de aula**. Florianópolis: NIGS/UFSC, 2015.

PAINS, Clarissa. **Brasil tem menos parlamentares mulheres do que 151 países**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-tem-menos-parlamentares-mulheres-do-que-151-paises-22462336>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ROCHA, Fernando Henrique Moraes da. Gênero e dominação: construções sociais e simbólicas do masculino e do feminino. In: **Anais da 4ª Semana do Servidor e 5ª Semana Acadêmica**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

TIBURI, Marcia. Um minuto de silêncio no 8 de Março. In **Revista Cult**. Disponível: <https://revistacult.uol.com.br/home/um-minuto-de-silencio-no-8-de-marco/>. Acesso em: 9 mai. 2019.

25

# Mulheres Estudantes e a Maternidade: um Estudo de Caso das Acadêmicas da Pedagogia / Parfor do IFRS *Campus* Bento Gonçalves

Renata La Roque Martins de Oliveira<sup>1</sup>

Edson Carpes Camargo<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia – PARFOR do IFRS *campus* Bento Gonçalves, renataroque@msn.com.

<sup>2</sup> Docente do IFRS - *Campus* Feliz, edson.camargo@feliz.ifrs.edu.br.

### Resumo

Sentir-se preparada para conquistar novos espaços, continuar estudando e conceber a maternidade como uma escolha são percursos que muitas mulheres ainda não têm a oportunidade. Diante disso, optamos pela realização deste estudo com as acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pelo IFRS – *Campus* Bento Gonçalves através do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Nosso objetivo central foi problematizar as relações de gênero com a formação profissional, buscando analisar as histórias de vida das acadêmicas que passaram pelo processo de maternidade durante a graduação. O problema de pesquisa buscou compreender como as pesquisadas olham para seu percurso de formação diante da maternagem. Para isso, utilizamos como processo metodológico inicial a pesquisa bibliográfica, amparada nos escritos de Del Priore (2009), Pinto (2003) e Scott (1989). Posteriormente, realizamos a pesquisa empírica, tendo como proposta os Grupos de Discussão, do qual participaram três acadêmicas. Os dados foram gravados para posterior análise de conteúdo. As participantes mencionaram as experiências já vivenciadas, identificando as transformações que foram necessárias para que pudessem frequentar um curso superior. Por fim, evidencia-se o registro de que ainda temos muito a dizer, a reivindicar e a problematizar se tratando das relações de gênero, da maternidade e da possibilidade de continuar estudando.

**Palavras-chave:** Maternagem, Ensino Superior, PARFOR, Relações de Gênero, Feminismo.

Ao decidir fazer a graduação, precisei convencer minha família do quanto a formação acadêmica era importante e iria impactar em nossas vidas de forma positiva, pois se tratava, ao meu ver, de um investimento, uma realização profissional e a oportunidade de melhoria na vida financeira. Junto com essa decisão vieram muitos questionamentos, pois com tantos deveres e tarefas a cumprir, como conseguir dar conta de tudo e ainda sobrar tempo para concluir a graduação? Essa é uma pergunta que tem ‘martelado’ em minha cabeça de filha, mãe, esposa e profissional (OLIVEIRA, 2019, p. 2).

Quantas meninas abandonam os bancos escolares por estarem grávidas? Quantas mulheres deixam de estudar para cuidar dos filhos? Quantas mulheres se “agarram” aos afazeres domésticos e esquecem de si, de suas vidas?

É nesse cenário que buscamos, através desta escrita, problematizar as relações de gênero articuladas com a formação profissional no ensino superior, analisando as histórias de vida das acadêmicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves que estão matriculadas no curso de Pedagogia ofertado pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Tomando como campo empírico um curso que é majoritariamente frequentado pelo sexo feminino, buscamos tencionar o modo como as acadêmicas desse curso olham para seu percurso de formação diante do processo de maternidade.

Das mulheres que frequentam o curso de Pedagogia, muitas já vivenciaram a maternidade e experienciaram uma sensação de incapacidade, de não conseguir concluir a graduação ao mesmo tempo que a sociedade lhe reserva a tarefa de educar o/a filho/a que pariu. Segundo Del Priore (2009, p.283), desde o período colonial temos que o “importante, finalmente, era fazer da mãe um exemplo, e da maternidade uma tarefa, um projeto árduo que, como que prolongando as dores do parto por uma vida inteira [...]”. Talvez resida aí o medo de fracassar, seja na maternagem ou no curso superior que frequenta. O que precisamos problematizar é a condição de exemplo imputada às mulheres nesta sociedade patriarcal.

O estudo elaborado por Esteves (2005) apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com mulheres de baixa renda e classe média que vivenciaram a experiência da maternidade antes de completarem 18 anos, destacando o suporte social disponível e a organização da vida dessa mãe adolescente durante a gravidez e nos anos seguintes ao nascimento da criança. O autor menciona que as entrevistadas, em



sua maioria, reconhecem que não se sentiam preparadas para a maternidade e que, obviamente, a experiência da gravidez adolescente determinou transformações expressivas na vida delas.

Embora eu tenha minha vida independente de meus pais, esse sentir-se preparada para a maternidade é algo que muitas vezes vem em meus pensamentos, sempre tem algo a ser conquistado principalmente na área financeira ou profissional que a gente pensa que poderia ter alcançado antes de ter os filhos.

Ressalto a importância da escolarização na vida das mulheres, principalmente para conseguirem alcançar a profissionalização e a independência financeira. As entrevistadas do grupo de classe média também salientaram tal importância, sendo que apenas uma delas não retomou suas atividades escolares e nem fez referência a voltar a estudar. Já no grupo de entrevistadas de baixa renda a referência maior, é a busca por emprego, para suprir necessidades de toda ordem, inclusive o sustento do bebê. A retomada das atividades escolares para esse grupo de mulheres pareceu algo mais distante da realidade vivida por elas, embora todas demonstrem esse desejo. Sempre busco o melhor para minha família, suprir a demanda familiar sempre foi um dos meus objetivos, mas o principal deles é a satisfação profissional e isso só será possível com a conclusão da graduação (OLIVEIRA, 2019, p. 7).

Diante disso, para este estudo, tomaremos emprestado o conceito de maternagem. O cuidado e a proteção necessários ao desenvolvimento saudável de uma criança não está relacionado somente aos laços sanguíneos. É necessário maternar. Como afirma Gradwohl (2014, p.56), “[...] a maternagem é estabelecida no vínculo afetivo do cuidado e acolhimento ao filho por uma mãe.” É por este caminho, entre mulheres, mães e estudantes, que trilharemos esta escrita.

## Um Pouco da História do PARFOR no IFRS *Campus* Bento Gonçalves

Em janeiro de 2009 foi sancionado o Decreto nº 6.755, instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e possibilitando que, em maio deste mesmo ano, fosse lançado o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), buscando capacitar os profissionais da educação básica que estavam atuando na docência do ensino público e que não tinham a formação específica na área em que atuavam.

Peixoto (2015), em um estudo cuidadoso sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pelo *Campus* Bento Gonçalves, apresenta um recorte detalhado das primeiras turmas que, desde 2010, vem fazendo deste *lôcus* de ensino um referencial na formação de professores para a Educação Básica.

No ano de 2010 o *Campus* Bento Gonçalves teve a primeira oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia, formação inicial, na modalidade presencial, destinado a professores da rede pública de Educação Básica os quais não tinham formação superior, ou que, mesmo tendo essa formação quisessem realizar o curso de licenciatura na área em que atuam em sala de aula, atendendo às exigências da Capes. Naquele ano, houve a pré-inscrição de 215 profissionais da Educação Básica e a validação de 173 deles. Por se tratar de uma oferta de 40 vagas no *Campus* Bento Gonçalves, optamos por um sorteio público, realizado no salão de atos no próprio *Campus*. A partir do ingresso da primeira turma de alunos, em 2010, iniciaram-se mais duas turmas, a de 2011 e a de 2012 [...]. A primeira turma, Turma 2010, concluiu o curso em março de 2014. A segunda, Turma 2011, obteve sua conclusão em março de 2015. (PEIXOTO, 2015, p. 32).

A terceira turma (Turma 2012) concluiu o curso em agosto de 2016. Cabe salientar que, nestas turmas, as concluintes foram todas do gênero feminino, corroborando com as pesquisas de Ávila e Portes (2012) e Pereira (2013), as quais indicam que o curso de Pedagogia é constituído, em sua

maioria, por mulheres. Portanto, pesquisar sobre as dificuldades dessas estudantes e seus enfrentamentos durante a maternidade pode contribuir para que a instituição tenha um outro olhar sobre a formação de professores no PARFOR.

No ano de 2015, a partir de uma reivindicação do FEPAD-RS (Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul), a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) liberou a pré-inscrição no PARFOR de profissionais cadastrados no Educacenso<sup>3</sup> com as funções de Auxiliar/Monitor/atendente de Educação Infantil, bem como a abertura de turmas com um número mínimo de 20 estudantes - desde que metade dela fosse formada por docentes (PEIXOTO, 2015). Esta deliberação da CAPES permitiu que o *Campus* Bento Gonçalves abrisse a quarta turma do curso de Licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR. Constituiu-se então a Turma 2015, tendo 20 profissionais matriculadas. Esta turma está em fase de conclusão e serão, provavelmente, oito mulheres a concluir o curso em agosto de 2019.

Em pesquisa realizada em 2012, Ávila e Portes já destacavam algumas situações para que as mulheres atrasassem a conclusão de seus cursos, apontando que

as mulheres [...] convivem diariamente com o sono e o cansaço, situação que afeta diretamente sua capacidade de concentração nas aulas. As poucas horas de repouso a que se submetem resultam em um estado de fadiga e sonolência quase constante, sendo difícil depois vencer o sono na hora da aula. Outro fator que gera dificuldade de concentração é a preocupação com o que acontece em casa. Apesar de toda a sobrecarga com o trabalho doméstico, o cuidado e o bem-estar dos filhos pequenos, é a responsabilidade doméstica que mais preocupa as mulheres. (ÁVILA e PORTES, 2012, p. 826).

Este fato se reflete também no caso do PARFOR do *Campus* Bento Gonçalves. Com aulas nas quintas e sextas-feiras à noite e nos sábados pela manhã e à tarde, é corriqueiro o desabafo das acadêmicas quanto ao cansaço, o desânimo e a preocupação com as tarefas domésticas (que se acumulam e compõem uma segunda jornada de trabalho). Não há como negar que, para as mulheres, é um desafio prosseguir nos estudos com todas as atribuições que lhes são impostas no âmbito do espaço privado. Somando isso ao fato de que as estudantes do PARFOR são, também, profissionais que atuam nas escolas de educação infantil e ensino fundamental da região da serra gaúcha, uma sensação de cansaço nessas mulheres acaba sendo gerada. Isso também é relatado na pesquisa realizada por Ávila e Portes (2012), em que, para as mulheres estudantes, não há mais tempo livre, uma vez que existe uma urgência em conciliar os diferentes tempos/espacos de mãe, trabalhadora e estudante, causando uma sensação de desgaste e de inexistência de tempo para o lazer.

Em 9 de maio de 2016 foi sancionado o Decreto nº 8.752, o qual, em consonância com o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tomando por princípio o regime de colaboração entre os sistemas de ensino e revogando o Decreto nº 6.755/2009. Assim como nos anos de 2013 e 2014 - muito bem relatados por Peixoto (2015) -, nos anos de 2016 e 2017 o *Campus* Bento Gonçalves não ofertou turmas pelo PARFOR, sendo constituída a quinta turma no ano de 2018, com 33 estudantes matriculadas/o, sendo apenas um do sexo masculino. Apresentar estes dados é registrar a história do PARFOR e a constituição do curso de Pedagogia no IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, com o intuito de alertar para a permanência dessas estudantes no ensino superior, superando as demandas impostas por esta sociedade patriarcal.

Cabe salientar que o IFRS - *Campus* Bento Gonçalves foi inovador na oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR na região Sul do país por dois motivos. O primeiro deles está atrelado à Lei 11.892 de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesta lei, em seu artigo 7º, ganha destaque os objetivos das instituições recém criadas, respaldando, em sua

3 Conforme o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) o "Educacenso é um sistema informatizado de levantamento de dados do Censo Escolar, permitindo a disponibilização de relatórios com informações consolidadas da escola que possibilitam a verificação e análise dos dados declarados" (INSTITUTO, 2019, p. 1).

abrangência, a formação de professores nas áreas de ciências, matemática e para a educação profissional, não sendo mencionado o caso da Pedagogia. O segundo refere-se ao fato de que, conforme “inciso III do artigo 11 do Decreto 6.755/2009, o acesso dos docentes aos cursos do PARFOR se dá por meio da oferta de turmas especiais em cursos de Licenciatura, exclusivamente aos professores em exercício na rede pública de Educação Básica” (PEIXOTO, 2015, p.21). Mesmo o *Campus* não ofertando de forma regular o curso de Licenciatura em Pedagogia, houve um grupo de servidores que encampou a ideia, tornando o curso referência quando o assunto é a formação de professores.

## Mulheres e o Feminismo

Não poderíamos tratar de maternidade sem recorrermos ao feminismo, numa tentativa de realizar um recorte sobre os movimentos que visam trazer à tona as reivindicações das mulheres.

A primeira onda do feminismo ocorreu durante o século XIX e teve, como pauta principal das mulheres, a busca por direitos que as colocariam em condições de igualdade com os homens. Além disso, elas também acreditavam que poderiam alcançar essa igualdade por meio da educação e de uma relação mais simétrica dentro do casamento.

Conforme Pinto (2003), ainda no Renascimento houve uma mudança de paradigma que propiciou uma mudança na esfera social, política e educacional. As mulheres foram acompanhando essas mudanças, e, no século XVI, já era possível ver algumas mulheres reivindicando certa igualdade com os homens, mas foi durante o Iluminismo que se abriu um maior espaço para as demandas, trazendo o discurso de igualdade entre os gêneros.

Os ideais da Revolução Francesa inspiraram as mulheres a refletirem sobre as suas próprias condições na sociedade. Assim, elas participaram ativamente do movimento, mas, quando a revolução se concluiu, os direitos foram conquistados pelos homens, com a publicação em 1789 da **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, no qual as mulheres não foram incluídas. Algumas mulheres que participaram da revolução passaram a clamar por seus direitos e a querer participar lado a lado com os homens.

Dentro desse contexto, podemos mencionar Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft, duas importantes mulheres desse período que participaram intelectualmente da revolução. Olympe de Gouges, na França, escreve um documento denominado Os Direitos das Mulheres e das Cidadãs, em oposição ao documento dos homens, na tentativa de convencer as mulheres de que elas precisavam participar desses direitos. Mary Wollstonecraft, por sua vez, escreve Reivindicação dos Direitos da Mulher. Esses manifestos, no entanto, só foram reconhecidos no século XX, a partir do movimento feminista conhecido como Movimento das Sufragistas.

Nos Estados Unidos existia um movimento muito forte em busca dos direitos iguais, sobretudo em busca do direito ao voto. As americanas se uniram aos homens que lutavam a favor da abolição da escravidão e, junto com eles, passaram a participar do movimento, lutando pela abolição da escravidão e pela conquista de direitos das mulheres. Contudo, o movimento abolicionista alcançou mais sucesso do que o movimento feminista, fazendo com que as conquistas das mulheres se desse de forma muito mais lenta. Neste cenário, um discurso começou a fazer toda a diferença dentro do movimento feminista. Estamos nos referindo ao discurso de uma escrava, Sojourner Truth:

[...] Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E eu não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem - quando tinha o que comer - e também aguentei chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a



maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? [...] (TRUTH apud RIBEIRO, 2017, p. 20-21).

Por meio desse discurso, as mulheres negras compreenderam que elas possuíam demandas divergentes daquelas propostas originalmente pelas mulheres brancas e que o tratamento da sociedade se dava de forma diferente, tornando as reivindicações, portanto, distintas.

## O Movimento Feminista e o Conceito de Gênero

Na primeira onda do movimento feminista, o maior enfoque eram as reivindicações das mulheres brancas, as quais queriam conquistar direitos para se tornarem iguais aos homens. Além disso, exigiam também direitos à educação porque acreditavam que sua inferioridade era devido a uma educação diferente da dos homens. A maioria era contra o casamento, pois compreendia que, dentro dele, as relações eram muito assimétricas e algumas consideravam o casamento como uma forma de prostituição legal ou, ainda, de escravidão. Os homens, por sua vez, viam o casamento como um grande negócio, pois tinham a “propriedade” sobre a mulher, estando esta à sua disposição para todos os afazeres, domésticos e sexuais (PINTO, 2003).

A segunda onda do feminismo ocorreu entre 1960 e 1980. Direitos foram conquistados na maior parte dos países e, perante a lei, as mulheres eram iguais aos homens. Mas será que essa igualdade ocorria de fato?

Esse movimento tentou entender porque as mulheres ainda estavam submissas aos homens, restritas, muitas vezes, ao ambiente privado, enquanto o homem incorporava o ambiente público como algo “natural”. Seriam as mulheres naturalmente inferiores aos homens, e, por isso, não conseguiriam alcançar de fato essa igualdade? E, afinal, o que é ser mulher? Um livro em especial marca a nova onda do feminismo: **O segundo sexo**, de Simone de Beauvoir. Nele, Beauvoir estabelece uma das máximas do movimento: “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Essa obra oportunizou inúmeras reflexões: existiria uma essência feminina? Por que o mundo se constitui por meio da perspectiva masculina?

A partir de 1990, temos a terceira onda do feminismo, aprofundando as discussões dos movimentos anteriores e assumindo a diversidade das mulheres e a necessidade de demandas específicas. Neste período, surgem outros movimentos que continuam a lutar pela igualdade entre homens e mulheres.

Concomitante a esses movimentos de lutas e reivindicações do feminismo, emerge o debate sobre o conceito de gênero. É possível identificar que, no período de 1960 - momento em que a segunda onda do feminismo despontava -, o conceito de gênero estava pautado nas distinções entre o masculino e o feminino, sendo os fatores biológicos os determinantes para isso. Ganha destaque, nesse período, o “fundacionismo biológico”, amparado na biologia como determinante de aspectos do comportamento e da personalidade. Neste sentido, conforme Camargo e Gheller (2016) o fundacionismo biológico impossibilitou a compreensão das diferenças entre homens e mulheres por vincular o conceito de gênero a fatores biológicos, desconsiderando as questões culturais.

Em contrapartida, buscando superar esta visão dicotomizada pautada na naturalização dos gêneros, Joan Scott, ao escrever seu célebre artigo denominado Gênero: uma categoria útil para análise histórica, menciona que a utilização do termo gênero é recente, “como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1989, p. 72), tencionando a posição do determinismo biológico.

## O Percurso Metodológico

O percurso metodológico do estudo foi guiado pela pesquisa qualitativa, que, conforme Silveira e Córdova (2009, p.32), “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser

quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” Diante disso, optamos pela realização de um estudo de caso, tomando como *locus* empírico as acadêmicas matriculadas no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, especificamente as turmas que estão vinculadas ao PARFOR. Tomaremos o conceito de estudo de caso nesta pesquisa, a partir da concepção “de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Assim como nos estudos de Camargo, Zanchetti e Cisco (2015) e Garcia e Camargo (2016), nos utilizamos da realização de Grupos de Discussão para a produção de dados. Conforme Weller (2013):

Mesmo guardando algumas semelhanças com os grupos focais, os grupos de discussão constituem um procedimento distinto, tanto no que diz respeito ao papel do pesquisador como em relação aos objetivos que se deseja alcançar[...] o objetivo maior do grupo de discussão é a de obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas. (WELLER, 2013, p. 55-56).

Sendo assim, três acadêmicas participaram do Grupo de Discussão, realizado em maio de 2019 e gravado em áudio para posterior transcrição e análise dos dados produzidos. No quadro 1, apresentamos as questões que compuseram cada bloco do Grupo de Discussão.

<p>Bloco I: Trajetória Profissional</p>	<p><b>Objetivo:</b> Identificar a trajetória de formação profissional das participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome?</li> <li>• Formação?</li> <li>• Trabalha?</li> <li>• Em que área/função?</li> <li>• Há quanto tempo?</li> </ul>
<p>Bloco II: Construção Pessoal</p>	<p><b>Objetivo:</b> Constituir o percurso acadêmico das participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em que ano estudou no IFRS?</li> <li>• Foi acadêmica de qual curso?</li> <li>• Sua família é constituída por quais/quantas pessoas?</li> <li>• Quantos filhos?</li> <li>• Como é a relação familiar?</li> <li>• Quais mudanças ocorreram em suas atividades sociais e na rotina como acadêmica com o processo da maternidade?</li> </ul>
<p>Bloco III: Maternagem</p>	<p><b>Objetivo:</b> Identificar as dificuldades encontradas durante a graduação e que fossem vinculadas à maternidade pelas participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguma experiência vivenciada durante o processo de formação marcou sua vida?</li> <li>• Como o processo de maternidade influenciou em seu percurso formativo no ensino superior?</li> </ul>
<p>Bloco IV Conclusões</p>	<p><b>Objetivo:</b> Possibilitar considerações ainda não mencionadas na pesquisa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa? Algo que não foi perguntando e vocês gostariam de registrar?</li> </ul>

**Quadro 1** - Questões do grupo de discussão

**Fonte:** Produzido pela autora e autor

Os resultados foram categorizados de acordo com os objetivos de cada bloco sendo analisados sob a ótica de cada conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977).

## Análise dos Dados

O Grupo de discussão teve a duração de 35 minutos e a análise foi realizada a partir da fala de cada participante, que teve a oportunidade de olhar para si, lembrando seu percurso de formação acadêmica e podendo expressar suas inquietações e compartilhar com o grupo sua história de vida. Inicialmente, foram convidadas seis acadêmicas para participarem do Grupo de Discussão, porém somente três participantes<sup>4</sup> compareceram. No quadro 2, apresentamos a caracterização das participantes, tomando como ponto de partida a trajetória profissional.

Identificação	Idade	Formação	Função/ área de trabalho	Tempo em que atua	Idade dos filhos
P1	33	Curso Normal (Magistério)	Auxiliar de Educação Infantil	6 anos	4 e 11 anos
P2	28	Ensino Médio	Auxiliar de Educação Infantil	7 anos	5 anos
P3	29	Ensino Médio	Auxiliar de Educação Infantil	11 anos	6 anos

**Quadro 2** - Caracterização das participantes

**Fonte:** Elaborado pela autora e autor

As participantes da pesquisa são acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia e iniciaram seus estudos na graduação no ano de 2015. A organização familiar de cada participante é distinta. A participante P1 mora com seus dois filhos, sua irmã e seu sobrinho. P2 mora com seu esposo, filho e sua mãe. Já P3 mora somente com seu filho e seu esposo.

A partir da transcrição do Grupo de Discussão, passamos à análise dos dados, considerando a necessidade de categorizar as falas das participantes. Neste sentido, optamos por definir, para este estudo, duas categorias, as quais tomaram mais tempo nas discussões e possibilitaram a constituição de dados qualitativos significativos. São elas: a construção pessoal e a organização familiar; a maternagem e a constituição de mulheres, mães e estudantes.

### Construção Pessoal e a Organização Familiar

Uma experiência que me marcou muito foi quando meu pai ficou doente. Foi o que mais me marcou, que mais eu sofri na verdade, porque aí além de filho, casa, família, estudo, eu não tinha nem como cuidar direito dele no hospital. [...] Acho que esse foi o período mais difícil, porque mesmo quando eu estava aqui na aula meu pensamento estava lá no hospital. Eu não conseguia me concentrar porque eu sabia que alguém podia me ligar. Eu acho que foi uma das coisas que mais me marcou (P2).

As participantes relataram que precisam organizar a vida de todas as pessoas com as quais dividem a residência e, por isso, acabam tendo uma rotina muito corrida. O anseio de todas no início do curso era compreender como poderiam realizar tantas tarefas e, ainda assim, manterem-se na graduação, como ressalta uma delas:

<sup>4</sup> Duas participantes convidadas para o grupo de discussão não responderam ao convite para participar da pesquisa e uma outra relatou a dificuldade em sair de casa por ser mãe de gêmeos, se colocando à disposição se houvesse interesse nosso em fazer um questionário, para que ela pudesse contribuir com a pesquisa.



[...]essa é a pior parte porque, separar as coisas da faculdade, ter um tempo para isso é bem difícil, mas enfim, a felicidade de ser estudante, mãe, dona de casa e trabalhadora né? Não é para qualquer um. É só para quem pode! (P3).

É possível observar avanços e mudanças na sociedade em geral, mas, mesmo assim, a maior parte das mulheres têm dupla ou até tripla jornada de trabalho. Como Oliveira (2019, p. 8) já mencionava em seu estudo, “é dolorido demais viver em uma sociedade que romantiza a sobrecarga das mulheres”. Neste cenário, “é muito fácil ouvir discursos de homens ou até mesmo das próprias mulheres dizendo que somos super mulheres, guerreiras, que só a gente consegue fazer tantas coisas ao mesmo tempo” (OLIVEIRA, 2019, p.8), mas o que se tem é uma carga de trabalho sobrecarregada que recai sobre as mulheres.

O estudo desenvolvido por Oliveira (2008) destaca o quanto as estudantes trabalhadoras que foram pesquisadas mencionam que o tempo para realizar as diversas atividades durante seu dia é, sem dúvidas, a maior dificuldade enfrentada por elas, sentindo que não têm tempo para todas as tarefas e funções que se comprometem. Isto se reafirma nas palavras da pesquisada P2, que diz: “[...] nos sábados, além de me preocupar com tudo, com serviço, com a casa com os trabalhos da faculdade, eu tinha que me preocupar com a janta porque se não fizesse janta, ninguém comia” (P2).

A sociedade ainda entende e reforça que os cuidados dos filhos e da casa devem ser de responsabilidade da mulher e, por mais que elas tenham vontade de estudar, as ações do lar ainda são direcionadas a ela. Por isso, reafirmamos a necessidade de compreender que a construção de gênero é cultural, entendendo que somos ensinados desde a infância a sermos meninos e a sermos meninas.

Os estudos de gênero trazem à discussão o fato de que as características masculinas e femininas são entendidas como resultado de aprendizagem. Homens e mulheres aprendem a assumir determinados comportamentos, atitudes, características e sentimentos, de acordo suas experiências de vida e com o contexto onde vivem (CARVALHO, 2009, p. 26).

Antes mesmo de nascer já temos a construção do que é ser mulher. Ao nascer, parece que já está com o “destino” traçado: será esposa, mãe, cuidadora, sentimental, no mesmo sentido em que Eggert menciona que “[...] a mulher é ‘naturalmente’ afetiva e bondosa e deve, ao lado das crianças, permanecer obediente ao pai de família” (EGGERT, 2017, p.220). Nesse sentido, o célebre aforismo de Beauvoir ilustra adequadamente essa ideia de como somos construídas e construídos socialmente.

## A Maternagem e a Constituição de Mulheres, Mães e Estudantes

[...] ao mesmo tempo que no começo foi difícil para mim, ao mesmo tempo por causa do meu filho eu tive mais coragem de seguir em frente e fazer alguma coisa para mostrar que eu ia ter uma profissão que eu ia ser valorizada mais tarde. [...] ao mesmo tempo que eu tive medo na hora de começar, tive coragem para fazer alguma coisa. Eu acho que a maternidade me ajudou nesse ponto, conseguir ver as coisas com outros olhos, querer ser alguém, ter uma formação (P2).

Durante o processo de análise do grupo de discussão, ficou claro que todas as participantes vivenciam grandes dificuldades e conflitos acerca dos papéis que precisam exercer na sociedade, pontuando muito em suas falas as diversas responsabilidades que recaem sobre si.

As dificuldades mencionadas pelas pesquisadas tencionam a maternidade e a realização de um curso superior, como uma delas nos relata, mencionando que “apesar de ter todas as dificuldades

de ter uma criança pequena em casa, eu precisei confiar em terceiros para poder viver essa parte da faculdade que me trouxe conhecimento e novas amizades” (P1). Gradvohl (2014) evidencia que a maternagem:

[...] não é mais exercida unicamente pela mãe, sendo dividida com outras pessoas ou instituições, prática também já realizada na Idade Média. Entretanto, ao contrário do que ocorria naquela época, não podemos considerar que por conta disso possa ser considerada como desvalorizada, pois, muitas vezes, deixar o cuidado do filho sob a supervisão de terceiros é a única alternativa para que a mãe possa trabalhar e assim contribuir para o sustento (essencial ou não) da família (GRADVOHL, 2014, p. 60).

A maternagem como escolha proporcionou olhar para as pesquisadas não somente enquanto mães, mas como sujeitos em (trans)formação e realização profissional. Neste sentido, os seus relatos mencionam o quanto estar cursando uma graduação proporciona um sentimento de satisfação e de bem-estar.

A maternidade fez eu me colocar no lugar da minha mãe. Então como eu sempre quis ser motivo de orgulho para ela, eu também quero que meu filho sinta orgulho do que eu fiz. [...] Eu sempre quis a formação, porque na minha família nunca teve ninguém. Eu sempre disse para ela que traria orgulho. E agora mesmo ela não estando mais aqui nesse mundo de certa forma vou conseguir (P3).

A ótica é diferente diante da maternagem. As dificuldades passam a ser enfrentadas de forma ousada, pois essas mulheres, mães e estudantes querem que seus esforços sejam reconhecidos e valorizados pela família.

## Considerações Finais

[...] De certa forma, a maternidade foi uma coisa que me atrasou, mas agora também é algo que serve de exemplo para eles. Para quando eles estiverem maior saberem que é importante. A questão da formação, do esforço que eu faço, na idade que eu tenho, serve de estímulo para eles (P1).

Iniciar esta parte do estudo com a fala de uma das pesquisadas é trazer à nossa memória elementos que subjazem o ser mulher, mãe e estudante nesta nossa sociedade patriarcal, em que mulheres continuam sendo as responsáveis por cuidar do marido, de filhos e filhas, do seu pai e sua mãe e do pai e da mãe de seu marido, como cuidadoras da ordem do lar.

A partir deste estudo, tivemos a possibilidade de refletir sobre como o processo da maternagem influencia, de diversas formas, na formação acadêmica. Percebemos, nas pesquisas bibliográficas - concomitante com as declarações das participantes -, o quanto ainda estamos acorrentadas e acorrentados aos padrões da sociedade e o quanto reproduzimos construções culturais sem ao menos pensar criticamente sobre elas.

As participantes tiveram a oportunidade de expor, em suas falas, sem medos ou censuras, as experiências já vivenciadas, identificando as transformações que precisaram ocorrer tanto em suas atividades sociais quanto em suas rotinas para que pudessem frequentar um curso superior.

Ainda temos muito a reivindicar, a dizer e a problematizar quando o assunto são as relações de gênero, a maternidade e a possibilidade de continuar estudando.

## Referências

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CAMARGO, E. C.; ZANCHETTI, A.; CISCO, L. A. As Relações de Gênero no Ensino Técnico: um debate necessário. In: SONZA, A. P.; SALTON, B. P. (Org.). **Ações Afirmativas no IFRS**. Porto Alegre: CORAG, 2015.
- CAMARGO, E.C.; GHELLER, P. **Patriarcado, gênero e educação**: problematizações [sempre] presentes no ambiente escolar. VIII Fórum Internacional de Pedagogia, Anais, v. 1, 2016.
- CARVALHO, M. G. de; LUZ, N. S. da. **Construindo a igualdade na diversidade**: gênero e sexualidade na escola. Paraná: Editora UTFPR, 2009.
- DEL PIORE, M. **Ao Sul do Corpo**: Condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- EGGERT, E. **domÉstico** Espaços e tempos para as mulheres reconhecerem seus corpos e textos. In: STRÖHER, M. J.; MUSSKOPF, A. S.; DEIFELT, W. **À flor da pele**: ensaios sobre gênero e corporeidade. São Leopoldo: Sinodal, p. 225-241, 2017.
- ESTEVES, J. R.; MEIRA MENANDRO, P. R. Trajetórias de vida: repercussões da maternidade adolescente na biografia de mulheres que viveram tal experiência. **Estudos de psicologia**, v. 10, n. 3, 2005.
- GARCIA, D.; CAMARGO, E. C. **Percepções de professor@s sobre a diversidade sexual no ambiente escolar**. Bento Gonçalves, 2016. TCC (Especialização em Educação, Ciências e Sociedade: a atuação docente na contemporaneidade) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, 2016.
- GRADVOHL, S. M. O.; OSIS, M. J. D.; MAKUCH, M. Y. Maternidade e formas de maternagem desde a idade média à atualidade. **Pensando famílias**, v. 18, n. 1, p. 55-62, 2014.
- INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educacenso**. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- OLIVEIRA, R. La R. de; CAMARGO, E. C. **Mulheres Estudantes e a Maternidade**: O percurso de formação das acadêmicas do curso de Pedagogia/PARFOR do IFRS – *Campus* Bento Gonçalves. Bento Gonçalves, 2019. TCC (Graduação em Pedagogia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, 2019.
- PEIXOTO, J. P. **Contribuições do curso de Pedagogia Parfor para as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil**. Lajeado, 2015. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2015.
- PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo. 2003.
- \_\_\_\_\_. **Feminismo, história e poder**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Letramento Editora e Livraria LTDA, 2017.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, jul/dez 1989.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa qualitativa. **Métodos de pesquisa**, p. 31-42, 2009.
- WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.





# O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade do IFRS Campus Bento Gonçalves: Protagonismo e Resistência Estudantil

Letícia Schneider Ferreira<sup>1</sup>  
Robert Reiziger de Melo Rodrigues<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Docente de História, coordenadora do NEPGS do *Campus* Bento Gonçalves, [leticia.ferreira@bento.ifrs.edu.br](mailto:leticia.ferreira@bento.ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Educador social, discente do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do IFRS *Campus* Bento Gonçalves, [robertreiziger2009@gmail.com](mailto:robertreiziger2009@gmail.com).

## Resumo

A história de constituição do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) do *Campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) demonstra o protagonismo estudantil no combate ao preconceito no espaço escolar. As demandas dos discentes por um local de debate e de articulação de ações para a promoção de paz na escola possibilitaram a criação do NEPGS, em 2015. O presente estudo propõe o acompanhamento da construção e das ações do NEPGS BG, realizando uma reflexão sobre a importância deste espaço no ambiente escolar, avaliando as ações propostas e seus impactos na comunidade acadêmica. O NEPGS promove uma série de atividades em prol do respeito pelo outro, propiciando um espaço democrático e de exercício de alteridade, valendo-se de ações como cine-debates, produção de cartazes, palestras e apresentações musicais, entre outros. O conhecimento sobre essa temática mostra-se pertinente, principalmente porque há uma série de informações equivocadas sobre esses tópicos veiculada por diferentes mídias e o crescimento de discursos de violência e ódio vêm se intensificando. O NEPGS está em constante evolução no sentido de buscar agregar novos membros e divulgar sua produção, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Assim, conhecer a história da implantação do NEPGS BG e suas ações permite disseminar uma cultura de paz e novas ações que estimulem o respeito e o combate ao preconceito relacionado ao ambiente escolar, tendo em vista que é de responsabilidade social do NEPGS debater e solucionar achismos referentes à temáticas de gênero, sexualidade, discriminação, homofobia, machismo, misoginia e diversos outros que estejam relacionados à promoção dos Direitos Humanos no espaço institucional.

**Palavras-chave:** NEPGS, Gênero, Escola, IFRS.

O presente artigo tem por finalidade refletir sobre a história de constituição do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) do *Campus* Bento Gonçalves, observando a mobilização estudantil e as primeiras ações realizadas pelos discentes. O NEPGS do *Campus* Bento Gonçalves constituiu-se como um espaço de articulação de alunos e alunas em prol da defesa de direitos e da disseminação de valores pautados no respeito à diversidade. Desta forma, o conhecimento sobre o processo de formação e as atividades iniciais do NEPGS é essencial em um momento em que é perceptível a difusão de informações equivocadas sobre o conceito de gênero e suas potencialidades.

O ambiente escolar é um local fundamental para o estabelecimento de contato com diferentes opiniões, crenças e posturas, pois são essas diferenças que estimulam a prática da empatia e do respeito. Contudo, a escola, enquanto *lôcus* de socialização também abriga a existência de uma série de desafios como, por exemplo, superar atitudes que promovam a discriminação e o bullying, práticas comumente observadas na esfera escolar. De fato, os atores que compõem a instituição escolar provêm de realidades diversas e estruturam seus discursos e visões de mundo a partir de influências diferentes e, com frequência, encontram dificuldades ao se depararem com novos olhares e discursos. Cesar (2009) explicita os desafios trazidos por esta realidade que ampliou o leque de atores sociais presentes na escola, afirmando que:

Alunas/os e professoras/es gays, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido. Assim, um trabalho que assuma como princípio a diversidade sexual marca a entrada em um “campo epistemológico” desconhecido, na medida em que a “epistemologia” reconhecível é a do sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero (p.48).

Assim sendo, o NEPGS se origina em um ambiente de tensões que caracteriza a escola, espaço que, inclusive, oportuniza a contestação e abertura ao novo, ao original, ao autêntico. As questões de gênero são prementes no ambiente escolar, dado o fato de que muitos adolescentes estão em um momento de vida em que buscam informações e descubram novidades sobre seu corpo e sua sexualidade, procurando estabelecer um posicionamento frente ao que lhes é apresentado. Portanto, é frequente perceber que os e as estudantes necessitam de um local de referência, no intuito de encontrar um ambiente de escuta e de articulação. O NEPGS do *Campus* Bento Gonçalves surge para responder demandas dos alunos e alunas por uma escola livre de preconceito e discriminação, luta que pouco a pouco se torna de toda a comunidade escolar.

## Algumas Reflexões Sobre Gênero e suas Aplicações

As questões de gênero permeiam o ambiente escolar que, por sua vez, reflete os conflitos presentes na sociedade. Os discursos que procuram de algum modo submeter o feminino, inferiorizando as mulheres e tornando-as minoria no espectro valorativo, diminuindo suas ações e controlando sua existência, estão presentes no cotidiano e são perceptíveis ao longo da história. No decorrer dos séculos, mulheres buscaram romper com a situação de opressão vivenciada pelo público feminino através da criação de ações pontuais.

Apesar de seus esforços, os debates de gênero se constituem como uma pauta somente no século XX. Historicamente, as mulheres não se apresentavam como uma pauta atraente e dado o fato de que a escrita e os registros eram, frequentemente, compostos por homens, a realidade feminina pouco era contemplada. Perrot (2005) ressalta este “silêncio” associado a uma prática de silenciamento, afirmando que

No início era o Verbo, mas o Verbo era Deus, e Homem. O silêncio é comum das mulheres. Ele convém à sua posição secundária e subordinada. Ele cai bem em seus rostos, levemente sorridentes, deformados pela impertinência do riso barulhento e viril. Bocas fechadas, lábios cerrados, pálpebras baixas, as mulheres só podem chorar, deixar as lágrimas correrem como de uma inesgotável dor, da qual, segundo Michelet, elas ‘detêm o sacerdócio’. O silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento (p.9).

Gradualmente, constitui-se no imaginário social a concepção de que as mulheres deveriam comportar-se de uma determinada forma e contemplar algumas características esperadas e naturalizadas por discursos compostos e impostos socialmente. Deste modo, associaram-se à figura feminina a perspectiva de um desejo inquestionável pela maternidade e pelo matrimônio, a docilidade, a submissão, a passionalidade e a incapacidade de compreensão de temas de maior complexidade. Essa afirmação pode ser observada nos empecilhos impostos às mulheres ao longo do tempo para a realização de uma efetiva participação política, com restrições ao sufrágio feminino, obstáculo que provocou reações ao longo das décadas explicitadas nos movimentos sufragistas. Ações em prol do voto feminino aproximaram mulheres que se reconheceram como sujeitos históricos e que passaram a reconhecer outras pautas em comum, ampliando o debate e respaldando de forma mais articulada às demandas das mulheres.

O passar das décadas trouxe outras questões importantes para a luta das mulheres, as quais demandavam uma ruptura com uma sociedade patriarcal e com os discursos biologicistas que limitavam sua atuação na esfera pública. A construção cultural do feminino evidencia-se na reflexão de autoras como Simone de Beauvoir, que em sua obra “O Segundo Sexo”, apresenta a perspectiva do feminino enquanto uma constituição discursiva, separando aspectos culturais e biológicos. Para Beauvoir, a mulher seria educada para exercer determinadas funções e seguir um modelo de comportamento associado ao feminino.

Na década de 1980, autoras como Joan Scott refletiram sobre a concepção de gênero, como uma categoria analítica, uma ferramenta fundamental para a compreensão da realidade de disputas de poder que sustenta a opressão de um determinado grupo. Segundo a autora,



Gênero é a organização social da diferença sexual. (...) Gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. Não podemos ver a diferença sexual a não ser como função do nosso saber sobre o corpo, e este saber não é 'puro', não pode ser isolado de suas relações em uma ampla gama de contextos discursivos (SCOTT, 1994, p. 13).

Assim, as performances relacionadas ao feminino e ao masculino consistiriam em construções culturais, resultando em atuações de domínio patriarcal sobre as mulheres ao longo da história. O discurso que oprime e controla os corpos sustenta-se em grande medida no estímulo ao preconceito contra as mulheres, inclusive levando a atos de misoginia. Em relação a este termo, Berger explica que

Derivada do grego (μισογυνια) o verbete é formado dos vocábulos miso (μισο), que significa ódio de, e giné (γινή), mulher. Diz-se da aversão, repulsão mórbida, ódio ou desprezo por mulheres. (...)Ao se definir o vocábulo pelas partes que o constituem miso + giné as definições sobre o que seja a misoginia e a forma como a encontramos em diferentes contextos sócio históricos tornam-se mais claras. Miso, na língua grega, definia a aversão de uma pessoa ou um grupo de pessoas a algo ou a alguém. Assim, miso é o antônimo de filos (φιλος), ou seja, amizade ou desejo de aproximar-se de algo ou alguém. Miso não é dado como algo inato, pelo contrário, como construção que se dá no campo das experiências pessoais e da cultura (BERGER, 2019, p. 515).

A escola não está isolada dessa realidade social e reproduz os mesmos discursos e preconceitos de seu entorno. Contudo, seu caráter específico de ambiente de aprendizagem e de orientação com base nos valores dos Direitos Humanos deveria estimular uma postura de constante questionamento sobre essa realidade que naturaliza a marginalização e submissão de minorias. É necessário que o espaço escolar seja o mais abrangente e acolhedor possível, sendo necessário que os servidores e a comunidade escolar aprendam, inclusive, novas linguagens que passem a instrumentalizar o combate ao preconceito. Dinis (2008) expõe que

Assim, discutir novas políticas de inclusão das minorias sexuais e de gênero exige, por parte das/dos educadoras/es, uma experimentação de novas formas do uso da linguagem que possam produzir resistência a padrões sexistas ou homofóbicos. Esse é um importante passo a ser dado mesmo na linguagem científica, nos documentos oficiais, nos currículos escolares e nas instituições de formação docente, embora essas tentativas tenham sido, às vezes, menosprezadas e ridicularizadas no meio acadêmico (p. 488).

Dessa forma, consideramos que a escola tem por finalidade propiciar um espaço de crítica, no qual os estudantes se sintam confortáveis e aprendam a respeitar os diferentes olhares e modos de ser no mundo. Entretanto, é comum ocorrer o cerceamento de estudantes, a tentativa de enquadrá-los, discipliná-los a partir dos discursos tradicionalmente percebidos na sociedade. Contudo, se a instituição escolar não promover ações que incentivem a inclusão e a cultura de paz e de respeito, a discriminação e o bullying entre os estudantes manter-se-á constante. O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade surge exatamente na tentativa de responder às necessidades de estudantes que experimentavam em seu cotidiano escolar situações de opressão e violência de gênero.

## **NEPGS Bento Gonçalves: Estudantes na Luta**

O NEPGS do *Campus* Bento Gonçalves surge no ano de 2015, após estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio denunciarem a discriminação e de perseguições sofridas em suas redes sociais, as quais apresentavam um evidente teor sexista e de preconceito de gênero. Diversas meninas

que sofriam agressões verbais de colegas passaram a se reunir e buscar auxílio junto ao corpo docente. As alunas buscaram especialmente professores e professoras docentes de áreas das Humanidades a fim de, colaborativamente, proporem uma ação que permitisse a reflexão sobre o tema. A realização de uma reunião sobre a questão possibilitou que algumas ideias fossem apresentadas e, por fim, decidiu-se apresentar a toda comunidade escolar o assédio sofrido pelas estudantes. A ação aconteceu por meio de cartazes espalhados pelo *Campus*, nos quais estariam redigidas frases desrespeitosas que as meninas e muitas servidoras costumavam ouvir nos corredores da instituição. Os alunos organizaram um grupo de trabalho e trouxeram cartolinas, pincéis atômicos e tintas, passando a produzir cartazes com frases tais quais “As mulheres são iguais à caneta: quando não estão perdidas, estão comidas”, “Tá gostosa nessa camiseta coladinha”, “Com estas roupas deve ter saído da zona”.

De um modo geral, as frases escolhidas foram selecionadas dos ataques sofridos nas redes sociais e entre aquelas ouvidas no cotidiano escolar por meninas de diferentes cursos, e, após um debate sobre o conteúdo contido nessas frases, os cartazes foram produzidos pelas adolescentes. Não apenas as meninas, mas também muitos meninos sensibilizados com a situação das colegas participaram da mobilização e auxiliaram na produção e na colagem dos cartazes pelo espaço do *Campus*. De um modo geral, as frases tinham caráter agressivo e se sustentavam na ideia de que a mulher seria o “sexo frágil” e, portanto, sem direito à defesa ou réplica, como mostra a imagem na página anterior:

A atividade teve, indubitavelmente, um relevante impacto no ambiente escolar, dado o seu caráter pedagógico e por ter envolvido os estudantes em uma discussão pertinente e relativa à sua realidade. O debate referente às frases ouvidas e lidas pelas estudantes permitiu que fossem detectadas várias formas de preconceitos que, inclusive, se entrelaçavam, como, por exemplo, a misoginia e as questões étnicas. Algumas frases escritas e que foram ouvidas pelos estudantes estavam associadas, por exemplo, ao cabelo crespo e a traços faciais, como o tamanho da boca e nariz, remetendo ao preconceito racista ainda tão constante em uma sociedade que não estuda sua própria história e está muito distante de reverter situações de marginalização de uma considerável parte de seus membros. Colados nos mais diversos pontos do *Campus*, os cartazes permitiram que a comunidade escolar tivesse acesso aos ataques misóginos que as estudantes sofrem, sendo muitas frases bastante reveladoras da cultura de estupro que ainda permeia o país. A grande maioria das frases fazia referência às questões do corpo feminino e da sexualidade, valendo-se de termos agressivos e ameaçadores, especialmente contra as meninas.

É fundamental ressaltar também as etapas de desenvolvimento da atividade, planejada e protagonizada pelos e pelas estudantes de Ensino Médio, sendo apenas supervisionada pelos docentes, demonstrando o alto grau de autonomia e senso crítico. Os cartazes foram produzidos no pátio da escola, em meio às árvores, espaço que teria a simbologia da liberdade solicitada pela ação: liberdade para se vestir, agir e pensar de formas múltiplas, sem ser desrespeitada ou coagida no interior do espaço escolar. Os e as estudantes discutiram questões referentes ao preconceito de gênero, pintaram o rosto com tintas coloridas e elas mesmas penduraram os cartazes após anuência do setor pedagógico. A ação de conscientização da comunidade escolar foi registrada em fotos pelos participantes, que fotografaram não apenas a produção dos cartazes, como também sua colagem pelas paredes da escola.

O movimento das e dos estudantes provocou uma série de reações, como a tentativa de retirada dos cartazes e de apagamento das frases, ou mesmo de respondê-las, adicionando termos como “isso é vitimismo” ou “mimimi”. É

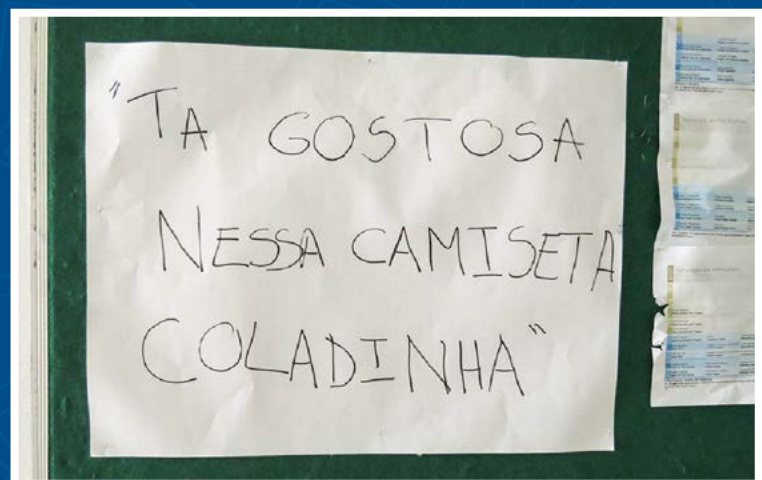


Figura 1: Abusos de gênero em frases ditas por alunos do Campus Bento Gonçalves do IFRS. Fonte: os Autores

possível observar que tais reações aos cartazes, que em momento algum identificaram a autoria das frases, ressaltam o desconforto provocado ao ler essas assertivas, bem como a busca por suprimir e negar as agressões sofridas principalmente pelas meninas no espaço escolar. Entretanto, muitos membros da instituição, incluindo discentes, servidores, trabalhadores terceirizados e comunidade externa, mostraram-se sensibilizados e provocados a refletirem sobre essa realidade, cujo debate e busca por soluções adequadas deveriam ser incentivados.

O movimento estudantil em prol de um ambiente mais saudável e imbuído de empatia não cessou com a primeira ação e outras atividades foram planejadas: uma vez que os tópicos mais comumente observados nos discursos misóginos eram referentes a uma forma de vestimenta que se enquadraria em determinados padrões e expectativas, as quais as meninas deveriam atender, bem como ao uso de uma maquiagem específica – o batom vermelho – que estaria vinculado a uma determinada essência ou desejo, as meninas decidiram promover o dia do “shortinhaço”, no qual as estudantes viriam com shorts, dado que o período em que ocorreu a atividade era verão e as temperaturas estavam altas, e usando batom vermelho. Nesse dia, foi realizada também uma roda de conversa aberta a todos e todas que quisessem discutir essa temática, a fim de expor o que estava ocorrendo no *Campus* e propiciar um momento de escuta das estudantes, no intuito de dirimir os conflitos que afloravam a partir da denúncia e do posicionamento de meninas e meninos em continuar aceitando os ataques preconceituosos vivenciados no espaço escolar.

Os discentes do *Campus* Bento Gonçalves evidenciaram a necessidade não apenas de se reconhecerem em uma luta que deveria ser de toda a instituição, mas de dar visibilidade à temática de gênero, que está presente no espaço escolar e em outros locais pelos quais as adolescentes circulam. Assim, foi organizada a produção de camisetas decoradas com imagens e dizeres de empoderamento feminino. Os discentes interessados trouxeram camisetas e, com o auxílio da professora de Artes, confeccionaram camisetas que traziam imagens de Frida Khalo, pintora mexicana icônica e símbolo do movimento feminista, e frases relacionadas à igualdade de gênero. A organização das estudantes e a necessidade de uma maior regularidade de encontros, conversas e aprofundamento do estudo sobre esta temática derivou a institucionalização<sup>3</sup> do espaço do NEPGS em dezembro de 2015.

A portaria<sup>4</sup> que institucionalizou o Núcleo, fundamental para o efetivo reconhecimento deste espaço e de sustentação de suas ações não refletia, contudo, a adesão dos estudantes, pois muitos participantes não aceitaram ter seu nome no documento, mas continuaram presentes nas reuniões do Núcleo.

Nos anos seguintes, o NEPGS do *Campus* Bento Gonçalves buscou atuar em várias frentes no intuito de disseminar o conhecimento e ampliar seu raio de atuação. O início das reuniões é marcado por ações de acolhimento aos estudantes, para que estes tenham ciência de que o NEPGS é um local de escuta e de promoção de valores como respeito e empatia. Desse modo, os estudantes membros do Núcleo passavam nas salas de aula e realizavam uma dinâmica, sob a supervisão das docentes, a qual versava sobre os preconceitos de gênero que todos trazem do imaginário social. Após a dinâmica, os estudantes recebiam um material de divulgação produzido pelo Núcleo - um folder e um marcador de livro - que continha uma frase vinculada à temática de gênero e, a partir desta mensagem, produziam cartazes concordando ou discordando da mensagem. Assim, desde o primeiro ano do ensino médio, todos e todas as discentes eram apresentados ao Núcleo e convidados a participar.

O NEPGS do *Campus* Bento Gonçalves também buscou atuar, a partir de 2016, por meio de atividades que promoviam cultura e interação entre os estudantes. Entre as pautas levantadas pelo Núcleo está o combate à LGBTfobia, e no dia 17 de maio, o qual marca a data internacional de reflexão sobre esta forma de preconceito, o NEPGS passou a realizar uma atividade com apresentações musicais, nas quais algumas estudantes tocavam e cantavam músicas no horário do intervalo. Entre as interpretações das canções, outra

<sup>3</sup> Assumiu a coordenação a Professora de Sociologia, Janine Trevisan, escolhida pelos estudantes por meio de voto. Outros docentes também participaram da institucionalização, incluindo professores efetivos de História e a docente substituta de Física, sendo esta última uma servidora bastante atuante para a constituição do Núcleo.

<sup>4</sup> A Portaria de criação do NEPGS do *Campus* Bento Gonçalves apresentava a primeira composição do referido Núcleo, constando o nome de quinze discentes do Ensino Médio integrado aos cursos técnicos de Informática para Internet (oito estudantes), Agropecuária (cinco discentes) e Viticultura e Enologia (dois estudantes), sendo sete meninas e oito meninos; e quatro docentes, três mulheres e um homem.



estudante lia alguns dados relativos aos números da violência praticada contra pessoas LGBT no Brasil, país que se destaca como um dos que possui índices elevados de assassinatos de homossexuais e outras minorias.

O NEPGS procurou, ao longo dos anos de sua institucionalização, alcançar os mais diversos grupos e ampliar sua capacidade de comunicação: possui uma página no Facebook administrada pelos estudantes, na qual são postadas imagens, artigos, reportagens relacionadas às questões de gênero e ações promovidas pelo Núcleo. As comemorações da comunidade escolar, como festa junina e outras celebrações, contaram com a participação do Núcleo, que ofereceu oficinas, promoveu cine debates, entre outras ações culturais. Visando atender outros públicos, desde 2016 o NEPGS procura promover reuniões no período noturno para atender estudantes dos cursos de graduação, os quais trabalham durante o dia e não conseguiam acessar as reuniões que habitualmente ocorriam no intervalo de almoço, no espaço institucional. Entretanto, a adesão mantinha-se baixa, e apenas atualmente, no ano de 2019, a frequência às reuniões parece estar aumentando. Em grande medida, a adesão ampliada parece estar associada ao início de cursos de Licenciatura relativos às Humanidades, como Letras e Pedagogia, dado que muitos estudantes de graduação que defenderam a necessidade de reuniões também noturnas são oriundos dos cursos citados.

A capacitação de estudantes e educadores nos temas de gênero foi um dos elementos com os quais o NEPGS desde cedo se comprometeu. Para suprir essa necessidade, em 2016 é organizado um curso de ensino e extensão voltado para Gênero e Educação. Deste modo, docentes do *Campus* das mais diferentes áreas participaram da oferta de um curso intitulado “Para compreender as relações de gênero da atualidade”, aberto para qualquer interessado no tema. O curso consistiu de seis temas divididos em duas palestras, e os tópicos abordados foram “Mulheres na Antiguidade”, “Antropologia filosófica: mulheres na Filosofia”, “Mulheres na Literatura”, “Gênero, corpo e imagem”, “Gênero e Poder” e “Movimentos sociais, religião e gênero”. A repercussão positiva do curso possibilitou sua oferta nos anos seguintes, incluindo uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município de Bento Gonçalves em prol da capacitação dos docentes de diferentes áreas para atuar com base nos princípios de respeito à diversidade e aos direitos humanos. Ao longo das diferentes edições os temas foram sendo readaptados e novos tópicos foram incorporados de acordo com as sugestões e a avaliação dos participantes. Inicialmente, o curso previa a metodologia do uso de palestras. Porém, nas últimas edições, passou a prever uma dinâmica diferente, solicitando aos participantes que proponham uma atividade prática em suas escolas para, ao final dos encontros, os resultados serem compartilhados com os demais.

Assim, o NEPGS do *Campus* Bento Gonçalves demonstra a importância deste espaço para a formação de profissionais e cidadãos imbuídos pelo espírito de empatia, e que tragam o respeito pela diversidade como um valor inegociável. Decididamente, muito ainda há para ser realizado, sendo fundamental reforçar o Núcleo com medidas de apoio institucional e investimentos. O NEPGS *Campus* Bento Gonçalves mostra-se um espaço de pluralidade e atuante na inclusão de todos e todas os que se comprometem com a busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

## NEPGS Bento Gonçalves: Desafios e Possibilidades

O ambiente escolar deve ser o espaço por excelência de defesa dos direitos humanos e do exercício da alteridade, e o NEPGS BG tem um relevante papel na empreitada de compartilhar e produzir conhecimentos, bem como desconstruir preconceitos de gênero. O exercício da democracia também é pautado pelo Núcleo, que tem o compromisso de escuta dos estudantes em relação aos temas que eles consideram relevantes. Desse modo, os discentes se percebem protagonistas das ações, enquanto os docentes se colocam em uma posição de mediação. Os temas arrolados pelos estudantes mostram-se variados, não se limitando às questões específicas da temática de gênero, mas abrangem questões mais amplas referentes aos direitos humanos, bem como situações que se mostram recorrentes na adolescência, como transtornos psíquicos, depressão, ansiedade e outros.



**Figura 2:** Intervenção musical no dia 17 de maio de 2016, o Dia Internacional contra a LGBTfobia. **Fonte:** os Autores

O NEPGS BG se apresenta como um espaço em que os estudantes confiam para debater e apresentar seus pontos de vista sobre os mais variados temas, fato perceptível pelo expressivo número de estudantes que atualmente compõem o Núcleo: a última portaria conta com o número de quarenta e cinco discentes e seis docentes. O elevado número de estudantes que mostraram interesse em participar do NEPGS no início do ano de 2019 pode estar

relacionado às mudanças no Projeto Pedagógico de alguns cursos de ensino médio integrado do *Campus*, os quais passaram a prever um determinado número de horas de participação em diferentes projetos de ensino, pesquisa e extensão, sendo necessária a realização de uma pesquisa para detectar os motivos do aumento do número de estudantes que integram o NEPGS. Contudo, mesmo que os motivos iniciais possam estar associados ao cumprimento de uma exigência curricular, é possível perceber que a presença e a atuação dos estudantes nas propostas de atividades do Núcleo denotam uma adesão a este espaço.

Durante o primeiro encontro do Núcleo, ainda no mês de março do corrente ano, os estudantes elaboraram uma lista de assuntos a serem debatidos, como conceito de gênero, feminismo, mulheres nas ciências e nos jogos eletrônicos, entre outros. O tema selecionado para iniciar as discussões do Núcleo foi “relacionamentos abusivos”, devido a relatos que apresentaram a premência do esclarecimento sobre essa questão. O relacionamento abusivo está vinculado a uma série de práticas que, de algum modo, submetem, inferiorizam ou mesmo permite desencadear ações de violência psicológica e física em algum dos parceiros de uma relação. De fato, um relacionamento abusivo pode ocorrer em diferentes relações: entre amigos, pais e filhos ou entre irmãos. Todavia, esta forma de relacionamento que promove sofrimento e violência é mais comumente observada entre casais, e, apesar de não ser exclusivo de relações heterossexuais, muitas vezes são observadas nessas formas de par afetivo, e suas características são, inclusive, romantizadas pela sociedade. A necessidade de desconstruir os elementos discursivos que favorecem o estabelecimento de relações com esta perspectiva junto aos jovens mobilizou os integrantes do NEPGS a pautarem esse tema, recorrente entre os adolescentes, que nesse momento de vida estão, frequentemente, iniciando suas experiências afetivas. Segundo Saavedra, Martins e Machado.

Atualmente parece haver algum consenso na percepção de que a adolescência é uma fase de desenvolvimento propícia ao investimento em esforços preventivos. O facto de os padrões de agressão não estarem ainda estabelecidos e de serem considerados ainda em processo experimental pode fornecer uma janela de oportunidade para intervenções, de forma a fortalecer comportamentos interpessoais mais ajustados (SAAVEDRA, MARTINS, MACHADO, 2013, p.116).

Assim, compreendendo que talvez o maior desafio seja identificar o relacionamento abusivo, os membros do NEPGS valeram-se de músicas que abordam esse tema, tanto de forma velada quanto de modo explícito. As músicas escolhidas para iniciar o debate foram “Como eu quero”, composta por Leoni e Paula Toller, da banda Kid Abelha e “Camila”, escrita por Thedy Correa, da banda Nenhum de Nós. A primeira música destaca-se por uma melodia suave e narra uma série de orientações dadas para que o ouvinte se enquadre em uma determinada expectativa: o eu-lírico da canção exige que a pessoa a qual ele se dirige esteja vestida de “maneira séria” e avisa que transformará o que considera como “rascunho” em “arte final”. A música selecionada ressalta com sutileza um



relacionamento no qual um dos envolvidos passa a se moldar por meio das necessidades do outro, que polariza e domina a relação. De fato, se estabelece uma situação de desigualdade, em que um dos polos é induzido a sentir-se não apenas dependente (“longe do meu domínio, cê vai de mal a pior, vem que eu te ensino como ser bem melhor”), mas também a se perceber apenas como um “rascunho”, algo imperfeito e incompleto. A partir da análise da letra da música é possível verificar uma das principais características de um relacionamento abusivo: a tentativa de diminuir a autoestima da/o parceira/o para criar sentimentos de dependência e submissão.

A música “Camila” apresenta situações de violência mais explícitas, relacionadas à vigilância e ao controle impostos em uma relação abusiva, como no trecho em que o eu-lírico descreve que “havia algo de insano naqueles olhos, olhos insanos, olhos que passavam o dia a me vigiar”. O relacionamento abusivo se sustenta por meio de um discurso de propriedade e uma distorção da compreensão de “cuidado”: a partir desse olhar há uma confusão entre cuidar do outro e controlá-lo. A vigilância é uma premissa do relacionamento abusivo, que tende a afastar o parceiro ou a parceira de outras relações, as quais poderiam ser fonte de apoio e até mesmo de uma ruptura com a relação de abuso. A letra da música ainda contempla a questão da violência física e da culpa sentida, quando narra o momento em que a vítima se observa no espelho e sente vergonha: “a vergonha do espelho naquelas marcas, naquelas marcas”. A vítima sente vergonha da violência sofrida, o que pode levar a um maior grau de isolamento. Além do exposto, a música ainda caracteriza a vítima do relacionamento abusivo como uma menor de idade, pois o eu-lírico explicita “eu que tinha apenas dezessete anos, baixava minha cabeça para tudo”, demonstrando a importância de discutir a música junto aos adolescentes. A faixa etária na qual se encontram grande parte dos membros do NEPGS é um momento em que muitos indivíduos se encontram em uma situação de vulnerabilidade e insegurança, buscando a aceitação de outros para definirem a si mesmos. Assim sendo, há uma considerável possibilidade de que estes indivíduos constituam relações abusivas nos casos em que não possuam elementos para compreender as características desse modo de se relacionar.

O debate sobre gênero está umbilicalmente vinculado a essa perspectiva, uma vez que os discursos socialmente difundidos e que atribuem determinados papéis a homens e mulheres, estabelecem às mulheres comportamentos que favorecem que elas sofram relacionamentos abusivos. A abordagem que observa um relacionamento enquanto contrato de propriedade, no qual o ciúme é um sentimento estimulado como um comprovante de cuidado e afeto, acaba por encobrir questões importantes na manutenção de um relacionamento saudável, como a confiança, a liberdade e o respeito pelo outro. O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade tem, entre suas funções, permitir que os estudantes tenham contato com estas reflexões, permitindo que estes constituam relacionamentos baseados na igualdade e empatia.

A principal preocupação diz respeito à formação de um indivíduo que seja capaz de reconhecer suas potencialidades e que consiga se valorizar e enfrentar os desafios impostos pela sociedade. De fato, um número expressivo de estudantes vivenciam um momento em que se encontram submetidos a uma série de pressões, como a decisão sobre a futura atividade profissional, demandas escolares, questões familiares e de cunho pessoal. Neste sentido, o NEPGS BG acolheu a solicitação de estudantes para abordar questões relativas aos transtornos mentais que acometem muitos adolescentes, deteriorando sua qualidade de vida e atingindo diversos âmbitos da sua realidade. Com o intuito de tratar desses assuntos, o Núcleo convidou uma psicóloga para conversar sobre esses tópicos com os estudantes. A importância do tema e sua especificidade levaram a coordenação do Núcleo a estender o debate para diversas turmas de ensino médio integrado do *Campus* Bento Gonçalves do IFRS, mesmo que estes estudantes não integrem o NEPGS. Deste modo, o encontro com a psicóloga, professora e coordenadora de um curso de graduação em psicologia e, portanto, referência nesses temas, ocorreu em três momentos: pela manhã foram atendidas três turmas, ao meio-dia houve uma conversa com os membros do NEPGS em reunião ordinária, e, por fim, no período da tarde, mais quatro turmas foram contempladas. Promovida pelo NEPGS, a interação estabelecida pela profissional junto aos estudantes foi bastante pertinente, pois muitos alunos e alunas contribuíram não somente com questionamentos, mas também com depoimentos sobre suas experiências em relação a esses transtornos.



Indubitavelmente, quadros de depressão ou ansiedade são multifatoriais e, por esse motivo, bastante complexos; entretanto, é fundamental observar as características dessas doenças para melhor identificá-las e buscar atendimento especializado. As questões de gênero podem ter influência em tais situações, pois a não adaptação a padrões estéticos ou comportamentais estabelecidos socialmente podem levar ao desenvolvimento ou agravamento desses transtornos. O enfoque sobre as características de cada transtorno e o debate sobre modos de prevenção, bem como a indicação do fluxo a seguir para buscar tratamento foram realizadas, auxiliando os estudantes a refletir sobre sua realidade. Outro tópico abordado e que se relaciona estreitamente com as questões de gênero são os transtornos alimentares, como anorexia e bulimia, também bastante frequentes entre estudantes que se encontram no período da adolescência. Debater sobre gênero requer repensar uma série de padrões que coíbem as pessoas de agirem e serem de modos diversos, acarretando em não aceitação de si e propiciando situações de sofrimento intenso, que pode derivar inclusive a situações extremas, como o suicídio. Em relação a este tópico, Borges e Werlang esclarecem que

[...] é necessário ter clareza sobre os aspectos que podem ser patológicos na adolescência, estando relacionado, muitas vezes, com a intensidade, o grau e o desajuste com que aparecem as características próprias desta fase do desenvolvimento humano. O que se sabe é que o jovem que pensa, ameaça, tenta ou concretiza o suicídio está revelando, na verdade, um colapso em seus mecanismos adaptativos, de modo que tal situação é percebida não somente na adolescência, mas como em qualquer idade, como uma tentativa de alívio de sua dor e seu sofrimento (BORGES; WERLANG, 2006, p. 346).

A anorexia nervosa e a bulimia são doenças diferentes, embora sejam recorrentemente apresentadas como o mesmo transtorno: no primeiro caso a doença se caracteriza pela não ingestão de alimentos, os quais, depois de algum tempo, passam a provocar repulsa de tal modo que o indivíduo não consegue se alimentar. Já a bulimia é de mais difícil percepção, pois o indivíduo ingere o alimento, mas expete em outro momento ou age de forma purgativa, utilizando medicamentos e outros recursos no intuito de eliminá-lo para não engordar. Tais situações são frequentemente observadas e, portanto, merecem uma acurada observação. A anorexia nervosa, segundo Fleitlich et al, é

[...] caracterizada por alterações extremas do hábito alimentar, consideradas patológicas (anorexia nervosa, subtipo restritivo), associadas a outros comportamentos voltados para o controle do peso, como abuso de drogas laxativas e anfetaminas (presente nos inibidores de apetite), vômitos induzidos e exercícios físicos exagerados (anorexia nervosa, subtipo bulímico). O modelo etiológico atualmente aceito é multifatorial, incluindo características biológicas, psicológicas, familiares e fatores de risco socioeconômicos e culturais (FLEITLICH et al, 2000, p. 324).

O questionamento sobre estes padrões é fundamental para possibilitar a compreensão de que os padrões estéticos são conformados em diferentes conjunturas, havendo uma situação histórica vinculada ao que é considerado belo por uma cultura específica. Desse modo, os padrões de beleza veiculados pelas diferentes mídias propõem, muitas vezes, um ideal inatingível, ampliando a possibilidade de adoecimento psíquico entre os estudantes. Assim sendo, o NEPGS compreende que seu raio de ação é bastante amplo e vem se empenhando em tornar a experiência escolar mais agradável, estimulando a autoestima de todos e todas, no intuito de que cada um possa sentir-se pleno e crescer enquanto ser humano e cidadão e cidadã.

Sabemos que muitos estudantes comumente têm acesso a ambientes virtuais com acesso às redes sociais, onde são debatidas e compartilhadas questões inverossímeis relacionadas ao gênero. Assim, muitos conceitos complexos acabam distorcidos e simplificados em representações e memes que são repassados por muitos discentes sem a adequada verificação da fonte e da correção da informação. Ciente desse fato, os membros do Núcleo pesquisaram diversos memes que apresentavam visões equivocadas sobre o conceito de gênero e quais seriam as atribuições de homens e

mulheres neles representadas, além de muitos memes que também continham frases claramente machistas e preconceituosas. Após esta pesquisa, as imagens foram impressas e construídos cartazes nos quais os estudantes respondiam aos erros conceituais contidos nas frases, buscando apresentar os termos de forma correta. Por meio desta atividade, os estudantes puderam, de forma prática, debater em grupos e observar de que forma os elementos de discriminação se difundem na sociedade, exercitando modos de desconstruir tais discursos.

Deste modo, o NEPGS BG tem tido um papel de destaque na comunidade escolar na medida em que busca, de forma criativa e participativa, atuar na solução de situações de preconceito de gênero, tornando-se uma referência de acolhimento aos estudantes e de exercício da prática da democracia. A utilização de métodos de abordagem variados tem por finalidade abranger o maior público possível e divulgar as ações do Núcleo. O NEPGS BG, em suas reuniões ordinárias e quinzenais, mostra-se sempre aberto a novas contribuições, sugestões e críticas, uma vez que é um espaço que prima pela pluralidade e pelo exercício do diálogo.

## Considerações Finais

O NEPGS do *Campus* Bento Gonçalves foi constituído pelo protagonismo estudantil e se mantém ativo pela mobilização dos discentes comprometidos em lutar por um mundo no qual a aplicação dos Direitos Humanos seja uma regra. Práticas como o assédio, a violência de gênero, e outras formas de preconceito e discriminação, ainda são frequentes no ambiente escolar, o que torna a discussão sobre essas questões essenciais para detectar e prevenir agressões. O NEPGS está na vanguarda desses debates, ainda mais em uma conjuntura em que são perceptíveis as diversas informações equivocadas sobre as questões de gênero, como afirmações falaciosas que apontam gênero como uma ideologia. Debater gênero é adotar uma postura de respeito aos Direitos Humanos, lutar pela efetiva inclusão de todos e todas, tornando o ambiente escolar mais pacífico e humano.

O NEPGS apresenta-se como um local de escuta, de exercício da democracia, fundamental em tempos de intolerância e nos quais discursos que pautam a violência contra as mulheres e grupos LGBT se tornam frequentes. Deste modo, o papel do NEPGS no espaço escolar e junto à comunidade externa mostra-se bastante relevante, pois é vital que a prática da alteridade seja permanente e que a educação voltada para a diversidade seja uma bandeira defendida por todos e todas no intuito de construirmos um país cujos princípios se baseiam no diálogo, na cultura de paz e no respeito pelo outro.

## Referências

- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2a ed, 2009.
- BERGER, Carlos Norberto. Misoginia. In: **Dicionário crítico de gênero** / Ana Maria Colling, Losandro Antônio Tedeschi, org.; prefácio [de] Michelle Perrot. – 2. ed. – Dourados, MS : Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019, p. 515-517.
- BORGES, Vivian Roxo; WERLANG, Blanca Susana Guevara. Estudo de ideação suicida em adolescentes de 15 a 19 anos. **Estudos de Psicologia**. v.11, n.3, p. 345-351, 2006.
- CESAR, M.R. de. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”**. Revista Educar. Curitiba: Editora UFPR, n.35, 2009, p. 37-51.
- DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.
- FLEITLICH, B.W. et al. Anorexia nervosa na adolescência. **Jornal de Pediatria**, v. 76, n. 3, p. 323-329, 2000.
- PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSP, 2005.
- SAAVEDRA, Rosa; MARTINS, Carla; MACHADO, Carla. **Youth Intimate relationships: Program for the prevention of violence**. **Psicologia**. Lisboa, v. 27, n. 1, p. 115-132, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-20492013000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492013000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 maio 2019.
- SCOTT, Joan. **Prefácio a Gender and politics of History**. Cadernos Pagu (3), p. 11-27, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, 1995.



# NEPGS Osório: Memória e Desafios de Indissociabilidade, Transdisciplinaridade e Interseccionalidade na Educação para a Diversidade de Gênero e Sexualidade

Luciane Senna Ferreira<sup>1</sup>  
Catia Gemelli<sup>2</sup>  
Aline Mendonça Fraga<sup>3</sup>  
Elisa Daminelli<sup>4</sup>  
Kathlen Luana de Oliveira<sup>5</sup>

- <sup>1</sup> Professora de Letras Português/Espanhol no IFRS - *Campus Osório*, coordenadora do NEPGS, [luciane.ferreira@osorio.ifrs.edu.br](mailto:luciane.ferreira@osorio.ifrs.edu.br).
- <sup>2</sup> Professora de Administração no IFRS - *Campus Osório*, membra do NEPGS, [catia.gemelli@osorio.ifrs.edu.br](mailto:catia.gemelli@osorio.ifrs.edu.br).
- <sup>3</sup> Professora de Administração, membra externa do NEPGS, [alinemf.adm@gmail.com](mailto:alinemf.adm@gmail.com).
- <sup>4</sup> Professora de Matemática no IFRS - *Campus Osório*, secretária do NEPGS, [elisa.daminelli@osorio.ifrs.edu.br](mailto:elisa.daminelli@osorio.ifrs.edu.br).
- <sup>5</sup> Professora de Filosofia no IFRS - *Campus Osório*, membra do NEPGS, [kathlen.oliveira@osorio.ifrs.edu.br](mailto:kathlen.oliveira@osorio.ifrs.edu.br).



## Resumo

Constituído no ano de 2015 e regulamentado institucionalmente no ano de 2018, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) do IFRS *Campus* Osório é um setor propositivo e consultivo cuja finalidade é estimular e promover ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas à temática da educação para a diversidade de gênero e sexualidade. Este artigo propõe-se a descrever a trajetória do NEPGS/Osório, para servir como instrumento de resgate da memória institucional do núcleo. Ademais, objetiva analisar as ações já realizadas a partir de três perspectivas: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a transdisciplinaridade; e a interseccionalidade. Desta forma, intenta contribuir para a discussão sobre as possibilidades e os desafios de promover uma educação para a diversidade de gênero e sexualidade que seja indissociável, transdisciplinar e interseccional.

**Palavras-chave:** Gênero, Sexualidade, Indissociabilidade, Transdisciplinaridade, Interseccionalidade.

Os enfrentamentos da sociedade brasileira nas questões de gênero e sexualidade perpassam vários campos teóricos, políticos e práticos, tais como os movimentos sociais, a produção literária, as políticas públicas e os eventos acadêmicos. A exemplo do crescimento de coletivos feministas e LGBTQI+ no âmbito político-social, remete-se à esfera educacional na qual se observa o aumento numérico de núcleos/grupos de ensino, extensão e, principalmente, pesquisa que possuem como temática central a discussão sobre gênero e sexualidade.

Dado o seu papel formativo, o campo educacional é um espaço de disputas sociais e, diante disto, desencadeia conflitos políticos e ideológicos que se refletem nas discussões promovidas nos seus espaços institucionais. Estudos sobre a propalação de direitos das mulheres demonstraram que os discursos de nível mundial não substituem as tradições e culturas a nível local, indicando, desta forma, a necessidade de debates nas médias e micros realidades. Historicamente, a criação dos núcleos de estudos de gênero foi adotada como uma estratégia feminista para superar os entraves da entrada do tema mulher nos debates acadêmicos das universidades (BLAY, 2006). Posteriormente, muitos desses grupos ampliaram seus escopos, incluindo perspectivas mais vastas de estudos de gênero, bem como as discussões sobre sexualidade.

Em consonância com tais perspectivas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) tem sido arrojado na construção de suas políticas de ações afirmativas. Constituído a partir da Lei no 11.892 de 29/12/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tem em uma de suas dimensões as ações sociais cujos principais objetivos centram-se “na redução das desigualdades sociais, étnico-raciais, religiosas e de gênero, na inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, na promoção e defesa dos direitos humanos e na busca de eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação, culminando em uma instituição mais plural, ética e justa” (AGNOL *et al.*, 2016, p.23). Há um esforço, desde sua criação, na direção da perspectiva da inclusão, da equidade, da igualdade e da justiça social de todos/as os sujeitos por meio da constituição de diversos grupos de trabalho, núcleos, políticas e assessoramento de ações inclusivas e afirmativas. A instituição visa ao acolhimento de diversos grupos, entre eles, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT+). Um exemplo de política de inclusão em sua rede de ensino é a Resolução n. 54, de 16 de agosto de 2016, que aprovou a Regulamentação para Requisição do Nome Social<sup>6</sup> no IFRS.

A instituição guia-se pelo compromisso da formação humana, cidadã, integral e, coerente com sua missão, na qual se destacam “os princípios de ética, desenvolvimento humano, inovação, desenvolvimento

<sup>6</sup> Nome social refere-se à alteração do nome e do sexo no registro civil de pessoas transgênero, transexuais e travestis, sem que se submetam a cirurgia (Decreto n. 8727/2016).

científico e tecnológico, qualidade e excelência, autonomia, transparência, respeito e compromisso social” (ESCOTT; RAMOS, 2016, p.16), orienta-se a partir do paradigma de uma educação pautada na valorização das diferenças, na pluralidade e na inclusão “que compreende o espaço pedagógico relacionado ao reconhecimento da diversidade, assumindo uma postura que ressignifica e acolhe as diferenças como possibilidade de crescimento a aprendizagem de todos” (*Ibid.*).

Na dimensão da inclusão, o IFRS já implantou importantes políticas de ações afirmativas desde sua criação. Em fevereiro de 2012 é institucionalizada a Assessoria de Ações Inclusivas (AAI), com a finalidade de auxiliar na criação e manutenção dos núcleos de ações afirmativas e de planejar e coordenar atividades relacionadas à política de inclusão na instituição, que envolvem: defesa dos direitos humanos; respeito às diferenças; combate à homofobia e todas as formas de discriminação; inclusão e permanência de pessoas com necessidades educacionais específicas no mundo do trabalho; valorização da identidade étnico racial e inclusão da população negra e da comunidade indígena; redução das desigualdades sociais, religiosas e de gênero. A AAI pauta-se pela eliminação das diversas formas de preconceito e discriminação, resultando disso, uma instituição mais plural, ética e justa<sup>7</sup>.

Em junho de 2012 teve início o processo de discussão da regulamentação das ações afirmativas a partir da construção da Política de Ações Afirmativas (PAAF) e, das amplas discussões, reflexões e grupos de trabalhos é publicada a Resolução no 22, de 25 de fevereiro de 2014, que aprova a PAAF, bem como as Resoluções n. 20 e 21, de 25 de fevereiro de 2014, que regulamentam, respectivamente, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) do IFRS. Os Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGSs) do IFRS tem sua regulamentação em 20 de junho de 2017 pela Resolução n. 37 e, na mesma data, é publicado o Regulamento do Núcleo de Ações Afirmativas (NAAF) do IFRS através da Resolução n. 38. O NAAF configura-se como um setor propositivo e consultivo que media as ações afirmativas na instituição, congrega ações dos NAPNEs, NEABIs e NEPGSs e foram criados na reitoria e nos *campi* em implantação (Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão), com a finalidade de unificar, nestas unidades, as temáticas de inclusão e diversidade dos três núcleos em um único espaço.

Os NAPNEs e NEABIs, embora tenham sido regulamentados em 2014 e os NEPGSs em 2017, já haviam sido instituídos em alguns *campi* antes dessas datas. O NAPNE do *Campus* Bento Gonçalves foi o primeiro núcleo institucionalizado através da Portaria n. 152, de 17 de dezembro de 2004<sup>8</sup>, quanto ao NEABI, o do *Campus* Caxias do Sul, constituído pela Portaria n. 108, de 10 de novembro de 2011, referente ao NEPGS, o primeiro foi do *Campus* Erechim, instituído pela Portaria n. 167, de 23 de abril de 2013.

Os núcleos de ações afirmativas têm por finalidade adotar medidas e estratégias de combate às desigualdades e barreiras das mais diversas naturezas construídas ao longo de um processo histórico excludente, tais como: físicas, sociais, raciais, étnicas, religiosas, de gênero e de sexualidade. A partir disso, desenvolvem ações com o público discente, servidores/as e externo à instituição. Realizam-se estudos e interlocução social voltados ao desenvolvimento de pesquisas, promovem-se cursos de formação, eventos, ações de intervenções, além de organização de publicações destinadas à difusão e à análise técnica e reflexiva das experiências de ações afirmativas para acesso, permanência e êxito do público-alvo da PAAF do IFRS e da comunidade externa (AGNOL *et al.*, 2016, p. 24).

Quanto aos NEPGSs, mais especificamente, são setores propositivos e consultivos ligados à diretoria de extensão de cada *Campus*. O propósito é estimular e promover ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas à temática da educação para a diversidade de gênero e sexualidade. A sua alocação, assim como os demais núcleos, à Pró-reitoria de Extensão do IFRS, expressa o importante caráter político pedagógico da extensão universitária. Modalidade formativa constitucionalmente garantida como indissociável do ensino e da pesquisa (BRASIL, 1988), a extensão constitui-se em uma estratégia de produção de conhecimento reflexivo-crítico, em que o fundamento é o ativismo acadêmico a partir do intercâmbio de saberes e fazeres entre discentes, docentes e a comunidade (PINTO *et al.*, 2016).

<sup>7</sup> Em 11/12/2018 ocorreu alteração em sua nomenclatura pela Resolução n. 067, passando de Assessoria de Ações Inclusivas para Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade.

<sup>8</sup> A criação do NAPNE antecede a constituição do IFRS, ocorreu quando as unidades ainda eram Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

Esse trabalho propõe-se a descrever a trajetória do NEPGS/Osório, para que sirva como instrumento de resgate da memória do grupo a partir da compreensão de que a memória é um elemento primordial no funcionamento das instituições (CARPES; FLORES, 2013). Ademais, objetiva analisar as ações já realizadas a partir de três perspectivas: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a transdisciplinaridade; e a interseccionalidade. Desta forma, intenta contribuir para a discussão sobre as possibilidades e os desafios de promover uma educação para a diversidade de gênero e sexualidade que seja indissociável, transdisciplinar e interseccional.

## Memórias: Projetos e Ações já Realizadas

A preocupação com a preservação da memória institucional das universidades e institutos federais é discussão crescente na comunidade acadêmica. Além da percepção de que o seu resgate é fundamental para a constituição de uma identidade institucional, entende-se que a memória de uma instituição pode ser utilizada nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão (CARPES; FLORES, 2013). A partir dos relatórios anuais entregues à direção de extensão, das postagens na página do NEPGS no *facebook*, das matérias veiculadas no site oficial do *Campus*, bem como das experiências das autoras deste trabalho, este capítulo descreve a criação e as principais ações desenvolvidas pelo NEPGS/Osório desde a sua constituição.

### O Início

Apesar de formalmente constituído no ano de 2015, movimentos anteriores foram determinantes para se pensar o NEPGS/Osório. Na IV Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão (MoExP) do IFRS *Campus* Osório, realizada em 2014, ocorreu a oficina intitulada “*Por que (m) lutar? Direitos, protagonismo das mulheres e o que a palavra ‘feminismo’ quer dizer*”. A escolha desta temática surgiu da demanda de discentes e servidores/as, após a realização das atividades da VII Olimpíada de Filosofia do Rio Grande do Sul, sediada no IFRS/*Campus* Osório. A Olimpíada, por sua vez, teve como mote o questionamento sobre “*Qual o caminho para a reconstrução de nós mesmos?*”, e, entre suas discussões, levantou a temática do papel da mulher e do protagonismo social que ela desempenha para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Diante da forte adesão à oficina da MoExP, principalmente da comunidade interna, surgiu a proposta de desenvolver um projeto voltado ao debate sobre questões pertinentes às mulheres. Elaborou-se, então, o projeto de extensão “*Lugar de Mulher é onde ela quiser*”, que foi idealizado e executado pela professora Janaína Bujes, da área de Direito. O projeto realizou três ações com as seguintes temáticas: mulheres na história; desconstrução da linguagem sobre a mulher; e padrões de beleza femininos.

Estas atividades geraram forte debate e instigaram a reflexão sobre a importância de existir um grupo de fomento a tais ações de forma institucionalizadas. Com um intenso trabalho de articulação da professora Elisa Daminelli, reuniu-se um grupo de professoras, técnicas e técnicos administrativos/as que, no segundo semestre de 2015, constituíram o NEPGS/Osório<sup>9</sup>. A proposta objetivava, ao mesmo tempo, fomentar novas ações e ampliar o escopo com a inclusão de outros temas pertinentes a gênero e também à sexualidade. Nesse sentido, o núcleo é fruto do amadurecimento do debate coletivo na produção de conhecimentos e ações de compromisso com a comunidade litorânea, movido pelos interesses, aspirações e demandas que surgiram em 2014.

### O Ano de 2016

No ano de 2016, o núcleo passou a realizar reuniões periódicas e decidiu ampliar o projeto de extensão, passando a ser intitulado, então, *Lugar de Mulher é onde ela quiser: protagonismo feminino como fortalecimento da cidadania*, sob a coordenação da professora Luciane Ferreira e integrado pelas demais membras do núcleo, além de três alunas bolsistas do Ensino Médio Integrado (EMI) de

<sup>9</sup> Apêndice A apresenta todos/as integrantes do NEPGS/Osório, por portaria, desde sua criação.



Administração (ADM). O projeto realizou seis ações ao longo do ano abertas à comunidade interna e externa. A primeira foi no *Campus* Osório, pela tarde, e na Escola Estadual de Ensino Médio Albatroz, em Osório/RS, no turno da noite. Ministrada pela professora Kathlen de Oliveira, a discussão abordou as temáticas de gênero, direito e violências, e reforçou a existência da central de atendimento à mulher (180) – canal criado para receber denúncias e orientar mulheres vítimas de violências.

A segunda ação discutiu mulheres na educação com a participação da professora Maria Augusta Martiarena, que propôs a exibição do filme “O sorriso de Mona Lisa” e o debate sobre os estereótipos femininos da mulher na carreira acadêmica e docente. A ação seguinte, *Gênero e identidades: repensar e desconstruir para humanizar*, exibiu o curta “De que lado me olhas”, com a presença das diretoras do documentário Carolina de Azevedo e Elena Sassi, que promoveram uma discussão sobre a obra. A quarta atividade, nomeada *Mulheres na Política*, foi organizada pela professora Catia Gemelli. Contou com a presença de mais de 200 participantes e a convidada deputada estadual Manuela D’Ávila que problematizou questões sobre a experiência da mulher na política, principalmente a relação do espaço público e privado atribuído ao sexo feminino, destacando a importância das mulheres enfrentarem o machismo nas diversas situações em que isso lhes é imposto.

*Mulheres na agricultura familiar* foi o tema debatido na penúltima ação do projeto conduzido pela representante dos Sindicatos Rurais de Maquiné/RS, Madalena Machado. A sindicalista abordou sua experiência na área da agricultura familiar e a importância da mulher na dinâmica econômica e social das áreas rurais. Com a presença da pesquisadora Márcia Barbosa ocorreu a última ação do projeto. A professora de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e membra da Academia Brasileira de Ciências discutiu como a desigualdade de gênero nas ciências é latente e antiga, mas ressaltou que o sistema patriarcal está sendo modificado a partir da luta das mulheres por espaço nas mais diversas áreas científicas. Abordou, também, suas experiências de enfrentamento ao machismo por ser mulher, pesquisadora, diretora do Instituto de Física da UFRGS e ganhadora do Prêmio L’Oréal-Unesco para Mulheres na Ciência.

Destaca-se, ainda, sobre o projeto *Lugar de Mulher é onde ela quiser: protagonismo feminino como fortalecimento da cidadania*, que as três bolsistas vinculadas a ele participaram de diversos eventos para a divulgação das ações e pesquisas realizadas. Foram eles: 7ª Mostra de Pesquisa, Ensino e Extensão do IFRS – *Campus* Porto Alegre; I Salão Jovem da FACOS; 21ª Feira do Livro do município de Osório; 6ª MoExP e 4º Seminário de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – SEMEX. Nos dois últimos eventos, o projeto foi destaque na categoria projetos de extensão<sup>10</sup>.

Dando prosseguimento à consolidação do NEPGS/Osório e sua ampliação nas discussões de gênero e sexualidade, ainda, durante o ano de 2016, foi realizado o minicurso organizado pela professora Kathlen Oliveira, *Direitos humanos: para quem e para quê?*, que integrou a 6ª MoExP. No minicurso, foram debatidos assuntos sobre gênero e racismo, contando com 60 inscritos/as. No mesmo ano, ocorreram, também, dois projetos de ensino coordenados pela mesma professora, *Direitos humanos: história, gênero e diversidades*, tendo dois bolsistas do EMI/ADM e um do curso Superior de Licenciatura em Letras Português/Inglês, que consistiu em ações pedagógicas para debater e oportunizar a consciência de direitos e na compreensão de violências e violações existentes no cenário brasileiro. E o projeto *Sujeitos de Direitos: construção histórica dos Direitos humanos*, que propôs estudos teóricos e a realização de ações pedagógicas de fomento à reflexão da trajetória histórica dos direitos humanos, especificamente sobre a mulher negra em luta contra as violações de seus direitos, e contou com dois bolsistas do EMI/ADM. Como forma de divulgação dos estudos a partir dos projetos de ensino, houve participação no I Simpósio de Gênero e Diversidade: debatendo identidades, na UFPEL; na 6ª MOEXP; no 1º Salão de Pesquisa, Extensão e Ensino do IFRS (SEMEPT); na 5ª MOEPEX: Mostra de Ensino, Pesquisa e extensão do *Campus* Ibirubá; e na 6ª Mostra Técnica do *Campus* Feliz.

<sup>10</sup> Apêndice B apresenta a relação de todos/as bolsistas que fizeram ou fazem parte de projetos e programa do NEPGS/Osório.

## O Ano de 2017

Em 2017, o *Campus* Osório recebeu o *Seminário Educação Sem Machismo* promovido pelo núcleo e realizado pela Procuradoria Especial da Mulher da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Com a presença maciça de servidores/as e de alunos/as, o evento debateu caminhos para combater a violência de gênero a partir da reconstrução e transformação de ideias pré-concebidas e estabelecidas desde a infância. O encontro, organizado e mediado pela professora Catia Gemelli, teve a participação das palestrantes: Deputada Estadual e Procuradora Especial da Mulher da Assembleia Legislativa, Manuela d'Ávila; da professora e coordenadora, em 2017, do NEPGS/Osório, Kathlen Oliveira; e da ex-bolsista do projeto *Lugar de Mulher é onde ela quiser: protagonismo feminino como fortalecimento da cidadania*, Natália Alves de Jesus<sup>11</sup>.

Vinculado ao núcleo, foi desenvolvido o projeto de ensino *Coletivo de debate: gênero e sexualidade*, coordenado pelas professoras Kathlen de Oliveira e Luciane Ferreira, com o apoio de bolsistas voluntários/as da Licenciatura em Letras Português/Inglês, do EMI/ADM e de Informática (INF), da Escola Estadual de Ensino Médio Ildelfonso Simões Lopes e do Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICENEC). O objetivo foi articular estudos, pesquisas e ações pedagógicas de promoção ao debate sobre temáticas de gênero e sexualidade. Seus resultados foram apresentados na 7ª MoExp, VII Mostra Científica do IFRS - *Campus* Restinga e no V Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião da Faculdade EST em São Leopoldo. No campo da pesquisa, o projeto *Corpo e gênero através de fotografias: uma análise a partir de Revistas Ilustradas nas primeiras décadas do século XX* que propôs compreender a trajetória das concepções de corpo e gênero por meio de fotografias publicadas em periódicos ao longo do século XX. Foi coordenado pela professora Maria Augusta Martiarena e recebeu apoio de uma bolsista voluntária do superior de Letras.

Registrou-se, outrossim, a significativa participação do núcleo no 3º Congresso Mundos de Mulheres (MM) e Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 (FG), Florianópolis/UFSC, com um grupo de nove estudantes acompanhados/as das professoras Luciane Ferreira e Kathlen de Oliveira. Foram apresentados sete trabalhos desenvolvidos no *Campus* entre 2016 e 2017 que abordam gênero e sexualidade. Destaca-se, também, que ao longo do ano de 2017 foram realizadas diversas parcerias com outros núcleos ou grupos de outras instituições, tais como a UFRGS – Litoral Norte, o Núcleo de Estudos de Violência Doméstica, Familiar e de Gênero da Escola de Magistratura de Porto Alegre e com o Memorial do Judiciário do Estado do Rio Grande do Sul em conjunto com Saúde e Bioética e Direito de Família.

## O Ano de 2018

Consolidando-se, cada vez mais, como política institucional de ações afirmativas direcionadas às temáticas que envolvem, problematizam e discutem gênero e sexualidade, em 2018 foram vinculados ao NEPGS projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Quanto à extensão, foram três projetos e um curso:

- **Educação em direitos humanos: Voluntariado e cidadania**, coordenado pela professora Kathlen de Oliveira, com apoio de três bolsistas do EMI/ADM, consistiu na articulação de alunos/as para conhecerem e visitarem, na cidade de Osório, ações de coletivos de luta por garantia de direitos humanos. Além dessa ação que fomentou a troca de saberes e experiências, o projeto criou debates e oficinas sobre a temática gênero e direitos humanos. O principal objetivo alcançado foi o de propiciar oportunidades de uma formação integral, através do desenvolvimento da sensibilidade social, da solidariedade e da integração com a comunidade.
- **Direitos humanos: lutas contra sexismos e racismo na escola**, coordenado pela professora Kathlen de Oliveira, com apoio de dois bolsistas do EMI/ADM, objetivou construir materiais educativos,

<sup>11</sup> Matéria do evento publicada no Jornal Bons Ventos. Disponível em: <http://jornalbonsventos.com.br/ifrs-realiza-seminario-educacao-sem-machismo/>. Acesso em: mai. 2019.

pedagógicos e audiovisuais que resgatassem as memórias das aprendizagens do *Campus* sobre o tema sexismo e racismo, bem como proporcionassem aos participantes uma reflexão e posterior expressão de um conhecimento crítico acerca das temáticas. O projeto teve como meta a partir do material produzido e organizado pelos discentes, que ele fosse disponibilizado no *moodle* de forma gratuita.

- **Gênero e Sexualidade nas Organizações** que teve por objetivo promover, com docentes e estudantes das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, bem como gestores/as, empreendedores/as, consultores/as e público em geral interessado, reflexões e debates acerca do tema gênero e sexualidade nas organizações. Foi realizado por meio de palestras e rodas de conversa com pesquisadores/as e profissionais internos/as e externos/as que estudavam, pesquisavam e/ou vivenciavam o tema em seu contexto de trabalho. O projeto foi coordenado pela professora Aline Fraga e contou com quatro bolsistas do curso Superior Tecnólogo em Processos Gerenciais (TPG). Entre suas ações, destaca-se a palestra *Opressões silenciosas: Precisamos falar sobre assédio moral e sexual nas organizações*, que teve como convidado Sidinei Oliveira, professor associado no curso de Administração da UFRGS e pesquisador dos temas mercado de trabalho e carreira. O palestrante discorreu sobre os aspectos legais, bem como conceitos, características e diferenças a respeito de assédio moral e sexual. Em consonância com a Campanha #IssoMeDizRespeito do IFRS, a palestra teve por objetivo abrir espaço para discussão e conscientização sobre a questão dos assédios nos espaços de trabalho.
- **Educação em direitos humanos**, curso de extensão realizado entre junho e julho de 2018, conduzido pela professora Kathlen Oliveira, que objetivou a troca de vivências acerca dos conceitos de gênero, relações de poder, sororidade, heteronormatividade, homo/lesbo/transfobias e performance.

Na pesquisa, dois projetos foram vinculados ao NEPGS/Osório no ano de 2018, sendo:

- **Mulheres na informática: resgatando protagonismos**, que pesquisou a história inicial das ciências da computação, buscando a participação e protagonismo de mulheres. Partindo disso, a pesquisa almejou debater a história das mulheres nessa área, articulando com experiências do *Campus* Osório. Analisou a realidade das mulheres no campo da informática, visando constatar as relações de gênero e quais processos históricos e sociais motivaram o seu afastamento dessa área. Foi coordenado pela professora Kathlen de Oliveira com apoio de um bolsista do EMI/INF.
- **Gênero em debate: violências contra as mulheres do Brasil** baseou-se na articulação de estudos, pesquisas e ações pedagógicas para debater e oportunizar aprendizagens sobre as temáticas de gênero. Buscou fomentar a pesquisa de conceitos centrais em gênero, conjugando-os com reflexões sobre o contexto local e escolar. A partir dos aprofundamentos teóricos, foram realizadas ações de ensino e pesquisa como debates, oficinas, produções textuais. Foi coordenado pela professora Kathlen de Oliveira e participação de um bolsista do EMI/ADM.

Por fim, o núcleo também registrou um projeto de ensino:

- **Entre o Natural e a Norma: desfazendo gênero e sexualidade** teve por objetivo debater e propor reflexões sobre questões de gênero e sexualidade, tanto no ambiente do *Campus* Osório, como nos demais espaços de convívio social de estudantes e servidores/as. Coordenado pela professora Aline Fraga e apoio de quatro voluntárias do curso Superior TPG, o projeto aliou-se ao fomento e participação em ações que discutiram os marcadores de diferenças sociais. As atividades ocorreram no turno da noite e foram abertas à comunidade interna.

Vinculado a este projeto ocorreu a roda de conversa *Feminismos: história e pluralidade*, em setembro de 2018, que promoveu a discussão sobre as abordagens feministas, buscando esclarecer as diferentes perspectivas teóricas e a importância social e política dos movimentos das mulheres. A convidada, mestra em Eurocultura pela Universidade de Uppsala da Suécia, Magdalena Coelho, discorreu acerca de sua pesquisa sobre o movimento feminista nas universidades brasileiras.

As ações em alusão ao *Dia Internacional da Não-Violência Contra a Mulher*<sup>12</sup>, como parte dos #16diasdeativismo, também foram organizadas por este projeto de ensino. Com o objetivo de mobilizar

<sup>12</sup> Matéria sobre ação em alusão ao Dia Internacional da Não-Violência Contra a Mulher, no jornal Bons Ventos. Disponível em: <https://www.facebook.com/NEPGSOSORIO/photos/a.451104435321647/632570243841731/?type=3&theater>. Acesso em: 26 de maio 2019.



a comunidade na luta contra as diversas formas de violência contra mulheres, foram desenvolvidas diferentes intervenções nos três turnos: um vídeo que destacou a necessidade de denúncia e apoio às vítimas foi produzido e divulgado nos corredores do *Campus*; cartazes afixados de alerta para a violência, bem como outros com imagens feitas por/pelas estudantes, servidores/as e pessoas externas com frases sobre o mesmo tema; intervenção artística, com apresentação de dança narrativa, realizada pela aluna do 3º ano do EMI/ADM, Maria Luiza Rosa, e pelo aluno egresso do EMI/INF, Marcelo Coelho, que representaram situações comuns no ciclo de violência contra as mulheres, em que inúmeras vezes culminam com a morte<sup>13</sup>; e produção da campanha *Espelho, espelho meu*, fixando, nos banheiros do *Campus*, mensagens com frases de valorização às mulheres.

Além das ações específicas de ensino, pesquisa e extensão descritas, no ano de 2018 foram registradas outras atividades que demonstram que o NEPGS/Osório busca uma prática diversificada e ampla para trabalhar os temas de gênero e sexualidade:

- Participação no 56º Congresso Internacional de Americanistas (ICA) na cidade de Salamanca/Espanha, em julho de 2018, da estudante e bolsista Heloisa Camargo Campos, do EMI/ADM, e da professora Kathlen de Oliveira, com apresentação de trabalho resultante do projeto de pesquisa.
- Promoção do encontro que discutiu junto ao ANDES-Regional, em agosto de 2018, o combate ao assédio sexual e moral com mulheres servidoras em espaços institucionais. Realizado no *Campus* Osório, essa ação reuniu servidoras dos *campi* Rolante, Restinga e Osório.
- Realização da roda de conversa *Mulheres na Ciência*, em agosto de 2018, em parceria com dTEC.
- Diálogos com tecnologias e Program.Ada, do projeto de mulheres estudantes de Ciências e Engenharia da Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As alunas Isis Pericolo, Luma Monteiro e Maria Flávia Tondo comandaram a roda de conversa para as discentes de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) e para o EMI/INF, bem como ministraram a palestra com o tema *Mulheres na Computação - Por que tão poucas?*
- Criação da campanha, em agosto de 2018, exposta no mural do NEPGS, sobre *Feminicídio*. Imagens afixadas no painel permanente do núcleo apresentaram mulheres em condições de violência, informações sobre a Lei do Feminicídio e esclarecimentos sobre o tema.
- Desenvolvimento e divulgação da campanha *A didática do “NÃO – Depois do NÃO, tudo e assédio”*, em outubro de 2018. Com o objetivo de fortalecer sua atuação e compromisso com a comunidade estudantil, as membras do NEPGS visitaram as turmas do ensino médio e apresentaram às/aos alunos/as as finalidades, competências e atribuições deste núcleo. Ainda, aproveitaram o momento para fazer o lançamento da campanha contra o assédio que nasceu de um trabalho em rede e colaborativo, em apoio à campanha *Isso me Diz Respeito*, desenvolvida pela comunicação do IFRS, pelas Ações Afirmativas (NAAFs) e pelos NEPGSs, no combate a qualquer forma de violência ou opressão no espaço institucional.
- Participação na III Mostra de Pesquisa, Ensino e Extensão IFRS/*Campus* Viamão: *Ciência para a redução das desigualdades*, ocorrido em outubro de 2018. A mesa de abertura do evento teve a participação da professora Elisa Daminelli, secretária do NEPGS/Osório, que abordou, com o título *Mulheres na ciência: a invisibilidade feminina em algumas áreas*, o desequilíbrio dos gêneros no universo científico.
- Participação do III Workshop Diversidade e Inclusão, dias 30 e 31 de dezembro de 2018, em Bento Gonçalves, evento no qual os núcleos NEPGS, NEABI e NAPNE tiveram intensa participação nas discussões dos temas pertinentes às Ações Afirmativas. A professora Elisa Daminelli coordenou a mesa dos NEPGSs.
- Ação organizada pelo projeto *Educação em Direitos Humanos: Voluntariado e Cidadania*, coordenado pela professora Kathlen de Oliveira, junto ao projeto *Gênero e Sexualidade nas organizações*, coordenado pela professora Aline Fraga e com apoio das bolsistas, realizaram o evento *Assédio nosso de cada dia*. Ocorrido em dezembro de 2018, teve por objetivo proporcionar um espaço para que todos/as pudessem compartilhar e discutir sobre violências decorrentes do sexismo, do

<sup>13</sup> Vídeo da intervenção artística e outras produções podem ser conferidos na página do facebook/NEPGS. Disponível em: <https://www.facebook.com/NEPGSOSORIO/>. Acesso em: maio 2019.

machismo, da homofobia e da transfobia. Desenvolveu-se em três etapas: palestra, intervenção artística e roda de conversa. A palestra teve a convidada professora Rita Portella, do *Campus Rolante*, que abordou temas sobre as diversas formas de violência no cotidiano. A intervenção artística foi protagonizada pelo Coral Jovem do *Campus Osório* que apresentou um recorte do espetáculo *Não recomendado*, que trata do tema da juventude. O terceiro momento foi um espaço mais livre, com a leitura e a discussão dos relatos dos/as estudantes que, ao longo da semana, de forma anônima, escreveram sobre assédio, machismo, sexismo, homofobia ou outros tipos de discriminações que já vivenciaram ou presenciaram, e depositaram em um baú disponibilizado no corredor do bloco das salas de aulas.

- Entrevista à Rádio Osório, no mês de dezembro, a convite da emissora. A professora Maria Augusta Martiarena acompanhou as alunas Gabriela Hahn (Letras Português/Inglês) e Bárbara Amorim (TPG) para falarem sobre a ação *Assédio nosso de cada dia* e dos projetos do NEPGS, bem como sobre o histórico e o papel dos NAAFs, NEPGSs, NEABIs e NAPNEs no IFRS. Momento importante para o estreitamento das relações com a comunidade externa ao informá-la sobre as políticas afirmativas institucionais do IFRS.
- Participação da Coordenadora do NEPGS/Osório, professora Luciane Ferreira, no *Grupo de Trabalho: enfrentamento e prevenção às violências de gênero no IFRS*, que é composto pelas/os representantes dos núcleos de ações afirmativas do IFRS e busca discutir estratégias que possibilitem enfrentar e prevenir as diversas formas de violências de gênero no espaço institucional.

## O Ano de 2019 e as Perspectivas para o NEPGS: Construindo um Futuro Plural e Diverso

O ano de 2019 marca uma rearticulação para fortalecimento do grupo com a emissão de nova portaria que ampliou a participação de discentes e de técnicas administrativas, inclusão de membras externas e articulação de novas parcerias. Destaca-se que todas/os servidores/as, a partir do compromisso do núcleo com a pluralidade, receberam *e-mail* convite para integrarem o NEPGS.

Até o mês de maio de 2019, registraram-se as seguintes ações, projetos e programas:

- Projeto de pesquisa *A literatura de autoria feminina presente nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio adotados nas escolas públicas do município de Osório-RS*, coordenado pela professora Luciane Ferreira, é uma proposta pertencente ao Grupo de Pesquisa no CNPq. ELLOS - Estudos Linguísticos e Literários, na linha Perspectivas Interdisciplinares dos Estudos Literários do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do IFRS e vinculado ao NEPGS/Osório. Tem como finalidade coletar e analisar dados da presença/ausência da literatura de autoria feminina, obras que são estudadas e o quantitativo de escritores/as nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) do Ensino Médio adotados pelas escolas públicas do município de Osório. A partir disso, investigará a representatividade e visibilidade das escritoras nos LDLP. O projeto conta com um bolsista e duas discentes voluntárias do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês.
- *Programa de Ações do NEPGS: Educação para a diversidade de gênero e sexualidade (PRO- NEPGS)*, sob a coordenação da professora Luciane Ferreira e com o apoio de dois bolsistas do EMI/INF, e integrado por todas as membras do NEPGS (técnicas administrativas, docentes e discentes internas e externas), tem como objetivo sensibilizar, problematizar e incentivar a reflexão sobre as temáticas que envolvem o núcleo, como feminismo, machismo, violência contra a mulher, LGBTfobia e demais questões relacionadas aos temas de gênero e sexualidade, buscando realizar ações diversas que envolvam a comunidade interna e externa. Ressalta-se que o programa almeja fortalecer o NEPGS/Osório, articular ações com os NEPGSs e NAAFs de outros *campi* e promover a transdisciplinaridade. Surgiu da necessidade de intensificar as ações e também como forma de melhorar a organização e gerenciamento das atividades do núcleo. A primeira ação do programa

foi no dia 08 de março, Dia Internacional da Mulher. *Mulher, solta tua voz* integrou o movimento #8M que mobilizou mulheres de cidades do mundo todo em busca de igualdade de gênero, representatividade política e combate à violência. A organização do evento partiu do incentivo da professora Aline Fraga e das alunas voluntárias dos projetos de 2018: Gabriela Hahn, Fernanda Dalpiaz, Bárbara Amorim e Nauriene Silveira. Nos intervalos dos três turnos, discentes e servidores/as assistiram a apresentação artística das alunas do EMI/ADM, Natally Arboite Berzagui e Laisa Tresoldi, em conjunto com o Coral Jovem do *Campus*. À noite, as alunas Fernanda Dalpiaz (TPG) e Julia Ferri (Letras) realizaram a intervenção. As estudantes, vestidas apenas de roupa preta, estavam cobertas de mensagens com julgamentos que são atribuídos às mulheres diariamente. As letras de “Geni e o Zepelim” e “Triste, Louca ou má” foram distribuídas. Durante as canções, o público foi convidado a substituir as palavras ofensivas por qualidades e elogios. Depois da apresentação, realizou-se uma marcha simbólica em protesto à violência contra a mulher.

A segunda ação foi alusiva a mais uma data importante, o dia 14 de março, dia da execução da vereadora e ativista de direitos humanos Marielle Franco. Com a colaboração de alunas do ensino médio, subsequente e ensino superior, principalmente Gabriela Hahn, Julia Ferri, Bárbara Amorim, Nauriene Silveira, Fernanda Dalpiaz e Maria Luiza Conceição, foi proposto um momento para reflexão sobre a atual conjectura política vivenciada no Brasil. Com as perguntas Quem mandou matar Marielle e por quê?, os participantes cantaram a música “15 de março” e flores foram entregues ao final da ação para representar que todos/as são as sementes plantadas após o trágico silenciamento da voz da vereadora, em março de 2018. Neste dia, também foi exposta a placa em homenagem a Marielle, doada ao *Campus* pelo sindicato Andes.

- Projeto de extensão, coordenado pelas professoras Luciane Ferreira e Elisa Daminelli, *Coletivo de debate em foco: gênero, sexualidade e educação*, vinculado ao Programa de Ações do NEPGS: *Educação para a diversidade de gênero e sexualidade (PRO-NEPGS)*, que conta com duas bolsistas (EMI/INF e EMI/ADM), tem como objetivo a construção de uma articulação entre estudo, pesquisa, extensão e ações pedagógicas, almejando debater e oportunizar aprendizagens para a compreensão das temáticas de gênero, sexualidade e educação. Pautado em uma articulação transdisciplinar, engloba um amplo marco de saberes, sendo: psicologia, administração, filosofia, sociologia, história, biblioteconomia, matemática, letras.

O projeto já realizou duas importantes ações até o mês de maio de 2019. A primeira intitulada *Mulheres na política: a importância e os desafios da representatividade e legitimidade nos espaços de poder*, organizada e mediada pela Profa. Catia Gemelli, recebeu como convidadas a Deputada Federal Fernanda Melchionna e a Profa. Aline Fraga. Com o auditório lotado pela comunidade interna e externa, as convidadas apresentaram e debateram dados e experiências sobre a participação feminina no cenário político brasileiro<sup>14</sup>. A segunda ação, *Sexualidade e Homofobia nas Relações de Trabalho*, realizada no dia 17 de maio, dia internacional de combate à LGBTfobia, também foi mediada e organizada pela professora Catia Gemelli e recebeu como convidado/a a gestora Financeira e de Recursos Humanos da Numeria Informática, Graciely Casagrande Alves, e o licenciado em Computação e professor do Instituto Estadual Riachuelo, João Carlos Carvalho. A convidada e o convidado compartilharam suas experiências no mercado de trabalho e todos os desafios que enfrentaram ao assumirem-se como lésbica e gay.

- Projeto de ensino, coordenado pela professora Kathlen de Oliveira, *Saúde e sexualidade: rodas de debates no Campus Osório IFRS*, vinculado ao PRO-NEPGS, visa criar espaços de debate acerca das transformações existentes que fomentam dificuldades e geram conflitos identitários e relacionais. O projeto consiste em rodas de debate sobre a sexualidade e saúde emocional; elaboração de infográficos construídos a partir de um mapeamento de serviços públicos existentes na região; e oficinas lúdicas que promovam o diálogo sobre sexualidade e saúde. O projeto possui um bolsista do curso superior em Letras e um do EMI/ADM.

<sup>14</sup> Matéria no Portal de Notícias litoralmania. Disponível em: <http://www.litoralmania.com.br/osorio-deputada-federal-fernanda-melchionna-debate-participacao-de-mulheres-na-politica-no-ifrs/>. Acesso em: mai. 2019.



O projeto já promoveu a ação desenvolvida com as turmas 201 e 202 de ADM, *O afeto é revolucionário*, organizado pela Profa. Kathelen de Oliveira com o apoio das bolsistas e mais oito alunos/as voluntárias do EMI/ADM e EMI/INF. Foram afixados por todo o *Campus* corações com frases de afeto tendo por objetivo apontar que, por meio de pequenas ações de demonstração de afetividade, é possível enfrentar o ódio e o preconceito.

- Projeto de ensino *Religiões em debate: conflitos e a construção dos direitos humanos no Campus Osório IFRS*, que se propõe a estudar aspectos do debate acerca de direitos humanos e religião no cenário brasileiro e investigar a diversidade circundante ao *Campus* Osório, buscando a superação de conflitos e a construção de respeito às diferenças. Baseia-se na organização de atividades educativas para fomentar o debate com estudantes sobre questões religiosas, raciais e de gênero. É coordenado pela professora Kathelen de Oliveira e conta com o apoio de dois bolsistas.

Além do programa e dos quatro projetos descritos, no mês de fevereiro as professoras Aline Fraga e Catia Gemelli estiveram presentes no 7º Curso de Curta Duração em Gênero e Feminismos, promovido pelo Instituto de Estudos de Gênero - IEG da Universidade Federal de Santa Catarina. Além de participarem da formação, as docentes receberam a doação de uma caixa contendo diversas edições da REF - Revista de Estudos Feministas, além de outras importantes, relativas a gênero e sexualidade. O material foi catalogado, assim como outras obras doadas ao NEPGS nos últimos anos, e está disponível para acesso e empréstimo na sala do núcleo.

Outras duas ações importantes já foram promovidas no âmbito da prática de ensino: O cinedebate organizado pelos/as professores de Língua Portuguesa e Literatura, Luciane Ferreira e Dudlei de Oliveira, com as turmas 301 e 302 ADM. Foi exibido no dia 07 de março o filme *Estrelas Além do Tempo* e no dia 14 de março ocorreu o debate com os/as professores/as convidados/as Flávia Twardowski (Panificação), Estêvão da Fontoura (Artes/Coordenador do NEABI), Fabiana Silva e Elisa Daminelli (Matemática). Flávia e Fabiana discutiram sobre os desafios da atuação da mulher na ciência, Elisa abordou a invisibilidade das mulheres no universo científico, trazendo dados estatísticos sobre a diferença quantitativa entre homens e mulheres nas áreas do saber e Estêvão problematizou sobre o apagamento da mulher negra na história oficial; e o cinedebate *Ditadura nunca mais* conduzido pelas/os docentes Maria Augusta Martiarena (da História e integrante do NEPGS); Alexandre Lobo (da Sociologia); Márcio Pozzer (da Administração), Wagner da Silva (da Geografia), Estêvão da Fontoura (das Artes e Coordenador do NEABI) e Roberta Neuhold (da Sociologia) que ocorreu nos dias 02 e 05 de abril para toda comunidade interna, com as exposições dos filmes "Infância Clandestina", "Batismo de Sangue" e "Machuca". A ação teve apoio do NEPGS, que recuperou nomes de várias vítimas deste período e, por meio de um manto preto com fotos de mulheres que padeceram na ditadura, cobriu a televisão do corredor das salas de aula, fazendo alusão à censura e à violência do regime autoritário que se instalou em nosso país na década de 60.

Desde o ano de 2018, a bibliotecária e integrante do núcleo Luana Lopes dedicou-se à criação e produção de marcadores de páginas que divulgam o NEPGS. Neles, além da descrição dos principais objetivos do núcleo, consta uma listagem das datas importantes alusivas a estes objetivos, tais como o dia internacional da mulher, o dia nacional de visibilidade trans e o dia internacional de luta contra a homofobia. Os quinhentos marcadores ficaram prontos em março de 2019 e distribuídos aos/às alunos/as pela equipe do NEPGS, que passou nas salas de aula divulgando os projetos e ações do núcleo.

Como parte do esforço para a promoção de trocas com outras instituições de ensino, quatro integrantes do núcleo já participaram como convidadas, em 2019, em eventos externos: a professora Kathelen de Oliveira no *O significado de Marielle e suas lutas: o papel do feminismo no contexto atual*, organizado pelo PSOL/Osório e na palestra *Mulheres Brasileiras*, na UFRGS Litoral Norte; a professora Maria Augusta Martiarena no debate da mesa *Vídeos escolares: violência contra mulher*, no Largo dos Estudantes/Osório, no dia 08 de março; a professora Aline Fraga na aula inaugural do curso de administração na Faculdade Cesuca/Inedi, de Cachoeirinha, com o tema *Diversidade*; e a professora Catia Gemelli na roda de conversa *Vamos falar de diversidade?*, no encerramento da Semana de Gestão e Negócios da Universidade La Salle de Canoas.

## A Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 207, dispõe sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas Universidades, como forma de articular as ações, estabelecendo sua missão com base nesse princípio. Os Institutos Federais são instituições que se equiparam às Universidades e, portanto, seguem também os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Conforme Tauchen (2009, p.93) a ideia de indissociabilidade se refere a algo que só é completo com o outro, e que perde sua totalidade quando se dissocia de seus elementos constituintes. Assim, ela modifica as bases e fundamentos do que é ensino, pesquisa e extensão, pois requer uma nova forma de produção, apropriação e divulgação de conhecimentos, que devem ser contextualizados, e que são complexos e transdisciplinares.

Pacheco (2010) destaca que os Institutos Federais têm como concepção um projeto educacional que visa o desenvolvimento social e econômico, com foco em atender as demandas locais e regionais. Nesse aspecto, há de se considerar que as ações afirmativas são demandas amplas e de abrangência global, mas que perpassam questões locais e regionais, e esses espaços são o foco de atuação direta dos Institutos Federais. Nessa perspectiva, Sousa Santos (2010, p.48) destaca que todo conhecimento é local e total, e que o conhecimento produzido na perspectiva de uma ciência pós-moderna se constitui a partir de temas e questões debatidas por grupos sociais como projetos de vida. Para o autor, a ciência pós-moderna “incentiva os conceitos e teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem”.

Santos (2010) argumenta que todo conhecimento científico visa traduzir-se em senso comum e que deve ser produzido a partir do diálogo com a sociedade e com outras formas de saber. Nesse aspecto, destaca-se a relevância do NEPGS como ferramenta de ação capaz de proporcionar mudanças a nível local e regional a partir do diálogo com a comunidade externa por meio de ações de extensão, da produção de conhecimentos através da pesquisa, e da formação humana e cidadã por intermédio da atuação vinculada ao ensino. O tripé é um dos aspectos primordiais da constituição dos Institutos Federais, dessa forma, os documentos oficiais que direcionam as políticas e ações do IFRS evidenciam a necessidade de buscar desenvolver e fortalecer os três eixos que sustentam suas diretrizes, buscando garantir a indissociabilidade. O NEPGS, embora esteja ligado à Diretoria de Extensão, organiza seus projetos, estudos e ações almejando a prática indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

As ações planejadas, em uma de suas dimensões, articulam-se com as atividades de ensino uma vez que os temas relacionados às questões de gênero e sexualidade estão inseridos em todas as modalidades e níveis ofertados pelo *Campus*, sendo contemplados em diferentes disciplinas nos projetos pedagógicos dos cursos e também previstos de forma transversal. Dessa forma, as temáticas abordadas nas ações contribuem para promover e fomentar o debate, assim como a inserção deles nas atividades de ensino. Destaca-se que a presença dos estudantes nas ações promovidas pelo NEPGS e que envolvem a participação da comunidade interna durante os espaços formativos, em horários de práticas letivas, proporciona a interação direta entre o núcleo e as atividades de ensino da instituição.

Em outra dimensão, as ações também se vinculam à pesquisa, uma vez que as propostas realizadas são elaboradas a partir de demandas internas e externas, e que se transformam em questões a serem investigadas e em conhecimentos produzidos e colocados em prática como ações do núcleo. Na concepção de Demo (2011), a pesquisa deve ser compreendida como um princípio científico, que visa a produção de conhecimento a partir da reflexão e elaboração própria, e também como um princípio educativo, que visa a emancipação social através da autonomia e da formação cidadã, a qual necessita da pesquisa e da experiência com a elaboração própria do conhecimento para sua concretização. Para o autor, a reprodução de ideias e conceitos não é garantia de uma educação emancipadora, crítica e reflexiva, ao contrário, é necessário promover o debate, a reflexão e a autoria como forma de produção de conhecimentos articulados com as atividades de pesquisa.

O princípio pedagógico no que tange à relação entre ensino e pesquisa, pensados como uma ação educativa, ocorre quando os/as discentes adquirem autonomia intelectual para aprenderem de forma

contínua, ampliando conhecimentos. Além disso, esta relação também fornece aos docentes e discentes elementos para desenvolver a pesquisa de forma institucional, proporcionando a construção de novos saberes. Para o NEPGS, essa relação se expressa no interesse da comunidade acadêmica pelos temas debatidos, oportunizando o desenvolvimento de pesquisa e estudos que servem de base de conhecimentos para as atividades educativas, que por sua vez colaboram com a formação em conjunto de todos/as os/as envolvidos/as - estudantes e docentes.

As ações também contemplam a dimensão da extensão, uma vez que os conhecimentos produzidos têm por finalidade proporcionar o debate e a reflexão sobre as temáticas de gênero e sexualidade, englobando tanto o público interno quanto externo, visando promover mudanças de atitudes na busca da promoção da igualdade e do respeito através de ações de sensibilização articuladas com discussão teórica. No que se refere à relação entre ensino e extensão, as propostas do NEPGS oportunizam a contextualização de conceitos e temas trabalhados em sala de aula, contribuindo e possibilitando o desenvolvimento integral aos envolvidos, pois permite a não divisão entre a teoria e a prática na medida em que contempla a última através da inserção da comunidade externa à instituição ou do discente à comunidade com vistas à formação do aluno/a não somente no âmbito profissional, mas também na dimensão social, humana e cidadã.

Cabe ressaltar que a maioria das atividades realizadas pelo NEPGS, desde sua criação, configuraram-se muito como práticas de extensão com grande participação do público interno, assim, caracterizando-se também como atividades de ensino extracurriculares. A dimensão da pesquisa só foi inserida recentemente, em 2018, a partir da necessidade de aprofundamento investigativo sobre as questões que envolvem gênero e sexualidade oriundas, especialmente, das demandas trazidas pelos/as participantes das ações realizadas. O núcleo, atualmente, desenvolve a articulação dos três eixos orientadores da instituição por meio do Programa de Ações do NEPGS, que conta com o envolvimento de estudantes, bolsistas e servidoras que o integram e atuam nas três dimensões. Todavia, as atividades nessa direção ainda são ainda incipientes e necessitam de aprofundamento e de novas experiências para se consolidarem como práticas, de fato, indissociáveis.

## Transdisciplinaridade: Para Além da Multi e Interdisciplinaridade

Compreendendo a pluralidade de seu papel como componente de uma instituição de ensino, pesquisa e extensão que abrange múltiplas áreas científicas e diferentes níveis de formação, o NEPGS/Osório propõe-se a fomentar uma articulação transdisciplinar. Neste sentido, o desafio é superar os modelos multi e pluridisciplinares, fortalecer a interdisciplinaridade para, então, consolidar-se como um coletivo transdisciplinar. Esta seção conceitua brevemente multi, inter e transdisciplinaridade a partir de debates teóricos, e discorre sobre como o trabalho do NEPGS se relaciona com esses conceitos desde a sua criação.

A multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade corresponde à integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina ou por várias delas ao mesmo tempo (BICALHO, 2011). Portanto, ações multidisciplinaridades buscam ultrapassar os limites conteudistas das disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar. Recorre-se a informações de diferentes disciplinas e/ou áreas para estudar um determinado elemento, mas sem a preocupação de interligá-las entre si. Neste caso, cada disciplina/área colabora com informações pertinentes ao seu campo de conhecimento, sem que ocorra uma real integração entre elas (SILVA; TAVARES, 2015).

Observa-se, a partir da trajetória do NEPGS, que a multidisciplinaridade foi alcançada já na sua constituição, ao agregar docentes e técnicos/as das mais diversas áreas, reunidos/as com o objetivo comum de promover ações de educação para a diversidade de gênero e sexualidade. O primeiro projeto registrado como vinculado ao núcleo, *Lugar de Mulher é onde ela quiser: protagonismo feminino como fortalecimento da cidadania*, partiu de uma perspectiva multidisciplinar ao realizar encontros de discussão sobre mulheres, com enfoque em diferentes contextos e campos do saber: direito e violência; na carreira acadêmica e docente; na política; e na agricultura familiar.



Uma abordagem interdisciplinar, por sua vez, propõe a aproximação de campos disciplinares diferentes, com o compartilhamento de metodologias e a geração de novas disciplinas após co- operação e fusão entre os campos (BICALHO, 2011). Desta forma, a interdisciplinaridade exige o completo rompimento de fronteiras disciplinares. A riqueza do trabalho interdisciplinar está no esforço requerido para o “direcionamento dos olhares para um mesmo objeto por intermédio de diferentes concepções teóricas e metodológicas” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ; ORRICO, 2004, p.11). Integração teórica e prática, numa perspectiva da totalidade, é a base da interdisciplinaridade para Frigotto (1995). Para o autor, ela se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico.

Diversas ações e projetos promovidos pelo NEPGS durante a sua história são exemplos de interdisciplinaridade. O esforço para romper barreira disciplinares e agregar diferentes concepções teóricas e metodológicas é visível, por exemplo, nas parcerias estabelecidas com as coordenações dos diferentes cursos, com outros projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como com os demais núcleos, no caso NEABI e NAPNE.

Promover a transdisciplinaridade é um desafio, visto que objetiva um movimento coletivo de desenvolvimento de novas abordagens e é compreendida como uma nova epistemologia para compreender os problemas, tanto no nível social e global da humanidade, como no nível particular de cada ser humano (CRUZ; COSTA, 2015). A transdisciplinaridade é, então, considerada uma superação dos limites e modelos propostos em uma organização das ciências em disciplinas e especializações. Ela substitui uma visão hierárquica e homogênea da ciência, compartimentada em domínios fechados, por uma contextualização dos conhecimentos que são não lineares, complexos e heterogêneos. Tem por objetivo a compreensão do mundo da vida. Esse objetivo a distingue da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade com as quais ela tem uma relação de complementaridade, pois a pluridisciplinaridade diz respeito apenas à justaposição, sem interação, de diferentes abordagens disciplinares, e a interdisciplinaridade estabelece conexões entre os conceitos e as interpretações próprias a cada disciplina a propósito de um determinado âmbito de realidade (JODELET, 2016).

Fundamentalmente, como ação coletiva que ultrapassa a composição do NEPGS, há um esforço em repensar a produção de conhecimento na escola vinculada à cidadania, à diversidade e ao reconhecimento das diferenças humanas como sujeitos de direitos. Estruturadas em diálogo com o currículo presente no *Campus* Osório em seus vários cursos e modalidades, as ações do NEPGS se aproximam cada vez mais da transdisciplinaridade. Um dos objetivos é, gradualmente, efetivar currículos e materiais didáticos que abordem múltiplas diferenças humanas, desconstruindo as violências históricas que perpetuam paradigmas sexistas. No processo de debates e nos planejamentos de ações integradas, as temáticas gênero, sexualidade, corpo, violências tem sido um eixo que perpassa o isolamento disciplinar. Assim, a proposta permanente é a de compreender que a construção dos sujeitos e, especificamente dos gêneros, é um processo social e histórico e que a diferença, seja ela qual for, também é uma construção feita por relações de poder.

Observa-se ainda que, atualmente, tanto o programa, quanto o projeto de extensão têm em sua equipe de execução todas as membras do núcleo, com formação em diversas áreas do saber, são elas: Letras, Matemática, História, Administração, Biblioteconomia, Assistência Social, Filosofia. E discentes em formação na área da Administração, da Informática, da Letras e da Psicologia. A reunião destes múltiplos olhares enriquece as discussões para o planejamento das ações e promove a pluralidade de ideias. As parcerias estabelecidas com outros espaços e instituições de ensino também são fundamentais para que outras perspectivas sejam agregadas na discussão a respeito de educação, gênero e sexualidade<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> São parceiros do Programa do NEPGS: Coletivo Feminista Gurias de Luta do município Arroio do Sal R/S; Curso de Psicologia do Centro Universitário Cenecista de Osório-UNICENEC; Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/EA/UFRGS).

## Em Busca da Interseccionalidade

Desde seu surgimento, o NEPGS esteve vinculado ao enfrentamento das violências e violações contra as mulheres e ao combate a homofobia, além de promover o protagonismo na luta por direitos a partir do campo dos estudos de gênero e sexualidade. Primeiramente, desenvolveram-se ações voltadas às mulheres e, gradativamente, foi sendo percebido o desafio e a complexidade das demandas de gênero e sexualidade, iniciando, assim, um processo de construir e compreender sua atuação plural e diversa enquanto núcleo de estudos e pesquisas.

A própria iniciativa institucional dos NAAfs traz consigo um ideal de interseccionalidade, na medida em que articula a produção de diferenças e a dinâmica de inclusão e exclusão nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas. De tal modo, assim como cabe ao NEPGS articulações acerca de gênero e sexualidade, ao NEABI cabem as ligadas a aspectos étnico-raciais, com foco nas populações indígenas e afrodescendentes e ao NAPNE àquelas relacionadas a pessoas com necessidades educacionais específicas, sejam em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos de aprendizagem e diferenças linguísticas e culturais, como no caso de pessoas surdas. Contudo, é preciso pensar em formas de transformar todos esses elementos em um debate coletivo e potente, tendo em vista que todas essas diferenças não se sobrepõem umas às outras - ao contrário, elas se interseccionam. A teorização e prática interseccional propõe a discussão de tais marcadores de forma indissociável, visto que, em diferentes contextos, as relações sociais e sua dinamicidade revelam muito mais do que categorias fixas (HIRATA, 2014).

Alinhada com a teoria transdisciplinar, a interseccionalidade busca compreender a complexa relação de identidade e desigualdades sociais de modo integrado, sem hierarquizar as diferenças sociais. Assim, o foco está além do reconhecimento dos sistemas que oprimem os sujeitos com base na diferença (seja de sexo, gênero, sexualidade, classe, raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual, religião, entre outras), que produz e reproduz desigualdades simultaneamente (HIRATA, 2014). Ao atentar para as demandas discentes e da comunidade local, o NEPGS/Osório se propõe a ouvir e dialogar, buscando parcerias com outras Instituições, professores/as, pesquisadores/as, para ampliar o alcance do debate e promover espaços de construção de saberes e perspectivas diversas. As professoras e servidoras membras, reconhecendo seu lugar de fala privilegiado (RIBEIRO, 2017), refletem sobre os limites do conhecimento situado, fazendo autocrítica constante sobre a verdade.

Há um espaço para transformação social a partir do reconhecimento da diversidade no espaço escolar, entretanto, a educação também produz laços com a normalização social, na medida em que atribui como naturais modelos de homem e mulher, masculino e feminino, heterossexual e homossexual (MISKOLCI, 2017). Assim, nos instrui normativamente sobre as diferenças na cor da pele, sobre quem tem ou não tem cultura, o que é normal ou anormal, com ou sem deficiência. Por tal razão, são importantes iniciativas que busquem questionar e “propor algo distinto, não normalizador ou compulsório, um educar fincado não em modelos e conteúdos que o precedem, mas, antes na experiência mesmo do aprender” (MISKOLCI, 2017, p. 12). Ao trabalhar em busca da interseccionalidade, considera-se a existência de grupos sociais historicamente minoritarizados, questionando as relações de poder, privilégio e desigualdade entre tais grupos.

## Considerações Finais

Partindo da concepção de que a preservação e o resgate das memórias são fundamentais para a construção da identidade de uma instituição de ensino, este artigo teve como principal objetivo descrever a trajetória do NEPGS/Osório desde a sua constituição no ano de 2015. A partir dos relatórios anuais entregues à direção de extensão, das postagens na página do *facebook* do núcleo, das matérias veiculadas no site oficial do *Campus* e das experiências das autoras, foram descritas as ações de ensino, pesquisa e extensão promovidas durante os três anos e meio de história já transcorridos.

Com o intento de contribuir para a discussão sobre as possibilidades e os desafios de promover uma educação para a diversidade de gênero e sexualidade que seja indissociável, transdisciplinar e interseccional, propôs-se ainda uma breve análise das atividades do NEPGS/Osório sob essas perspectivas. Compreendendo a importância de seu papel como componente de uma instituição que tem como perspectiva a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que abrange múltiplas áreas científicas e diferentes níveis de formação, o núcleo propõe-se a fomentar uma articulação plural e diversa. De tal modo, ecoar os debates e ações internas para a comunidade externa e fazer com que os/as estudantes sejam multiplicadores dessas iniciativas em outros locais, faz do trabalho desenvolvido um elemento potente para a mudança social.

Colocam-se como desafios a inclusão de mais estudantes, docentes, servidores e servidoras técnicos/as-administrativos/as, que amplifiquem a voz do NEPGS, contemplando as múltiplas diversidades sociais, para além de gênero e de sexualidade. Acredita-se que contribuições a partir de vivências diversas possam dinamizar as ações e refletir a diversidade também pela presença. Outrossim, a integração de mais membros e membras da comunidade externa, é um estímulo para aproximar os arranjos produtivos locais com as atividades institucionais, fortalecendo a potencialidade de compor novos cenários de aprendizagem e de educação com consciência, liberdade e respeito às diferenças.

## Referências

AGNOL, Anderson Dall *et al.* A política e os núcleos de ações afirmativas. In: SONZA, Andréa; SALTON, Bruna; STRAPAZZON, Adriano (Orgs.). **Ações afirmativas: a trajetória do IFRS como instituição inclusiva**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2016.

BLAY, Eva Alterman. Núcleo de Estudos da Mulher x Academia. In: Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Pensando gênero e ciência. **Anais do Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas** – 2005 - 2006/ Presidência da República. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

BICALHO, Lucinéia Maria. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. **Encontros Bibli**, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. 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 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8727 de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm). Acesso em: 10 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. 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: 26 maio 2019.

CARPES, Franciele Simon; FLORES, Daniel. O arquivo universitário e a memória da universidade. **Inf. & Soc.:Est.**, v. 23, n. 3, p.13-22, 2013.

CRUZ, Elisabete; COSTA, Fernando Albuquerque. Formas e manifestações da transdisciplinaridade na produção científico-acadêmica de Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 195-213, 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ESCOTT, Clarice; RAMOS, Viviane. Contexto atual: o ifrs como instituição inclusiva. In: SONZA, Andréa; SALTON, Bruna; STRAPAZZON, Adriano (Orgs.). **Ações afirmativas: a trajetória do IFRS como instituição inclusiva**. v. 7. Rio de Janeiro: FLACSO, 2016.



FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: BIANCHETTI, L., JANTSCH, A. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida; ORRICO, Evelyn Goyannes Dill. As políticas institucionais das configurações interdisciplinares dos conhecimentos: repercussões nas políticas de informação e nas práticas de avaliação. **Datagramazero**, v. 5, n. 6, 2004.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

IFRS. **Resolução nº 20 de 25 de fevereiro de 2014**. Aprova o regulamento dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNEs) do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-020-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-o-regulamento-dos-nucleos-de-atendimento-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas-napnes-do-ifrs/>. Acesso em: 8 ago. 2019.

IFRS. **Resolução nº 21 de 25 de fevereiro de 2014**. Aprova o regulamento dos núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEABIs) do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-021-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-o-regulamento-dos-nucleos-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas-neabis-do-ifrs/>. Acesso em: 8 ago. 2019.

IFRS. **Resolução nº 22 de 25 de fevereiro de 2014**. Aprova a política de ações afirmativas do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-022-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-politica-de-acoes-afirmativas-do-ifrs/>. Acesso em: 8 ago. 2019.

IFRS. **Resolução nº 54 de 16 de agosto de 2016**. Aprova a regulamentação para requisição do nome social no IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-054-de-16-de-agosto-de-2016-aprova-regulamentacao-para-requisicao-do-nome-social-no-ifrs/>. Acesso em: 8 ago. 2019.

IFRS. **Resolução nº 37 de 20 de junho de 2017**. Aprova o regulamento dos núcleos de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade (NEPGs) do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-037-de-20-de-junho-de-2017-aprova-o-regulamento-dos-nucleos-de-estudos-e-pesquisas-em-genero-e-sexualidade-nepgss-do-ifrs/>. Acesso em: 8 ago. 2019.

JODELET, Denise. A representação: noção transversal, ferramenta da transdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 1258-1271, out./dez. 2016.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/ SETEC, 2010.

PINTO, Murilo Lyra *et al.* Relato de experiências iniciais do projeto de extensão Antonio Gramsci. **Anais do XX Encontro Latino Americano de Iniciação Científica**. São José dos Campos: Universidade do Vale do Paraíba, 2016.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento Editora e Livraria LTDA, 2017.

SILVA, Ítalo Batista; TAVARES, Otávio Augusto. Uma pedagogia multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar para o ensino/aprendizagem da Física. **Holos**, v. 1, n. 21, p. 4-12, mai. 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2009.

## APÊNDICE A - integrantes do NEPGs/Osório por portaria

**Portaria nº 130**, de 14/08/2015 que cria o NEPGS Osório composto pelos seguintes servidores e presidido pelo primeiro. I. Representantes Docentes: Elisa Daminelli; Catia Eli Gemelli; Luciane Senna Ferreira; Maria Augusta Martiarena de Oliveira. II. Representantes Técnicos: Claudia Simone Cordeiro Pelissoli; Cristine Krüger Garcias; Eduardo Corrêa Michelsen; Gabriel Duarte da Fonseca; Giane Silva Santos; Luana Monique Delgado Lopes; Maria Cristina Schefer; Nairana Flores da Rosa. - Portaria no 77, de 23/03/2016, que revoga a anterior e o NEPGS passa a ser composto pelos seguintes membros, sendo presidido pelo primeiro. I. Representantes Docentes: Kathlen Luana Oliveira; Catia Eli Gemelli; Luciane Senna Ferreira; Maria Augusta Martiarena de Oliveira; Mariana Afonso Ost. II. Representantes Técnicos: Claudia Simone Cordeiro Pelissoli; Cristine Krüger Garcias; Luana Monique Delgado Lopes. III Discentes: Júlia Dalpiás; Letícia Dias dos Santos.

**Portaria no 125**, 31/07/2017, que revoga a anterior e o NEPGS passa a ser composto pelos seguintes membros, sendo presidido pelo primeiro. I. Representantes Docentes: Kathlen Luana Oliveira; Lisiane Zanella; Luciane Senna Ferreira; Maria Augusta Martiarena de Oliveira. II. Representantes Técnicos: Luana Monique Delgado Lopes; Paola Cardoso Purin. III. Discentes: Clarice Maria de Souza Portela Germann Teixeira; Heloísa Camargo Campos; Vitor Angelo dos Santos Gouvea.

**Portaria no 168**, de 09/10/2017, que revoga a anterior e o NEPGS passa a ser composto pelos seguintes membros, sendo presidido pelo primeiro: I. Representantes docentes: Kathlen Luana Oliveira; Lisiane Zanella; Luciane Senna Ferreira; Maria Augusta Martiarena de Oliveira; Roberta dos Reis Neuhold. II. Representantes Técnicos: Luana Monique Delgado Lopes; Paola Cardoso Purin. III. Discentes: Clarice Maria de Souza Portela Germann Teixeira; Heloísa Camargo Campos; Vitor Ângelo dos Santos Gouvêa.

**Portaria no 66**, de 12/03/2018, que revoga a anterior e o NEPGS passa a ser composto pelos seguintes membros, sendo presidido pelo primeiro: I. Representantes Docentes: Kathlen Luana Oliveira; Aline Mendonça Fraga; Ingrid Gonçalves Caseira; Luciana Delgado da Silva; Luciane Senna Ferreira; Maria Augusta Martiarena de Oliveira; Roberta dos Reis Neuhold. II. Representante Técnico- Administrativos: Luana Monique Delgado Lopes. III. Representantes Discentes: Ezequiel Nunes Pires; Heloísa Camargo Campos; Julia Ferri Pinto; Vitor Ângelo dos Santos Gouvêa.

**Portaria no 181**, de 08/08/2018, que revoga a anterior e o NEPGS passa a ser composto pelos seguintes membros, sendo presidido pelo primeiro: I. Representantes Docentes: Luciane Senna Ferreira; Elisa Daminelli (Secretária); Aline Mendonça Fraga; Ingrid Gonçalves Caseira; Kathlen Luana Oliveira; Luciana Delgado da Silva; Maria Augusta Martiarena de Oliveira; Roberta dos Reis Neuhold. II. Representante Técnico- Administrativos: Luana Monique Delgado Lopes. III. Representantes Discentes: Ezequiel Nunes Pires; Heloísa Camargo Campos; Julia Ferri Pinto; Vitor Ângelo dos Santos Gouvêa.

**Portaria no 62**, 15/04/2019, que revoga a anterior e o NEPGS passa a ser composto pelos seguintes membros, sendo presidido pelo primeiro: I. Representantes Docentes: Luciane Senna Ferreira; Elisa Daminelli (Secretária); Ingrid Gonçalves Caseira; Kathlen Luana de Oliveira; Luciana Delgado da Silva; Maria Augusta Martiarena de Oliveira; Catia Eli Gemelli. II. Representantes Técnico- Administrativos: Luana Monique Delgado Lopes; Camila Vezzozi da Silva. III. Representantes Discentes: Julia Ferri Pinto; Gabriela Hahn. IV. Representantes Externos: Natália Alves de Jesus (discente); Aline Mendonça Fraga (docente).

## APÊNDICE B - bolsistas que fizeram ou fazem parte de projetos e programa do NEPGs/Osório

### 2016

- Projeto Lugar de mulher é onde ela quiser: protagonismo feminino como fortalecimento de cidadania - Júlia Dalpiás (EMI/ADM); Letícia dos Santos (EMI/ADM); Natália de Jesus (EMI/ADM).
- Projeto Direitos humanos: história, gênero e diversidades - Carolina de Souza (EMI/ADM); Ezequiel Pires (Superior Letras); Luísa Sarmento (EMI/ADM).
- Projeto *Sujeitos de Direitos: construção histórica dos Direitos humanos* - Franciele Pereira (EMI/ADM); Ivan dos Santos (EMI/ADM).

### 2017

- Projeto Coletivo de debate: gênero e sexualidades - Heloísa Camargo Campos (EMI/ADM); João Camargo de Alencastro (EMI/ADM); Luiz Ricardo Nemer e Calmon (EMI/ADM); Emanuel Raulino de Freitas (EMI/ADM); Adeilson Anger Fisner (EMI/ADM); Vítor Gouvêa (Superior de Letras); Carolina de Souza (Superior TPG); Giuliana Fontella (EMI/ADM); Estela dos Santos (externa - Escola Estadual de Ensino Médio Ildelfonso Simões Lopes); Natália de Jesus (externa-Superior em Psicologia UNICNEC).
- Projeto Corpo e gênero através de fotografias: uma análise a partir de Revistas Ilustradas nas primeiras décadas do século XX - Pâmela Pinho (Superior de Letras).

### 2018

- Projeto *Educação em direitos humanos – Voluntariado e cidadania* - Natália Dariva (EMI/ADM); Kátula Tressoldi (EMI/INF); Natália Horst (EMI/ADM).
- Projeto *Direitos humanos: lutas contra sexismos e racismo na escola* - Dayara Franco (EMI/ADM); Gabriela Bittencourt (EMI/INF).
- Projeto *Mulheres na informática: resgatando protagonismos* - Milena Braga (EMI/INF).
- Projeto *Gênero em debate: violências contra as mulheres do Brasil* - Heloísa Camargo Campos (EMI/ADM).
- Projeto *Gênero e Sexualidade nas Organizações* e o Projeto *Entre o Natural e a Norma: desfazendo gênero e sexualidade* - Gabriela Pedroso (Superior TPG); Fernanda Dalpiaz (Superior TPG); Nauriene Silveira (Superior TPG); Bárbara Amorim (Superior TPG).

### 2019

- Projeto *A literatura de autoria feminina presente nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio adotados nas escolas públicas do município de Osório-RS* - Jerusa Oliveira (Superior em Letras); Julia Ferri (Superior em Letras); Letícia Rosa (Superior em Letras).
- Projeto *Coletivo de debate em foco: gênero, sexualidade e educação* - Natally Berzagui (EMI/ADM); Gabriela Bittencourt (EMI/INF).
- Programa de Ações do NEPGs: *Educação para a diversidade de gênero e sexualidade (PRO-NEPGS)* - Fernanda da Rosa (EMI/INF); Maria Luiza Conceição (EMI/INF).
- Projeto *Religiões em debate: conflitos e a construção dos direitos humanos no Campus Osório IFRS* - Rafael Cardoso (EMI/ADM); William da Rocha (Superior de Letras).
- Projeto *Saúde e sexualidade: rodas de debates no Campus Osório IFRS* - Naíma Valadares (Superior Letras); Maria Luiza da Rosa (EMI/ADM).





# NEPGS – *Campus Sertão*: Desafios na Construção de um Espaço Acolhedor

Gabriele Albuquerque da Silva<sup>1</sup>

Oscar de Souza Santos<sup>2</sup>

Vanessa Carla Neckel<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Psicóloga do IFRS – *Campus Sertão*, [gabriele.silva@sertao.ifrs.edu.br](mailto:gabriele.silva@sertao.ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRS – *Campus Sertão*, [oscarsantos2407@gmail.com](mailto:oscarsantos2407@gmail.com).

<sup>3</sup> Assistente Social do IFRS – *Campus Sertão*, [vanessa.neckel@sertao.ifrs.edu.br](mailto:vanessa.neckel@sertao.ifrs.edu.br).

## Resumo

Buscamos descrever o histórico do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) do *Campus Sertão*, com base em levantamento bibliográfico e documental, relatando as ações realizadas, bem como identificando os desafios impostos na vivência do Núcleo. A partir do contexto histórico do *Campus* (e cultural da região), entendemos a necessidade de ações que contribuam para a mudança de consciência quanto à equidade de gênero, para que as mulheres se apropriem e se empoderem nesse espaço; e, quanto à diversidade sexual e de gênero, para que pessoas não heterossexuais e não cisgêneras dos arredores se sintam seguras para o ingresso, permanência e vivência plena de suas identidades durante a formação educacional e profissional. Descrevemos o caminho de atividades do Núcleo até o ano de 2019 e os principais objetivos traçados a partir de tais experiências, como a apropriação das discussões de gênero e sexualidade para compartilhar com a comunidade acadêmica do *Campus Sertão*; a formação de um espaço de apoio, acolhimento e fortalecimento; a mobilização em datas importantes para nossas pautas com atividades no *Campus* e; a garantia dos encontros quinzenais garantindo a coesão do grupo. Como desafios do Núcleo no contexto do *Campus*, somadas aos desafios enfrentados a nível nacional, levantamos as especificidades do *Campus* no contexto de nossa região. Se torna um desafio maior ainda a desconstrução da naturalização das formas de preconceito e discriminação à população LGBTQ+ e das atitudes machistas de opressão às mulheres estudantes. Os desafios identificados não terminam em si, pois são vetores para mobilização e construção de novas ações do NEPGS.

**Palavras-chave:** Ações afirmativas, Gênero, Sexualidade.

322

323

**E**ste artigo emerge das reflexões e atividades do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão*. Buscamos descrever o histórico do Núcleo, relatando as ações realizadas, bem como identificando os desafios impostos no cotidiano. Com base em levantamento bibliográfico e documental, buscou-se atender ao objetivo traçado neste artigo.

O IFRS tem buscado fortalecer ações que visam à inclusão e à construção de um espaço pedagógico que reconheça e aceite as diversidades. Dentre elas, está a Política de Ações Afirmativas, que tem como objetivo “promover Ações Afirmativas no IFRS, mediante programas específicos, com vistas à construção de uma instituição inclusiva, permeada por valores democráticos e pelo respeito à diferença e à diversidade” (2014, p.3).

Art. 5º São objetivos específicos da Política de Ações Afirmativas do IFRS:

[...]

XII - discutir, pesquisar e promover práticas educativas sobre as diversidades de gênero e sexual, com enfrentamento do sexismo, homofobia e todas as variantes de preconceitos;

[...]

XIV – realizar eventos, junto à comunidade acadêmica, de sensibilização e divulgação da Política de Ações Afirmativas;

XV – promover estratégias de acompanhamento pedagógico e para a realização de adaptações curriculares, quando necessário, para os alunos com necessidades educacionais específicas, indígenas e quilombolas (IFRS, 2014, p. 3-4).

A formação acadêmica deve estar voltada para os Direitos Humanos, com ênfase nas questões de *bullying*, drogas, diversidade cultural, sexualidade, violência, gênero, etnias, sob uma perspectiva interdisciplinar, oportunizando aos estudantes analisar a realidade criticamente através de confrontos com as visões de mundo. De acordo com Stival (2014, p.711) “com a apropriação do conhecimento, os sujeitos tornar-se-ão, de fato, cidadãos de direitos e deveres, ativos na sociedade em que estão inseridos”.

Educar em direitos humanos faz sentido porque, mais do que ensinar técnicas, mais ou menos ajustadas ao mercado, os espaços educativos estão desafiados a promover a vida livre, autônoma e criativa. Os sujeitos aprendentes estão chamados a conhecer seus direitos humanos e a exigí-los inclusive para qualificar o estado democrático de direito, para mudar a ordem moral e a ordem social e política. Direitos humanos, nesse sentido, se apresentam como uma utopia que alimenta as práticas de transformação das situações violadoras e exige a conformação de realidades humanizadas em sentido amplo e profundo (CARBONARI, 2012, p. 25).

Para isso, o NEPGS busca, através de espaços de leitura, reflexões e intervenções sobre a educação para a diversidade de gênero e sexualidade, a desconstrução e enfrentamento de pensamentos e atitudes intolerantes no *Campus Sertão*.

Para pensar os desafios de se construir um grupo coeso, disposto a estudar, compartilhar conhecimento e sensibilizar o seu entorno para a diversidade sexual e de gênero dentro do ambiente escolar e acadêmico, trazemos elementos não somente do *Campus* e de nossa região, mas da conjuntura atual relacionada aos obstáculos enfrentados por quem defende uma educação libertadora diante da ofensiva do conservadorismo.

Com a pretensão de traçar um direcionamento a essa discussão, este artigo estrutura-se nos seguintes itens, a saber: 1) Contexto do IFRS - *Campus Sertão*; 2) Histórico do NEPGS; 3) Desafios do NEPGS no contexto do *Campus* e; Considerações Finais. Trata-se de um relato acerca das primeiras experiências do núcleo e os resultados parciais observados até o momento, porém, que já apresentam uma riqueza no que se refere à promoção de um espaço acolhedor na referida instituição.

## Contexto do IFRS - *Campus Sertão*

O IFRS - *Campus Sertão* é situado no Distrito Engenheiro Luiz Englert, na zona rural da cidade de Sertão, no norte do estado do Rio Grande do Sul. A região é fundamentalmente agrária, com estrutura econômica influenciada pela imigração de europeus não ibéricos e seus descendentes, que praticavam a agricultura com base na pequena e na média propriedade (BRUMER, 2004). A cidade de Sertão, de pequeno porte, fica distante 41 km da cidade de Passo Fundo, de médio porte com cerca de 180 mil habitantes, e 46 km da cidade de Erechim, mais ao norte, com cerca de 105 mil habitantes.

Com tal localização, o *Campus* recebe estudantes oriundos do meio rural e urbano, de cidades maiores ou menores, mas todas do interior. Destacamos esse dado porque consideramos importante observar que nestas regiões as transformações da sociedade frente à consciência do papel e dos direitos da mulher e frente à diversidade sexual e de gênero estão longe de estabelecerem-se no mesmo ritmo que em grandes centros urbanos (PASSAMANI, 2006).

A Instituição foi criada no ano de 1957, com a denominação de Escola Agrícola, e, somente em 2008, a Lei nº 11.892, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, transformou a antiga Escola Agrotécnica Federal de Sertão em *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Ao longo desses 62 anos, o *Campus* contou com predominância masculina, tanto no corpo discente quanto no corpo docente e quadro de servidores. Observa-se, contudo, o aumento do ingresso de mulheres nos últimos 10 anos, seja nos cursos superiores abertos desde 2008, seja nos cursos técnicos de nível médio.



A predominância masculina na história do *Campus* está provavelmente ligada à identidade agrícola da instituição, que a torna mais atrativa para homens do que para mulheres. Brumer (2004) aponta que

diversos estudos que examinaram a divisão do trabalho por sexo na agricultura permitem concluir que as mulheres (e, de um modo geral, também as crianças e os jovens) ocupam uma posição subordinada e seu trabalho geralmente aparece como ‘ajuda’, mesmo quando elas trabalham tanto quanto os homens ou executam as mesmas atividades que eles (BRUMER, 2004, p. 210).

Tal perspectiva nos ajuda a entender a falta de procura de muitas mulheres pelos cursos da área agrícola. Por mais que muitas trabalhem no campo e possuam habilidades para o desenvolvimento de tais atividades, estão rodeadas por uma cultura familiar na qual quem detém a tomada de decisões referentes à parte produtiva é o homem, bem como, muitas vezes, detém o direito de herança da terra (BRUMER, 2004). Outro aspecto que pode ser identificado como responsável pela exclusão das mulheres do ambiente do *Campus* é o fato de que, culturalmente, quem investe no aprendizado das novas tecnologias, mantém os contatos com técnicos rurais ou agrônomos, faz a maioria das vendas e contatos com os bancos e participa de associações tais como cooperativa e sindicato, são os homens (BRUMER, 2004).

Os autores citados anteriormente nos ajudam a entender relatos que ouvimos no cotidiano do *Campus*, quando alunas dos cursos das áreas agrárias contam como se sentem no ambiente de estudo. São comuns relatos referentes a questionamentos, vindos de homens, que visam desmerecer a presença delas naquele espaço, como se estivessem apenas perdendo tempo, já que não poderiam se inserir em um mercado que não seria delas, mas apenas deles.

Também são comuns os relatos que demonstram o quanto a ideia de que cabe às mulheres executarem as tarefas tidas como “ajuda”, aparece na prática das disciplinas, quando homens solicitam que executem trabalhos de limpeza e organização enquanto ficam com a prática mais enriquecedora em termos de aprendizagem das técnicas agrícolas propriamente ditas.

A cultura tradicionalista gaúcha não pode ficar de fora quando pensamos no contexto de uma Instituição localizada em zona rural do Rio Grande do Sul. Passamani (2006) afirma que

nas cidades menores há uma presença marcante de um tipo de culto ao “macho gaúcho”, vigorando certa lógica de enaltecimento aos valores construídos pelos “tradicionalistas” em torno da figura do “fiel representante” das gentes do sul, aquele macho, autônomo, viril, que domina e controla a natureza e não se submete a nada [...] (PASSAMANI, 2006, p. 122).

A vivência de sexualidades não heterossexuais nesse contexto também se torna um fator que leva à uma tensão repressiva, causando invisibilidade e opressão. Maestri (2006) se propôs a discutir dois casos de homofobia ligados ao tradicionalismo gaúcho: um ocorrido em setembro de 2002, em Porto Alegre, quando integrantes do Movimento Tradicionalista Gaúcho agrediram um ativista do movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) que desfilava montado à cavalo com uma bandeira do arco-íris; e outro em 2005, em Passo Fundo, quando um professor foi expulso do salão de festas de um Centro de Tradições Gaúchas por portar brinco em uma orelha. A discussão levantada por Maestri nos ajuda a pensar o quanto a identidade do “macho gaúcho”, construída culturalmente, oprime tanto às mulheres quanto a todas as manifestações de feminilidade.

Ao pensar o contexto da instituição, certamente pensamos o contexto da comunidade acadêmica inteira, já que as relações não se dão apenas dos portões do *Campus* para dentro. Assim, o objetivo do NEPGS é uma atuação que envolva de fato a comunidade e que a sensibilize para a presença da diversidade não só dentro do *Campus*, mas no entorno. A presença de uma instituição de ensino federal atraindo, nesse caso para o interior do estado, uma diversidade muito grande que precisa permanecer e enriquecer a pluralidade desse ambiente.

É a partir desse contexto histórico do *Campus* (e cultural da região), que entendemos a necessidade de ações que contribuam para a mudança de consciência quanto à equidade de gênero, para que as mulheres se apropriem e se empoderem nesse espaço; e quanto à diversidade sexual e de gênero, para que pessoas não heterossexuais e não cisgêneras dos arredores se sintam seguras para o ingresso, permanência e vivência plena de suas identidades durante a sua formação profissional.

## Histórico do NEPGS

Os Núcleos de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade é, dentre os Núcleos de Ações Afirmativas do IFRS, o que foi criado mais recentemente, visto que sua regulamentação ocorreu em 2016. Antes desse ano, já havia algumas atividades preliminares para constituir o Núcleo, como reuniões para compreender melhor a função a ser desempenhada pelo NEPGS e conversas esporádicas sobre a questão do machismo e da homofobia e seus impactos na vida de estudantes e servidores. No *Campus Sertão*, a primeira articulação foi realizada em maio de 2016, a partir de inquietações compartilhadas em uma reunião da seção sindical do SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica). Alguns servidores, entendendo que as questões de gênero e sexualidade necessitavam de maior atenção da comunidade acadêmica, fizeram um convite geral para constituir o NEPGS.

A Resolução Consup nº 37/2017, apresenta as finalidades do NEPGS no IFRS

I - à promoção do direito à diferença, à equidade, à igualdade e ao empoderamento dos sujeitos; II - subsidiar a discussão acerca das temáticas de corpo, gênero e sexualidade e seus atravessamentos no campo da educação; III - atuar na difusão e promoção de estudos e pesquisas relacionadas às temáticas nas quais o Núcleo se propõe em diversas áreas e concepções teóricas do conhecimento; IV - fomentar a transversalidade entre ensino, pesquisa e extensão, incluindo ações de formação continuada; V - problematizar as temáticas referentes a gênero e sexualidade e como elas têm sido abordadas em diferentes espaços, em especial, no âmbito institucional; VI - atuar na prevenção e no combate às diferentes formas de violências de gênero e sexual; VII - trabalhar colaborativamente com os setores responsáveis pela articulação com a rede de proteção na prevenção e encaminhamento de situações de violências de gênero e sexual; VIII - promover parcerias com os movimentos sociais na luta em prol de políticas públicas para a promoção da equidade de gênero; IX - propor momentos de capacitação para os/as servidores/servidoras do campus conforme demanda, por meio de articulação com outros setores; X - apoiar as atividades propostas pelos/pelas servidores/servidoras e pela comunidade no que se refere às finalidades do Núcleo (IFRS, 2017, p. 4).

No caso de Sertão, a constituição do Núcleo se faz relevante a partir da demanda de se trabalhar a questão da diversidade sexual e igualdade de gênero no Campus, pois, o fato de a instituição ter sido, por décadas, um ambiente de predominância masculina, heterossexual e cisgênero, tem reflexos na forma como a mesma se constituiu, tendo um impacto direto e profundo nas relações que se estabelecem (SILVA, 2017).

Sendo assim, o NEPGS foi criado para promover uma reflexão acerca da igualdade de gênero e dos preconceitos relacionados à diversidade sexual. Inicialmente, as atividades realizadas pelo NEPGS eram ainda esporádicas e bastante espaçadas.

Dinâmicas, exposições artísticas e rodas de conversas passaram a ser realizadas em alusão ao Dia Internacional da Mulher (8 de março). Em 2016, uma das ações foi a exposição “Diferentes Mulheres, Diferentes Histórias: Compreensão sem julgamentos”, instalada em um dos corredores do prédio central do *Campus*.



**Figura 1** – exposição “Diferentes Mulheres, Diferentes Histórias: Compreensão sem julgamentos”. Fonte: os Autores (2017)

A exposição era composta por imagens disponíveis na internet da ilustradora Carol Rossetti, que continham pequenas histórias sobre mulheres em diferentes contextos, buscando estimular a empatia entre os visitantes. As meninas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio foram convidadas para, além de fazer uma visita guiada à exposição, participarem de uma roda de conversa sobre as dificuldades vivenciadas por elas em sua rotina escolar. A partir disso, produziram textos com seus relatos e opiniões pessoais. Seguem abaixo alguns trechos:

“Nossa, você veio para o IF e namora? Duvido que dure, não tem como manter um namoro aqui. #Foco #EuQueSei #Privacidade #RespeitarAsDiferenças  
Agronomia = Mulher – Os machistas piram.  
Você é mulher, quando for passar orientações para um produtor rural não vai passar a confiança necessária, ele vai preferir o Técnico Homem. Aff :/  
Um brinde a todas nós que já passamos por tanta coisa e estamos aqui de pé.  
#Destemidas #Corajosas #Determinadas #PorémDelicadas #MaisAmorPorFavor”

“Você fazendo um curso de técnico em agropecuária? Isso é coisa de homem! Bem, primeiramente isso não é coisa de homem. Na última Expointer 2015, as pessoas responsáveis por desenvolver todo o sistema das novas tecnologias no maquinário agrícola, espantem-se são mulheres! Então, mais uma vez, não existe profissão de homem ou de mulher, o que existe é a vontade de ir em busca de um objetivo, sonho...Não importa a área, o lugar, o que vale é você alcançar seu sonho, seu objetivo.”

“Pelo fato de nós não nos arrumar, não passar maquiagem, se dar mais bem com os piás da sala do que com as meninas, por falar mais “besteiras”, por não ficar de “mimimi”, com fofuquinha, frescuras, por não ter letrinha bonita, gostar mais de jogar futebol, de gostar de assistir luta, ficam insinuando que éramos piás, lésbicas ou a famosa sapatona”.

“Eu sempre gostei de videogames, carros, armas, HQ’s, lutas, tatuagens, filmes de ação, entre outras coisas, e toda vez que eu falava pra alguém sobre meus gostos eu ouvia a seguinte frase: Você gosta disso? Mas você é mulher tem que ser mais delicada! Nossa você não se maquia? Não arruma o cabelo? E não gosta de romance? Você virou homem? Quer dizer que para mim ser mulher eu tenho que ser delicada, me arrumar, gostar de romance e não jogar videogames? Deixar de fazer o que eu gosto para agradar os outros (sociedade)? Sinto muito te desapontar mas a vida é minha e eu continuo mulher independente do que eu faça ou diga. Sou mulher e faço o que gosto. Cada mulher é livre pra fazer o que ela quiser. #SempreLutarei”

“Escutar dos colegas: Você não devia fazer isso! Ai porque você vai para a lavoura. Porque tu gosta de trator ao invés de sapatos e vestidos. Nossa como você é baixinha, parece uma tampinha. Por que você não usa saia? Parece um gurizinho sempre de calça. Ai por que você não usa brincos? Ai porque você não tem unha comprida. Ai por que tu escolheu técnico em agropecuária? É técnico pra guri. Por que você não tem cabelo comprido? Por que tu não pinta teu cabelo? Nossa olha o teu sotaque, fala direito. Veio da roça, só pode. Pare de usar esse chapéu. Andar a cavalo é pra guri. E daí não ligo pra nada disso e ninguém deve porque cada pessoa tem o seu jeito e quem me define sou eu e não a mídia, a moda, as pessoas, mas eu mesma.”



A partir de 2018, as atividades do NEPGS foram reestruturadas e intensificadas. No referido ano, foi desenvolvido o Projeto de ensino “Monitoria Acadêmica e Eventos de Sensibilização: Inclusão e Diversidade” elaborado a partir das demandas dos coordenadores e integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI), do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e do NEPGS. O projeto propôs refletir e criar ações sobre as necessidades educacionais específicas, no caso os estudantes indígenas e quilombolas, estudantes com necessidades educacionais específicas; e ações de sensibilização relacionadas a questões de gênero e sexualidade.

As atividades relacionadas aos eventos de sensibilização sobre inclusão e diversidade buscaram contribuir para o combate aos preconceitos. Para o desenvolvimento das atividades, foram utilizados, como procedimentos metodológicos, rodas de conversa, leituras, confecções de materiais, observações e relatos dos processos interventivos, pesquisas bibliográficas, entre outras dinâmicas que auxiliaram o desenvolvimento do projeto.

Os temas foram decididos juntamente com as/os estudantes, por meio de encontro semanal. Dentre os conceitos trabalhados, destacaram-se: gênero, identidade de gênero, expressão de gênero, sexo biológico, orientação sexual, preconceito, direitos humanos, patriarcado, misoginia, homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade, travestilidade, transgeneridade, homofobia, transfobia, respeito à diversidade étnica e racial, entre outros.

As discussões a respeito de gênero e sexualidade contaram com a participação de ativistas de movimentos sociais da cidade de Passo Fundo, do Coletivo Feminista *Maria, vem com as outras!* e do *Plural - Coletivo LGBT+*.

Além das atividades propostas pelo projeto, outras ações foram desenvolvidas no intuito de orientar, conscientizar e ter um espaço de troca sobre assuntos ligados à diversidade sexual e de gênero. Destacamos duas atividades realizadas, uma com os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, “Conversando sobre sexo, sexualidade e cotidiano no IFRS – *Campus Sertão*”, com o professor e psicólogo Anderson Schuck, da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); e a formação dos docentes e técnicos do *Campus Sertão*, com a oficina “Gênero e Sexualidade”, desenvolvida pela professora Patrícia Ketzer e o estudante Oscar de Souza, no 3º encontro do “Ciclo de Estudos: criando alternativas para transformação das práticas pedagógicas”.

O Núcleo também oportunizou aos estudantes a participação na palestra “Feminismo em debate”, realizada pelo projeto *Emancipa Mulher*, na Universidade de Passo Fundo (UPF). Na ocasião, houve exposição e debate sobre questões referentes à descriminalização do aborto, feminismo, empoderamento das mulheres e combate ao racismo.

Em 2019, uma atividade no dia 8 de março, que discutiu feminismo e violência contra a mulher, reuniu estudantes de vários cursos. Um dos principais resultados observados, a partir dessa atividade, foi o fortalecimento do Núcleo com a participação de novos membros.

Atentamos, a partir daí, para a importância de publicizar o papel e ações do NEPGS dentro do *Campus Sertão*, buscando fortalecer a participação dos estudantes e servidores. As atividades estão organizadas em dois encontros mensais, sendo um de planejamento das atividades e outro para estudos. O planejamento foi orientado pela seguinte questão: “De que forma podemos colaborar para a construção do NEPGS, enquanto (técnica, estudante, docente, militante)?” A partir desse questionamento, alguns objetivos foram construídos para 2019:



Figura 2 - Registro das atividades do Projeto “Monitoria Acadêmica e Eventos de Sensibilização: Inclusão e Diversidade”  
Fonte: os Autores (2018)



**Figura 3** – Registro da atividade “Conversando sobre sexo, sexualidade e cotidiano no IFRS – Campus Sertão”  
**Fonte:** os Autores (2018)



**Figura 4** - Formação dos docentes e técnicos do Campus Sertão com a oficina “Gênero e Sexualidade”  
**Fonte:** os Autores (2018)



**Figura 5** – Atividade realizada em referência ao dia 8 de março  
**Fonte:** os Autores (2019)

1. Apropriação das discussões de gênero e sexualidade para compartilhar com a comunidade acadêmica do *Campus Sertão*;
2. Formar um espaço de apoio, acolhimento e fortalecimento;
3. Marcar datas importantes para nossas pautas com atividades no *Campus*;
4. Garantir os encontros quinzenais.

Para a apropriação das discussões, foi elaborado um cronograma com as datas de reuniões de estudo e seus respectivos temas, a começar pelos conceitos básicos de gênero, sexualidade e sexo biológico e como esses conceitos se relacionam com a população LGBT+.

A sigla LGBT, utilizada em diversos países, é adotada no Brasil a partir da Conferência Nacional GLBT

de 2008, após exaustivos debates (referenciar anais). As letras que a compõem abarcam identidades referentes a gênero, expressão de gênero e sexualidade. Assim, LGB representa algumas possibilidades de vivências de sexualidades não heterossexuais: Lésbicas e Gays (pessoas que se atraem afetivo-sexualmente por pessoas de gênero igual àquele com o qual se identifica); e Bissexuais (pessoas que se atraem afetivo-sexualmente por pessoas de qualquer gênero) (JESUS, 2012). A letra T tenta representar as pessoas que, em algum momento de sua vida, transitam entre as diferentes identidades de gênero, seja de forma binária (homem trans ou mulher trans), seja de forma não binária (transgêneros – termo mais abrangente), além das travestis, que vivenciam papéis de gênero feminino, mas não se reconhecem como homem ou mulher (JESUS, 2012). Optamos por utilizar, ao final da sigla LGBT, o sinal “+”, uma vez que a diversidade sexual e de gênero não se limita a estas letras e a representação das identidades que não se enquadra em nenhum padrão pré-estabelecido se faz necessária.

A realização de ações expositivas, cartazes ou banners com temas específicos, referenciando o NEPGS como um espaço de acolhimento para estudantes e servidores que estejam passando por situação de violência, é uma estratégia pensada para atender ao objetivo de tornar o Núcleo um espaço de apoio.

Enquanto NEPGS, datas importantes para nossas pautas, como o dia mundial do orgulho LGBT (28 de junho), devem ser marcadas com atividades abertas e amplas, como cine-debates, que promovam, de fato, o envolvimento e a sensibilização da comunidade acadêmica.

Além dessas atividades, o Núcleo tem realizado intervenções nas turmas do ensino médio integrado. No mês de maio de 2019, através de um minicurso do VIII Colóquio Nacional de Direitos



Humanos, foi realizada uma oficina com estudantes, discutindo sobre feminismo e movimento LGBTQ+. Para essa atividade, contamos, novamente, com membros dos movimentos sociais Coletivo Feminista *Maria, vem com as outras!* e *Plural - Coletivo LGBTQ+*.

O caminho a ser percorrido pelo NEPGS no *Campus Sertão* é longo e desafiador, mas de acordo com Iamamoto (2006, p. 17) “o momento em que vivemos é um momento pleno de desafios. Hoje, como nunca, é preciso ter coragem, é preciso ter esperança para enfrentar o presente. É necessário alimentar os sonhos e concretizá-los dia a dia, tendo como horizonte novos tempos mais humanos, mais justos e mais solidários”.

A esperança é vivenciada coletivamente e alimentada a cada encontro do NEPGS, na medida em que os participantes relatam sobre a importância de se sentirem acolhidos pela instituição para falar sobre sexualidade e gênero. Os desafios são o combustível para que o trabalho seja ampliado para, cada vez mais, beneficiar a comunidade acadêmica como um todo.

## Desafios do NEPGS no Contexto do *Campus*

As teorias de gênero e sexualidade se apresentam como fortes aliadas no combate à discriminação nas instituições de educação, que se constituíram historicamente como um campo normalizador e disciplinador, operando muito expressivamente na perspectiva da heteronormatividade, ou seja, no entendimento de que todo o mundo é, ou deveria ser, heterossexual (LOURO, 2011).

Na lógica heteronormativa, a inteligibilidade dos corpos exige um alinhamento entre sexo biológico, identidade e expressão de gênero e exercício da sexualidade. Para Butler (1990, p. 216), heteronormatividade é a exigência de que os corpos sejam coerentes e façam sentido, havendo um sexo estável expresso por um gênero estável, definido por meio da prática compulsória da heterossexualidade.

Promover ações que dialoguem sobre a diversidade dentro do ambiente escolar/acadêmico, a torna visível e contribui para a construção de um ambiente menos hostil àquelas e àqueles que não se enquadram nos padrões heteronormativos. Seria esse, talvez, o primeiro passo para reduzir a evasão de pessoas que percebem o *Campus* como um ambiente inabitável para seus corpos, devido ao preconceito e à discriminação que sofrem nesse espaço.

Como núcleo de estudos e pesquisas o NEPGS tende a ser um ponto de referência teórica dentro da instituição para questões de gênero e sexualidade. Para tanto, o Núcleo busca uma certa periodicidade de encontros de estudo, com leitura de artigos e exibição de documentários, a fim de capacitar os membros para a discussão que se faz necessária no dia a dia.

O desafio se mostra ainda maior na atual conjuntura do país, na qual percebemos uma tensão no campo da educação, entre o que Paulo Freire denominava “consciência crítica” e “consciência ingênua”. Para Freire (2000), enquanto a consciência crítica é pautada nos fatos como se dão na existência empírica e nas correlações causais e circunstanciais, a consciência ingênua se crê superior aos fatos, julgando-os de fora e, por isso, entendendo conforme melhor lhe agrada. Assim, a consciência crítica se integra com a realidade, enquanto a consciência ingênua toma a postura de sobreposição à realidade (FREIRE, 2000).

Discutir gênero e sexualidade dentro do espaço escolar/acadêmico é uma ação que esbarra, na maioria das vezes, em tabus a serem debatidos e desconstruídos. Desde 2014, quando do início da construção do Plano Nacional de Educação (PNE), deu-se a largada para uma série de debates a respeito da presença da palavra “gênero” nos documentos do PNE (Nacional, Estaduais e Municipais).

A polêmica em torno do PNE, que posteriormente se estendeu para as esferas estaduais e municipais, foi causada pela oposição de deputados conservadores, mobilizados por fundamentalistas cristãos dentro e fora do campo da representação política, contra o que foi definido como “ideologia de gênero”, termo que soa bastante inadequado na definição das ideias dos teóricos das relações de gênero, que são contra-hegemônicas, tanto em uma perspectiva que avalie ideologia como um conjunto de ideias, próprio de um indivíduo ou grupo sobre um determinado assunto, quanto em um sentido restrito com o objetivo de homogeneizar a realidade e apagar as diferenças para ocultar as desigualdades sociais e normalizar (NASCIMENTO, 2015).



O PNE teve o termo gênero suprimido das metas na aprovação do texto final, bem como muitos estados em seus Planos Estaduais, e o Rio Grande do Sul é um deles. Uma derrota simbólica, já que essa supressão não nos proíbe de promover ações que debatam gênero e sexualidade, mas uma vez que se tem essa necessidade reconhecida em documentos tão importantes como os planos de educação, nossas atividades se tornam melhor consolidadas e respaldadas.

Obviamente, somam-se aos desafios enfrentados a nível nacional, as especificidades do *Campus* descritas anteriormente, quando discutimos o contexto de nossa região. Se torna um desafio maior ainda a desconstrução da naturalização das formas de preconceito e discriminação à população LGBT e das atitudes machistas de opressão às mulheres estudantes.

O NEPGS precisa estar atento para que possa, além de detectar situações de discriminação e agressões referentes a gênero e sexualidade, garantir com efetividade o desenvolvimento de capacitações e formações continuadas e permanentes para os docentes e técnicos, abarcando temas relacionados às ações afirmativas. Talvez seja este último um dos maiores desafios: despertar no corpo docente e técnico o entendimento da importância desse acolhimento e abordagem dessas temáticas no cotidiano escolar/acadêmico.

É preciso desmistificar a ideia de que basta apenas “respeitar” o outro, atitude que demonstra o quanto o silêncio e a esquiva ao enfrentamento do tema têm garantido a manutenção da escola/academia como uma instituição heteronormatizadora (SILVA, 2012). É necessário pensar a formação de educadoras e educadores para se transformar o currículo oculto, ou seja, o currículo construído pela comunidade escolar no dia a dia, que forma atitudes, comportamentos, valores, orientações, dentre outros aspectos que permitem a adaptação dos sujeitos às estruturas da sociedade capitalista e excludente (SILVA, 2005).

Também identificamos a necessidade de fortalecer o protagonismo estudantil dentro do NEPGS, ou seja, os estudantes serem os membros que consolidam as ações e discussões do Núcleo, pois são eles/elas que vivenciam, cotidianamente, o *Campus Sertão*.

Os desafios identificados não terminam em si, pois são vetores para mobilizar a construção de novas ações do NEPGS. Acreditamos que, para um andamento acolhedor das atividades do Núcleo, é necessário que haja observação e muito diálogo para detecção de situações que demandem nosso estudo e capacitação para criação de estratégias que tornem o *Campus* cada vez mais acolhedor.

## Considerações Finais

O momento atual, a nível nacional, requer uma atenção muito grande quando pensamos na educação. A tensão promovida pela polarização político-partidária, nos últimos anos, fortaleceu um descrédito com a ciência, sobretudo quando falamos em Ciências Humanas, que nos obriga a defender esses espaços de produção. As discussões acerca da diversidade sexual e de gênero no campo da Educação, por se constituírem como um campo que têm mobilizado e desafiado as estruturas sociais tradicionais, passaram a ser vistas com certa desconfiança e temor por alguns grupos sociais. As Ciências Humanas, neste sentido, têm um papel importante na desmistificação desta temática.

O conhecimento produzido pelas Ciências Humanas é base para uma sociedade que se aproxime cada vez mais da justiça social e se afaste da barbárie. Construir um núcleo de ações afirmativas que promova estudo, pesquisa e debate sobre gênero e sexualidade é também uma forma de defender e fortalecer os setores oprimidos contra possíveis retrocessos.

Mais do que espaços de produção científica, núcleos de ações afirmativas, como o NEPGS, possuem um papel fundamental na construção de um espaço acolhedor que garanta a permanência de estudantes que vivem a diversidade sexual e de gênero dentro do *campus*. O acolhimento se dá na produção de movimentos de escuta e reflexão, no cultivo de práticas dialógicas a respeito do tema e na celebração da diversidade humana.

Diante de todos os desafios dados pela conjuntura nacional e local, o NEPGS do *Campus Sertão* se dispõe a trabalhar para desconstruir tabus e sensibilizar a comunidade acadêmica para a pluralidade

de ideias e de expressões possíveis de existência, mesmo nos espaços mais tradicionais e menos abertos à inclusão da diversidade. A trajetória do NEPGS, apesar de ainda estar em seus anos iniciais, já se mostra rica em experiências que mobilizam a comunidade acadêmica a refletir e agir para a construção de uma instituição mais acolhedora.

## Referências

- IFRS. **Regulamento dos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) do IFRS**. Resolução nº 035 de 20 de junho de 2017.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990 (tradução 2003).
- BRASIL. **Anais da I Conferência de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - GLBT**. Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania GLTB. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/>. Acesso em: 27 jun. 2019.
- BRUMER, A. Gênero e Agricultura: A Situação da Mulher na Agricultura do Rio Grande Do Sul. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 12(1): 205-226, janeiro-abril/2004.
- CARBONARI, Paulo César. Direitos humanos, reconhecimento e educação: por uma abordagem ecológica. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n. 1, Passo Fundo, p. 20-30, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/2822/1899>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- IAMAMOTO, M.V. **O Serviço social na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Regulamento dos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) do IFRS**, 2017. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2017/08/2017617145038539resolucao\\_037\\_17\\_completa.pdf](https://ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2017/08/2017617145038539resolucao_037_17_completa.pdf). Acesso em: 25 maio 2019.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Política de Ação Afirmativa do IFRS**, 2014. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.
- JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero - conceitos e termos**: Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília, 2012. Disponível em: [http://issuu.com/jaquejanejesus/docs/orienta\\_\\_es\\_popula\\_\\_o\\_trans](http://issuu.com/jaquejanejesus/docs/orienta__es_popula__o_trans). Acesso em: 27 jun. 2019.
- LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Form. Doc. Belo Horizonte**, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011.
- MAESTRI, M. **O Gaúcho era gay?** Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37611521/Sem\\_Titulo\\_3.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1556387342&Signature=Tmi3Ed0o4WapnTDNcr5E-e9MX52o%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO\\_gaoucho\\_era\\_gay.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37611521/Sem_Titulo_3.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1556387342&Signature=Tmi3Ed0o4WapnTDNcr5E-e9MX52o%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_gaoucho_era_gay.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.
- NASCIMENTO, L. Qual ideologia de gênero? A emergência de uma teoria religiosa fundamentalista e seus impactos na democracia. **Albuquerque - revista de história**. vol. 7, n.13. jan.-jun./2015, p. 85-100.
- PASSAMANI, G. R. Na Batida da Concha: Um Olhar Antropológico sobre Homossexualidade Masculina no Interior do Rio Grande do Sul. **Revista do Centro de Ciências Sociais e Humanas**, Florianópolis, 19 (2): 121-134, 2006.
- SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Gênero e Sexualidade na Formação Docente Continuada e nos Espaços Escolares: Uma Análise do Curso GDE na UFMA**. Florianópolis, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, Gabriele Albuquerque. **Políticas educacionais, conflitividade e convivência escolar entre adolescentes: intervenções político-pedagógicas no IFRS-Campus Sertão**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017.
- STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. Educação em direitos humanos: debate necessário nas instituições de educação superior. **Anais do Colóquio Internacional Educação e Justiça Social**. Curitiba, PR, 2014.



# “Saindo das Caixas”: Breve Relato de Experiências Compartilhadas pelo NEPGS/IFRS - POA

Liliane Madruga Prestes<sup>1</sup>

Eloisa Solyszko Gomes<sup>2</sup>

Natalia Esnaola<sup>3</sup>

Andreia Schlick Esteves<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Professora, coordenadora do NEPGS do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Porto Alegre, [liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br](mailto:liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Enfermeira, servidora do IFRS - *Campus* Porto Alegre, integrante do NEPGS/POA, [eloisa.gomes@poa.ifrs.edu.br](mailto:eloisa.gomes@poa.ifrs.edu.br).

<sup>3</sup> Estudante do Curso Técnico em Biotecnologia do IFRS - *Campus* Porto Alegre. Atuou como bolsista do NEPGS/POA no decorrer do ano de 2018.

<sup>4</sup> Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química do IFRS - *Campus* Porto Alegre, bolsista de pesquisa PIBIC/FAPERGS em projeto vinculado ao NEPGS/POA.



### Resumo

O presente artigo apresenta de forma sucinta as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade - NEPGS/IFRS/POA, implementado no ano de 2016, o qual se consolida enquanto uma estratégia da política institucional de ações afirmativas. No caso do *Campus* Porto Alegre, o NEPGS foi implementado no ano de 2016 e tem com o objetivo de fomentar o ensino, a pesquisa e a extensão visando a promoção da educação para a equidade de gênero. Para tanto, as propostas desenvolvidas articulam estudantes, pesquisadores/as, extensionistas, membros da comunidade interna e externa. A metodologia para a definição de tais ações é resultante de levantamentos prévios e também da acolhida a demandas de comunidade interna e externa do *campus*. Entre as atividades desenvolvidas citamos a realização de ciclo de estudos, rodas de conversa, produção de artigos e materiais informativos, projetos de pesquisa, entre outras, as quais são compartilhadas anualmente no Seminário Diversidades - saindo das caixas, o qual é realizado em parceria com outros Núcleos de Ações Afirmativas, movimentos sociais, instituições educacionais, entre outros. Como resultado buscamos aprimorar as políticas de ações afirmativas, incluindo a oferta de subsídios teóricos e metodológicos para que o NEPGS intensifique e qualifique sua atuação enquanto instância consultiva nos processos de elaboração e implementação de políticas de ações afirmativas nas temáticas de gênero e sexualidade.

**Palavras-chave:** Gênero, Sexualidade, Ações afirmativas.

**D**ariamente, nos diversos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS circulam centenas de pessoas que buscam a realização de projetos de vida, tanto individuais quanto coletivos. Nesses espaços, diversas ações nas áreas de ensino, pesquisa e extensão são oportunizadas buscando a ampliação de conhecimentos e experiências de vida. Todavia, acolher a tal diversidade têm sido, ao mesmo tempo, um desafio e uma aprendizagem contínua para a toda a comunidade (tanto interna quanto externa) em cada um dos *Campi*. A cada encontro surgem novas possibilidades de aprender e ensinar considerando a diversidade cultural e as múltiplas identidades que compõem a comunidade do IFRS. Cabe destacar que, ao mesmo tempo em que a instituição vai sendo consolidada, os sujeitos que nela circulam vão sendo produzidos a partir das interações que estabelecem e das aprendizagens compartilhadas.

Diante de tal cenário, a pesquisadora Guacira Louro (1999) nos convoca a refletir sobre como as identidades de gênero têm sido (re) produzidas no âmbito institucional? Quais concepções pautam nossas ações e em que medida (re) produzem os sujeitos nesse espaço? Vejamos:

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente “fabricam” os sujeitos como também são elas próprias produzidas (engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo, poderíamos dizer que essas instituições têm gênero, classe, raça. Sendo assim, qual o gênero da escola? (LOURO, 1999, p. 88).

A fim de pautar tais discussões em âmbito institucional, no ano de 2016, no *campus* Porto Alegre do IFRS, tivemos a implantação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade - NEPGS/POA. Tais núcleos foram instituídos nos *campus* de atuação do IFRS em consonância com o disposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos (2012), Diretrizes para formação Docente (2017), entre outras normativas vigentes.

Enquanto Núcleo de Estudos e Pesquisas, buscamos referendar nossas reflexões em estudiosos/as da linha de gênero, entre os quais citamos Scott (1995), Louro (1995, 1999, 2001, 2004), Britzmann (1999), entre outros/as. Tal perspectiva, parte do entendimento do conceito de gênero enquanto um primeiro modo de significar as relações de poder. Segundo Scott (1995), as masculinidades e as feminilidades são construídas e aprendidas socialmente, ou seja, nos tornamos isto ou aquilo a partir das relações sociais e culturais que estabelecemos.

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 86).

Dito isso, é preciso considerar ainda que no contexto da sociedade brasileira, a heterossexualidade têm sido colocada como padrão, através de inúmeros artefatos culturais (como, por exemplo, em livros, revistas, músicas, brinquedos, filmes, internet, entre outros). Nesse sentido, o pesquisador Jeffrey Weeks (2007) destaca que as identidades sexuais são historicamente e culturalmente específicas, ou seja, não são fixas ou estáveis. Logo, o autor propõe problematizarmos os modos pelos quais nas sociedades modernas temos atribuído uma extrema importância e um denso significado ao corpo e à sexualidade. Para tanto, analisa a sexualidade enquanto construto histórico, situada num determinado contexto cultural.

Nesta mesma linha de estudos, Louro (1999, p. 11) ressalta que, para compreendermos tais processos implica estarmos atentos/as aos discursos e práticas veiculados em contextos histórico e culturais. Em particular, destaca as relações de gênero e sexualidade e as estratégias disciplinares presentes em nossa sociedade evidenciando que desde o nascimento estamos imersos em diferentes práticas educativas denominadas como pedagogias da sexualidade.

[...] a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. [...] Os corpos ganham sentido socialmente. A inserção dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 1999, p. 11).

Ao focar como a sexualidade é (re) produzida, os estudos realizados por Louro (2007, p. 12) ressaltam que somos sujeitos de múltiplas identidades transitórias e contingentes, as quais (incluindo as identidades sexuais) são construídas e possuem um caráter fragmentado, instável, histórico e plural. Portanto, problematizarmos os conceitos e as lógicas binárias rigidamente estabelecidas (normal/anormal; homossexual/heterossexual), requer considerarmos o contexto nos quais os mesmos estão sendo produzidos, articulando-os com outros marcadores sociais e identitários como raça, classe e gênero. Para a autora, vivenciamos uma espécie de pânico moral, demarcado por inúmeras estratégias de controle e disciplinamento dos corpos diante da maior visibilidade dada à sexualidade em inúmeros artefatos culturais, em particular, nas mídias contemporâneas (internet, televisão, revistas, etc.).

No centro de tais preocupações estão os pequenos. [...] Redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade, o interesse, conseguindo apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, as

dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões de sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política (LOURO, 1999, p. 27).

Quanto às práticas educativas, a autora destaca que as pedagogias da sexualidade e gênero incluem uma gama de artefatos culturais que identificam e determinam o que é masculino e o que é feminino, atributos estes que definem formas de vestir, objetivos, postura, dentre outros. Logo, nesta dinâmica, ser homem ou ser mulher resulta de um processo cultural continuado, imerso num tempo e espaço determinante e determinado por práticas culturais masculinizantes e feminilizantes. Desta forma, podemos entender que o conceito de gênero está relacionado fundamentalmente aos significados atribuídos a ambos os sexos em contextos históricos e culturais diversos. Tal entendimento contrapõe-se a ideia da existência de uma essência de gênero que seja universal e imutável. Dito isso, destacamos que inúmeras são as estratégias disciplinares e os discursos postos em funcionamento em diversas áreas do conhecimento, bem como em diferentes artefatos culturais e nas políticas públicas, em particular, na área da educação.

Ao problematizar como as pedagogias da sexualidade estão presentes na sociedade contemporânea, a pesquisadora Britzman (2007, p. 89) chama a atenção para o fato de que a sexualidade está em movimento, não seguindo necessariamente as rígidas regras da cultura, mesmo quando esta tenta domesticar a sexualidade. Segundo a estudiosa, a sexualidade é a própria alteridade, o que implica questionarmos as práticas de educação sexual.

A que valores, orientações e ética deveria uma educação sexual socialmente relevante apelar se a cultura não é uma casa ordenada e segura ou se a cultura produz seu próprio conjunto de desigualdades ao longo das linhas de gênero, do status socioeconômico, das práticas sexuais, da idade, de conceitos de beleza, poder e do corpo? (BRITZMAN, 2007, p. 89).

É no interior dessas práticas culturais permeadas por relações de poder que nos constituímos enquanto sujeitos, ou seja, não nascemos meninos ou meninas/homens ou mulheres, mas somos construídos no contexto histórico e cultural no qual estamos inseridos. Neste processo, Louro (1999, p. 63) chama a atenção para a necessidade de problematizarmos tais verdades instituídas e naturalizadas em nossas práticas cotidianas uma vez que,

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também faça sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas que envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos, as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (LOURO, 1999, p. 63).

Conforme o exposto, enfatizamos que apesar dos avanços em termos de legislação (por exemplo, Lei Maria da Penha, Nome Social, entre outros), torna-se necessário desconstruir discursos e práticas “naturalizadas” no nosso cotidiano, os quais acabam por excluir e discriminar os sujeitos que não se enquadram na heteronormatividade evidenciada em nossa sociedade. Tal exclusão ocorre muitas vezes de forma sutil através de diversos discursos e práticas, os quais evidenciam determinadas identidades de gênero e sexuais e, ao mesmo tempo, acabam silenciando e/ou reproduzindo práticas discriminatórias, excludentes e violentas quer seja no âmbito educacional quanto social. Tal realidade é o foco da



pesquisa<sup>5</sup> desenvolvida pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - ABGLT em parceria com outras instituições no ano de 2015 (gráfico 1), cujo foco foi investigar as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em ambientes educacionais. Os dados produzidos demonstram o quanto é imprescindível discutirmos sobre gênero e as interseccionalidades com os estudos sobre sexualidade, raça, religião, classe social, etc.

Os dados apresentados corroboram para argumentarmos acerca da necessidade e relevância da inclusão das temáticas relacionadas a gênero e sexualidade nas práticas desenvolvidas em âmbito institucional, em particular, nas instituições educativas. Ocorre que vivenciamos um paradoxo no contexto brasileiro, ou seja, de um lado tivemos avanços na legislação (tais como a Lei Federal 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei Federal 12.852/2013 - Estatuto da Juventude; Lei Federal 10.741/2003 - Estatuto do Idoso; Lei Federal 13.104/2015 - Criminaliza o feminicídio e, recentemente, relacionadas ao combate a LGBTfobia (com base no artigo 3º da Constituição Federal), por outro, presenciamos a veiculação de discursos de ódio que corroboram para o aumento considerável das estatísticas de violências, ceifando diariamente a vida de centenas de mulheres e pessoas e LGBTI+ em todos os cantos do país. Cabe destacar que mais do que números são vidas exterminadas a cada dia, cujas motivações são potencializadas pelo preconceito e intolerância a, cujas vítimas pertencem a grupos específicos a partir da interseccionalidade entre gênero, raça/etnia, classe social, geração, entre outros.

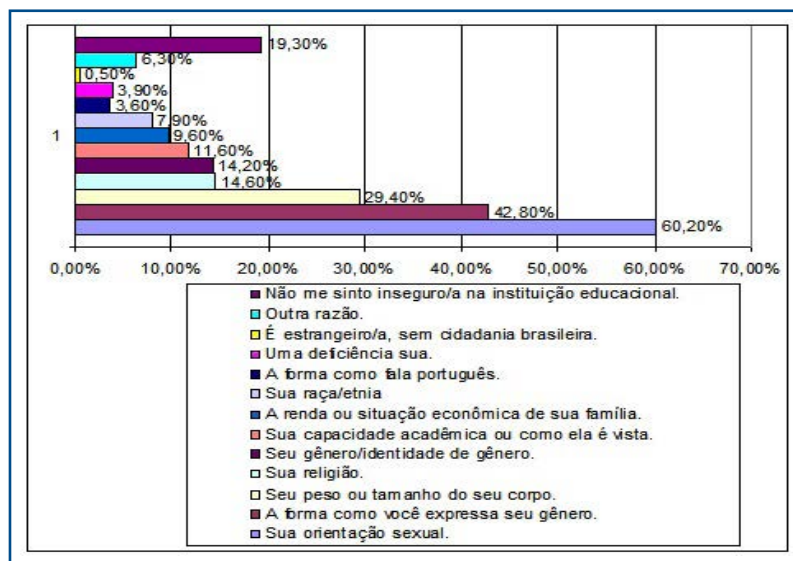
Diante de tal cenário, destacamos a potencialidade dos NEPGS enquanto estratégia institucional do IFRS para a promoção de direitos para todos/as e na prevenção e combate ao preconceito e violências, em particular, motivadas por gênero e sexualidade. Com base em tais premissas, o NEPGS/POA busca fomentar ações voltadas à inclusão e educação para a diversidade e a promoção do respeito e da luta em prol de direitos tanto individuais e coletivos. Tal Núcleo se constitui enquanto um espaço articulador na busca de adoção de estratégias para a promoção e implementação de políticas educacionais voltadas à promoção dos direitos tendo a educação enquanto estratégia para o combate a quaisquer formas de violência e/ou exclusão social. A fim de compartilharmos algumas experiências, na próxima seção, apresentamos um breve relato das mesmas.

Diante de tal cenário, destacamos a potencialidade dos NEPGS enquanto estratégia institucional do IFRS para a promoção de direitos para todos/as e na prevenção e combate ao preconceito e violências, em particular, motivadas por gênero e sexualidade. Com base em tais premissas, o NEPGS/POA busca fomentar ações voltadas à inclusão e educação para a diversidade e a promoção do respeito e da luta em prol de direitos tanto individuais e coletivos. Tal Núcleo se constitui enquanto um espaço articulador na busca de adoção de estratégias para a promoção e implementação de políticas educacionais voltadas à promoção dos direitos tendo a educação enquanto estratégia para o combate a quaisquer formas de violência e/ou exclusão social. A fim de compartilharmos algumas experiências, na próxima seção, apresentamos um breve relato das mesmas.

## Saindo das Caixas: Breve Retrospectiva das Ações do NEPGS/POA

O NEPGS/POA teve seu início em maio de 2016 a partir da reunião de um grupo de pessoas interessadas em discutir e propor ações voltadas à implementação de estratégias de ensino, pesquisa e extensão, em particular, enfocando temáticas relacionadas a gênero e sexualidade.

<sup>5</sup> Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Escolar em 2015 foi realizada no Brasil em parceria entre a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais ABGLT, uma associação nacional LGBT com 324 organizações afiliadas de todos os estados do país, o Grupo Dignidade, uma organização LGBT da sociedade civil sem fins lucrativos atuante no sul do Brasil desde 1992, o Centro Paranaense da Cidadania, o Instituto Brasileiro de Diversidade Sexual e o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Apoio imprescindível também foi recebido da organização Todo Mejora Chile e da Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). Disponível em Disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.



**Gráfico 1 -** “Você se sente inseguro/a na sua instituição educacional por causa de... Fonte: Pesquisa Nacional sobre estudantes LGBT e Ambiente Escolar (ABGLT, 2015)



Figura 1 - Fórum Permanente de Formação<sup>6</sup>. Fonte: Acervo do NEPGS/POA

Inicialmente, um dos primeiros desafios do grupo foi a realização de atividades voltadas à formação inicial e continuada dos/as integrantes do NEPGS. Na sequência, participamos também do Fórum Permanente de Formação (figura 1) promovido pela Diretoria de Ensino do *Campus* Porto Alegre, no qual abordamos o tema as “Relações de Gênero e a Educação”, visando propor aos participantes uma aproximação aos conceitos.

Neste mesmo ano, também ofertamos encontros formativos para as equipes de colaboradores terceirizados do *Campus* Porto Alegre (equipes de segurança e limpeza) haja visto que na ocasião estávamos acolhendo no *Campus* o Coletivo Popular TRANSEMEM juntamente com o qual desenvolvemos ações de extensão pautado em demandas da população lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual e intersexual - LGBTI+<sup>7</sup>. Na sequência, realizamos outras atividades como rodas de conversas sobre temas relacionados às temáticas do Núcleo, participação na Semana Acadêmica da Licenciatura em Ciências da Natureza, palestras e participação em eventos.

No ano de 2017, buscamos o aprimoramento e intensificação das ações do NEPGS junto a comunidade interna do *Campus* e, para tanto, realizamos ações em parcerias com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), tais como a 5ª Feira de Trocas Solidárias ocorrida nas dependências do *Campus* nos dias 12 e 13 de junho de 2017. Outra ação desenvolvida foi a campanha denominada “Mochila Solidária” (figura 2) realizada conjuntamente com o Diretório Estudantil do *Campus* a fim de angariar materiais para a doação a estudantes em situação de vulnerabilidade social, como no caso de integrantes do Programa TRANSEMEM.

Em termos de produção de materiais, além de cartazes e flyers educacionais, produção de artigos por integrantes do NEPGS, no ano de 2017, lançamos a Revista Digital do NEPGS/POA (figura 3), a qual está disponibilizada no site institucional<sup>8</sup>. A proposta foi produzida e divulgada pela estudante Sheyla Daré que à época atuava como bolsista de extensão vinculada ao Núcleo.

Buscamos ampliar a atuação e atender as demandas da comunidade do *Campus*, o NEPGS têm estabelecido uma parceria profícua com outros segmentos e setores do *Campus*, tais como os colegiados de Curso e a equipe da Coordenadoria de

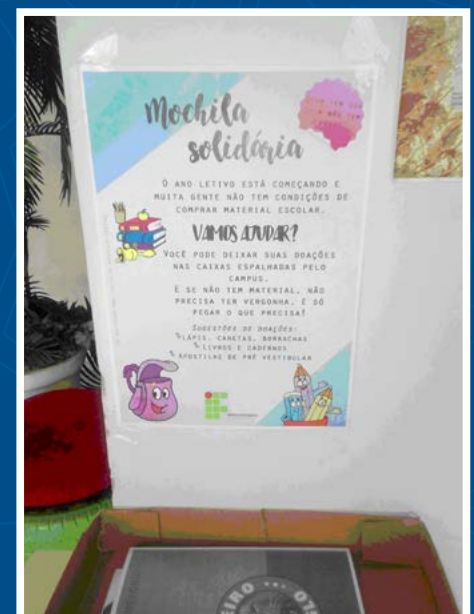


Figura 2: Campanha Mochila Solidária. Fonte: Acervo do NEPGS/POA

<sup>6</sup> Realizado nas dependências do IFRS - Campi Porto Alegre em 31/05/2016.

<sup>7</sup> Utilizamos tal sigla a partir da definição proposta por Reis (2018). Disponível em: <https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.flipsnack.com/NEPGSifrspoa/18581605-1227511240711062-1156232584046592513-n.html>. Acesso em: 20 maio 2019.



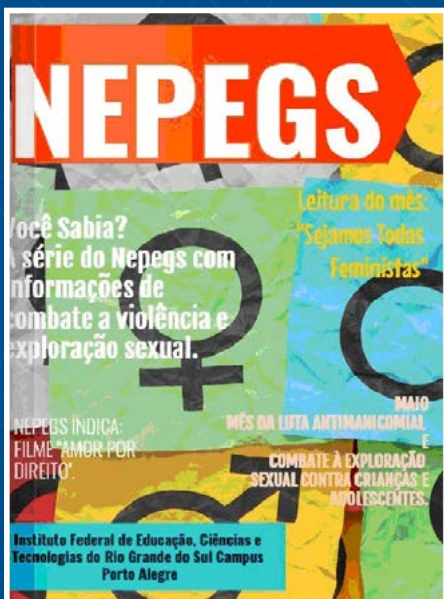


Figura 3: Capa da 1ª Edição da Revista do NEPEGS/ POA (2017). Fonte: Site do IFRS no link NEPEGS/POA



Figura 4: Cartaz de divulgação do Cine Debate  
Fonte: Acervo do NEPEGS/POA

Ensino do *Campus*. Com os estudantes, atuamos na construção de espaços para a formação continuada, entre os quais, citamos, por exemplo, a participação na Semana Acadêmica da Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química ofertada no IFRS/POA. Com a equipe de ensino, citamos a realização de rodas de conversa (figura 4) e participação nas formações pedagógicas realizadas no início de cada semestre letivo (figura 5).

Dando continuidade às ações, lançamos o I Seminário Saíndo das Caixas (figura 3) realizado em 30 e 31/10/2017, cuja programação incluiu a realização de rodas de conversas, relatos de ações de ensino, pesquisa e extensão, apresentações culturais, exposições e palestras. O evento contou com a participação de pesquisadores/as, estudantes, docentes e comunidade de diversos *campi* do IFRS, integrantes de movimentos sociais e organizações não - governamentais e de outras instituições de educação. Tais ações tiveram sequência no ano de 2018, culminando na realização do II Seminário Saíndo das Caixas (figuras 5 e 6), no qual também contou com a participação da comunidade interna e externa do *Campus*.<sup>910</sup>

Nos anos de 2017 e 2018, obtivemos a aprovação de dois projetos de pesquisa, cada um contemplado com um bolsa de iniciação científica destinada a estudante de graduação. Com relação a projetos de extensão, neste mesmo período submetemos também dois projetos e fomos aprovados para a concessão



Figura 5: Cartaz de Divulgação do I Seminário Saíndo das Caixas<sup>9</sup>  
Fonte: Acervo do NEPEGS/POA



Figura 6: Cartaz de Divulgação do II Seminário Saíndo das Caixas<sup>10</sup>  
Fonte: Acervo do NEPEGS/POA

<sup>9</sup> Disponível em: <https://eventos.ifrs.edu.br/index.php/sepegs/sepegs2017>. Acesso em: 20 maio 2019.

<sup>10</sup> Disponível em: [https://www.poa.ifrs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3085&catid=17&Itemid=121](https://www.poa.ifrs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3085&catid=17&Itemid=121). Acesso em: 20 maio. 2019.



de recursos em editais de fomento interno para ações de extensão. Todavia, apesar de aprovados os projetos nos editais, apenas em 2018 é que o NEPGS finalmente foi contemplado com a concessão de recursos, os quais foram utilizados para custear as despesas decorrentes da realização do II Seminário Saindo das Caixas e para a aquisição de materiais de consumo.

Como evidenciamos anteriormente, o NEPGS/POA desenvolve atividades de ensino, as quais são ofertadas tanto na formação inicial quanto continuada nos diferentes cursos ofertados pelo *Campus*, com a participação de seus integrantes em rodas de conversas, apresentação de pesquisas e estudos na área, etc. Citamos, como exemplo, a oferta de componentes curriculares de Educação na Diversidade e Sexualidade Humana, ofertados no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química, cujas aulas contam com relatos de experiências e pesquisas desenvolvidas por pesquisadores/as e integrantes de movimentos sociais vinculados/as ao Núcleo.

Além disso, no Programa de Mestrado em Educação Profissional em Rede ofertado pelo IFRS no *Campus* Porto Alegre, no ano de 2018, tivemos o ingresso de duas mestrandas no NEPGS, cujas pesquisas envolvem temáticas afins tendo como orientação a então coordenadora do Núcleo. Em termos de parceria institucional, o NEPGS também atua na pesquisa interinstitucional coordenada pela professora Jane Felipe (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), cuja temática busca investigar as violências de gênero a partir de uma parceria entre pesquisadores/as de instituições educacionais do Brasil e da Espanha.

No momento, o NEPGS/POA conta com uma página na rede social Facebook<sup>11</sup>, no qual são veiculadas notícias e informações referentes a questões relacionadas a gênero e sexualidade, bem como informações referentes a eventos e outras atividades.

## Considerações Finais

Apesar dos retrocessos em termos de políticas públicas voltadas às ações afirmativas, em particular, referentes a gênero e sexualidade, o NEPGS/IFRS - POA busca se consolidar enquanto espaço de resistência e de luta em prol da equidade. Para tanto, congrega estudantes de diferentes cursos ofertados pelo *Campus* e também em outras instituições de ensino, realizando parcerias com movimentos sociais e diversas instituições para o desenvolvimento de ações. Tal parceria resultou na realização de duas edições do Seminário Saindo das Caixas, o qual contou com a participação de pesquisadores/as, extensionistas, estudantes e comunidade interna e externa ao *Campus* Porto Alegre. Com temáticas diversificadas incluindo questões relacionadas ao acesso e garantia de direitos fundamentais (saúde, educação, vida, justiça, etc.) para mulheres e comunidade, o LGBTI+ foi um marco na curta trajetória do Núcleo que apesar das dificuldades tem se mantido atuante. Cabe destacar que tanto o título do seminário quanto do presente artigo vão ao encontro da proposta do Núcleo, ou seja, ampliar os estudos e horizontes sobre as múltiplas identidades de gênero e interseções com raça/etnia, classe, geração, etc.

Quanto aos desafios, citamos a necessidade de infraestrutura e de pessoas (servidores/as) para que possamos intensificar e/ou aprimorar as atividades, em particular, voltadas a atender pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e social. Cabe esclarecer que, somente no ano de 2018, o NEPGS foi contemplado com uma sala para a realização de suas atividades e outra para as ações voltadas ao TRANSEMEM. No momento, não dispomos mais de tal espaço, o que tem limitado e comprometido a continuidade de algumas ações.

Quanto às expectativas futuras, um dos desafios postos ao NEPGS/POA é a ampliação de sua atuação e, para tanto, estamos realizando encontros quinzenais para estudos e produção de artigos, eventos e/ou outros materiais (cartilhas, *flyers*, exposições, entre outros). Também estamos ampliando as parcerias com outros Núcleos e movimentos sociais a fim de alavancarmos programas e projetos em prol da promoção da equidade de gênero.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/NEPGSifrspsa/>. Acesso em: 15 maio 2019.

## Referências

ABGLT, Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em: 2 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 6, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Alterada pela Resolução CNE/CP nº 1. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de agosto de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 2 abr. 2019.

BRASIL, Senado Federal. **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil [recurso eletrônico]: indicadores nacionais e estaduais**. – N. 1 (2016) -. - Brasília : Senado Federal, Observatório da Mulher Contra a Violência, 2016 . Disponível em: <http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR-2018.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, Sexualidade e Currículo**. In: LOURO, Guacira. (Org.); O corpo Educado - Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Gênero, história e educação: construção e desconstrução**. In: Educação e Realidade. 20(2), jul./dez 1995, p.101-132.

\_\_\_\_\_. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto – Portugal: Editora Porto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2004. 7ª Ed.

LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação** - 4ª edição. 4ed.Petrópolis: Vozes, 2008.

REIS, Toni (org). **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/ Gay Latino, 2018. Disponível em: <https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.

30

# Compartilhando Experiências entre NPEGS/IFRS-POA e Coletivo Popular TRANSEDEM

Liliane Madruga Prestes<sup>1</sup>

Eloisa Solyszko Gomes<sup>2</sup>

Alicia Cima Rodriguez<sup>3</sup>

Natália Sobierayski Esnaola<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Professora, coordenadora do NEPGS do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Porto Alegre, [liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br](mailto:liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Enfermeira, servidora do IFRS - *Campus* Porto Alegre, integrante do NEPGS/POA, [eloisa.gomes@poa.ifrs.edu.br](mailto:eloisa.gomes@poa.ifrs.edu.br).

<sup>3</sup> Estudante do Curso Tecnólogo em Gestão Ambiental do IFRS/POA. Atuou como bolsista do Programa TRANSEDEM no decorrer do ano de 2018.

<sup>4</sup> Estudante do Curso Técnico em Biotecnologia do IFRS/POA. Atuou como bolsista do NEPGS/POA no decorrer do ano de 2018.



## Resumo

O TRANSEMEM é a denominação dada ao Programa de Extensão desenvolvido em parceria entre o IFRS/POA e o Coletivo Popular TRANSEMEM tendo início no ano de 2016 com foco, à época, a oferta de Curso Preparatório para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) dirigido a pessoas trans, razão do nome. Cabe ressaltar que as aprendizagens compartilhadas com o Coletivo Popular Transenem têm sido fundamentais para implementarmos e aprimorarmos diversas ações institucionais voltadas à inclusão da comunidade LGBTI+, incluindo a oferta de preparação para o Enem, ENCEEJA e processos seletivos do próprio IFRS. Além disso, as ações incluem a oferta de formação continuada destinada aos/as integrantes do Coletivo bem como para os/as servidores/as e colaboradores/as terceirizados do *Campus*. Tais ações incluem a realização de rodas de conversa, seminários, minicursos, cine-debate, entre outras, cujas temáticas são definidas a partir demandas e desenvolvidas em parceria com o Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade. Com base em tais experiências compartilhadas com o Coletivo, destacamos a relevância do Programa tanto para o acolhimento, acompanhamento e orientação da comunidade LGBTI+, promovendo o acesso aos direitos fundamentais (educação, saúde, nome social, acompanhamento psicológico, etc.) bem como para a consolidação de políticas institucionais voltadas à equidade de gênero.

**Palavras-chave:** Gênero, LGBTI+, Ações afirmativas.

O Programa de Extensão TRANSEMEM é desenvolvido a partir da parceria entre o Coletivo de Educação Popular TRANSEMEM e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRS - *Campus* Porto Alegre, cuja sigla é NEPGS/POA. Tal articulação teve início em meados de abril de 2016, por intermédio da estudante Atena Beauvoir que, à época, pautou tal demanda junto ao NEPGS/POA. Desde então, o *campus* passou a acolher o Coletivo composto por acadêmicos/as de cursos de licenciaturas e de pós-graduação, integrantes de movimentos sociais e profissionais voluntários/as, os quais se uniram para lutar pela inclusão de pessoas LGBTI+ nos espaços de educação formal, garantindo o acesso à educação e demais direitos fundamentais.

Inicialmente, o objetivo principal era a oferta de um curso preparatório para o Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM (que vem sendo utilizado como forma de acesso tanto à educação profissional quanto ao ensino superior), sendo destinado para pessoas trans, daí advém o nome TRANSEMEM. Contudo, a partir do ano de 2017, ampliamos a parceria entre o IFRS e o Coletivo e conjuntamente desenvolvemos o Programa de Extensão TRANSEMEM. Entre as mudanças citamos a ampliação do público-alvo que passou a incluir pessoas LGBTI+5 (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais). Outra mudança foi a oferta também da preparação para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCEEJA pois constatamos que havia muitos/as estudantes interessados/as em participar do Programa TRANSEMEM, mas que não haviam concluído o Ensino Fundamental. Neste período, obtivemos aprovações tanto em cursos de graduação quanto nos de educação profissional ofertados no âmbito da rede federal, incluindo o IFRS.

Quanto a atual estrutura da oferta, destacamos que o Programa está articulado com as Políticas de Ações Afirmativas do IFRS tendo vinculação ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade - NEPGS - IFRS/POA. Entre as estratégias utilizadas citamos o compartilhamento de experiências com a comunidade interna e externa do IFRS mediante a realização e parceria em eventos como seminários, rodas de conversas; produção de materiais educativos veiculados em redes sociais divulgando as políticas de inclusão (tais como o atendimento nos serviços públicos,

<sup>5</sup> Utilizamos tal sigla a partir da definição proposta por Reis (2018). Disponível em: <https://unaids.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

os procedimentos necessários para a requisição da carteira de nome social e entre outras demandas já mapeadas); realização de campanhas solidárias para a arrecadação de recursos para as pessoas trans em situação de vulnerabilidade econômica (auxílio para transporte, alimentação, etc.).

Na próxima seção, apresentamos uma síntese das motivações e concepções que pautam tais ações desenvolvidas.

## Motivações e Concepções que Balizam a Parceria entre o IFRS/POA e o Coletivo TRANSEMEM

Uma das questões mais recorrentes que escutávamos quando propomos a acolhida do Coletivo do TRANSEMEM no IFRS - Porto Alegre foi “por que não incluímos as pessoas trans nas turmas de outros cursinhos já existentes no *campus*, tais como o Curso Pré-Vestibular Popular Dandara dos Palmares que iniciara suas atividades no mesmo período?” Ao respondermos tal questionamento, destacamos dois diferenciais do Programa, a saber: 1) A especificidade do público ao qual se destina, o qual é composto por pessoas cujas trajetórias escolares foram marcadas por inúmeras formas de violência e exclusão; e 2) O Programa visa promover o acesso a educação enquanto direito fundamental para o acesso a outros direitos. Em seus estudos, Raquel Ávila (2017), pesquisadora e voluntária do Programa enfatiza que

A importância do coletivo TRANSEMEM se justifica com os índices muito baixos de escolaridade da população trans\*, e embora o cursinho atenda a ambos, existe diferença significativa entre homens trans e mulheres travestis e mulheres transexuais. Segundo relatório descritivo do Projeto Transsexualidades e Saúde Pública no Brasil: entre a invisibilidade e a demanda por políticas públicas para homens trans, em relação à escolaridade, constata dificuldades que o não reconhecimento do gênero ocasiona em dinâmicas de exclusão que se operacionalizam em burocracias e formas de organização do espaço. Entre os problemas estão o não reconhecimento do nome social e a interdição do uso do banheiro referente ao gênero identificado. Sem contar situações de violência física, sexual e institucional a que acabam submetidos (ÁVILA, 2017, p. 6).

Quanto a origem do TRANSEMEM, o surgimento do Coletivo foi inspirado em experiências de cursos populares para transexuais, mulheres travestis e LGBTI+, desenvolvidos em outras capitais e cidades brasileiras como, por exemplo, Rio de Janeiro, São Paulo, Uberlândia, Salvador, Goiânia, Belo Horizonte, Fortaleza e Curitiba. Contudo, enfatizamos que o TRANSEMEM engloba a preparação para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e acesso à educação superior e a inclusão social e, para tanto, engloba profissionais voluntários/as de diversas áreas tais como psicologia, pedagogia e serviço social. Tal coletivo atua em diferentes ações para além das aulas, incluindo orientações e encaminhamentos para o acesso a outros direitos tais como confecção da carteira do nome social, a elaboração do currículo para cadastro em vagas de emprego, a solicitação do número de identificação social (NIS) junto ao Conselho regional de assistência social (CRAS), etc. Neste enfoque, o estudo feito por Grazielle Guimarães (2018, p. 22) evidencia que:

O conjunto das cenas percebidas durante minhas “andanças”, demonstrou que o TRANSEMEM é muito mais do que um espaço de preparação para provas de certificação do ensino médio e vestibular, é um lugar de sociabilidade seguro que constrói relações de afeto entre integrantes e possibilita a inclusão e o empoderamento de identidades trans\*. Ademais, a organização em geral não tem receio de mudanças, rearranjos e novas formulações para moldar-se conforme necessidades que venham surgindo, ao contrário, procura sempre a reinvenção e transformação que contemple aqueles e aquelas para quem o curso é dirigido.

Conforme destacamos anteriormente, no contexto escolar, o preconceito e a violência em suas mais variadas formas são as principais barreiras enfrentadas pelas pessoas LGBTI+. Logo, entendemos a relevância do coletivo atuar enquanto espaço de formação inicial e continuada em equidade de gênero. Para tanto, um dos desafios é, continuamente, buscarmos a ampliação de nossos conhecimentos resignificando-os a partir da problematização de concepções e práticas, em particular, relacionados a questões de gênero e sexualidade.

Diante do acima exposto, destacamos que o Programa prevê encontros formativos tanto para a equipe de voluntários/as quanto para a comunidade interna e externa ao *Campus*. Entre os desafios postos inicialmente foi aprofundarmos os estudos sobre os termos e conceitos básicos sobre gênero e sexualidade e, entre os autores/as desta linha de estudos citamos Michel Foucault (2009), Joan Scott (1995), Berenice Bento (2008), entre outros/as. Entre tais estudos, Scott (1995) destaca que gênero, ao mesmo tempo, é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, também se constitui enquanto uma forma primária de dar significado às relações de poder. Logo, um dos desafios postos é rompermos com o binarismo e a heteronormatividade que pautam tais relações de gênero.

Em termos de Brasil, entre os/as expoentes nos estudos de gênero, citamos Guacira Lopes Louro (1997, 1999, 2001) cujas análises ressaltam que gênero e sexualidade se constituem enquanto construções sócio-histórico-culturais. Em suas análises, a autora problematiza e busca romper com a visão biologicista, segundo a qual tais categorias seriam inatas, ou seja, como algo exclusivamente do âmbito da biologia e sobre a qual a cultura e o contexto não teriam efeitos. Ao focar como as identidades são (re) produzidas, destaca que as mesmas não são fixas e, portanto, são passíveis de transformação. Vejamos...

[...] as identidades sexuais se constituíam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 1997, p. 26-27).

Todavia, apesar dos avanços nas pesquisas e políticas públicas, um dos desafios postos na atualidade é ainda romper com os binarismos e com os padrões heteronormativos, os quais são pautados nas diferenças anatômicas entre os corpos. Nesta mesma seara de estudos, Ana Colling e Losandro Tedeschi (2019, p. 666), ao organizarem o dicionário crítico de gênero destacam tal problemática ao apresentarem a definição de sexo definido como

[...] determinado exclusivamente pela anatomia e fisiologia do corpo humano — pelos caracteres sexuais primários e secundários. Exclui qualquer divisão que não seja pré-concebida e que não corresponda a essa classificação, ignorando o estado transitório do corpo e suas variações, tão comuns na contemporaneidade. A dualidade biológica ainda permanece dominante, considerando o sexo masculino e o sexo feminino como as duas únicas possibilidades de ser, existir e se enquadrar que são aceitas socialmente, sendo antagônicos e excludentes, um em relação ao outro.

Tal definição nos remete a refletirmos sobre as práticas desenvolvidas no âmbito dos espaços escolares, em geral, pautadas por tais concepções que conduzem à exclusão, ao ódio e a intolerância



com relação aos corpos que resistem a se encaixarem em tais padrões binários e heteronormativos. Romper com tal realidade implica estamos abertos/as a desnaturalizarmos tais concepções, o que implica nos apropriarmos dos conceitos e terminologias que compõe o arco-íris da diversidade. Para tanto, além de pesquisas acadêmicas, diversos materiais têm sido produzidos (cartilhas, vídeos, documentos, etc), entre os quais citamos o Manual da Comunicação LGBTI+, o qual foi organizado por Reis (2018) e tem sido uma referência importante na produção de materiais veiculados em diferentes áreas (como jornalismo, educação, saúde, etc.). Em tal documento, os termos identidade de gênero e expressão de gênero são definidos como

Identidade de gênero é a percepção que uma pessoa tem de si como sendo do gênero masculino, feminino ou de alguma combinação dos dois, independente de sexo biológico. [...] Expressão de gênero é como a pessoa manifesta publicamente, por meio do seu nome, da vestimenta, do corte de cabelo, dos comportamentos, da voz e/ou características corporais e da forma como interage com as demais pessoas. A expressão de gênero da pessoa nem sempre corresponde ao seu sexo biológico (adaptado de GLAAD, 2016 apud REIS, 2018, p. 26).

Conforme Reis (2018), tais conceitos são plurais e abarcam uma possibilidade de vivências relacionadas a identidades de gênero, o qual consiste num “guarda-chuva” que abarca os termos que indicam a identificação pessoal e social. Utiliza-se, por exemplo, a expressão cisgênero (homem cis, mulher cis) para designar a pessoa que se identifica com o sexo biológico com o qual nasceu. Já a terminologia pessoas trans é utilizada para designar as pessoas que não possuem tal identificação. Já a orientação sexual refere-se à capacidade que cada pessoa tem de relacionar afetiva, sexualmente ou emocionalmente e, entre as possibilidades citamos: homossexualidade (atração pelo mesmo sexo/gênero; a heterossexualidade (atração pelo sexo/gênero oposto); a bissexualidade (atração pelos dois sexos/gêneros), entre outras. Julgamos pertinente destacar que tais orientações não são as únicas, ou seja, há uma variedade de outras que emergem a partir das experiências vivenciadas entre os sujeitos.

A breve explanação acima dos conceitos e terminologias que compõem a diversidade expressa pelas letras da sigla LGBTI+ nos remete a refletir sobre quais identidades são visibilizadas e/ou negligenciadas/excluídas dos espaços educativos. Para além de compreender o significado de cada letra ou cor da bandeira do movimento LGBTI+, a promoção de estratégias de inclusão é um dos desafios postos tanto aos/as colaboradores/as voluntários/as quanto para toda a comunidade interna e externa do *Campus*.

Dito isso, a seguir, apresentamos um breve relato das ações desenvolvidas pelo Programa TRANSEMEM visando promover o acesso aos direitos fundamentais para a comunidade LGBTI+, entre os quais citamos o direito à educação.

## A Parceria entre o NEPGS/POA e o Coletivo Popular TRANSEMEM na Luta em Prol da Equidade de Gênero

A parceria entre o NEPGS/IFRS-POA e o Coletivo Popular TRANSEMEM teve início em abril de 2016 sendo que inicialmente previa a oferta de aulas presenciais diárias com foco nas avaliações do ENCEEJA, ENEM e processos seletivos do IFRS e demais instituições públicas.

Atualmente, o TRANSEMEM se consolida enquanto um espaço para acolhimento e inclusão social da comunidade LGBTI+ no âmbito do IFRS/POA. Logo, uma das preocupações têm sido a preparação da comunidade interna do *Campus*, o que inclui encontros formativos com os diversos segmentos (docentes, técnico administrativos, estudantes, colaboradores/as terceirizados, etc.). Para exemplificarmos como são realizadas tais formações, citamos o relato produzido por Grazielle Guimarães (2018)<sup>6</sup> com base no registro dos relatos compartilhados no I Seminário Saindo das Caixas promovido pelo NEPGS/IFRS - POA em 2017.

<sup>6</sup> Atuou como voluntária e pesquisadora junto ao Programa TRANSEMEM, cujas experiências foram sistematizadas no Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências Sociais na UFRGS (2018).

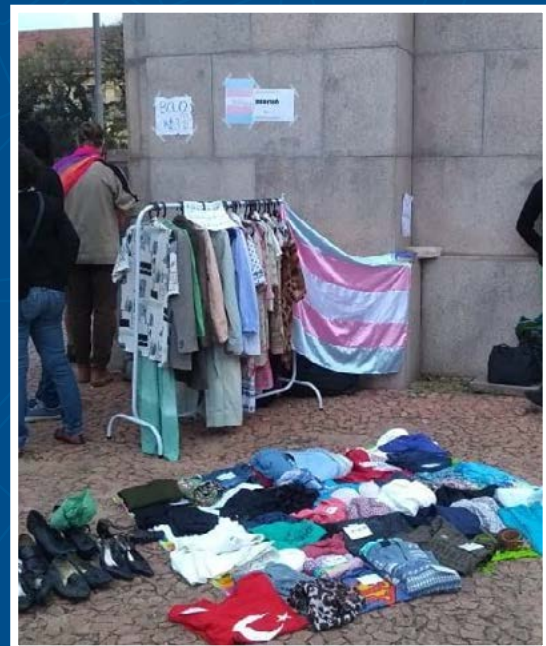
Em dois dias com três turnos intensos de atividades, ocorreram diversas discussões na área de gênero e sexualidade. Durante um momento de apresentações de vários trabalhos, uma inscrita abordou o processo de preparação para recepção e presença do TRANSENUM como um projeto de extensão do Instituto Federal. A primeira preocupação da gestão dizia respeito a acolhida e o não constrangimento de alunos(as) no *campus*. Para isso, uma questão foi elaborada: “quais especificidades precisamos pensar para atender o curso?”. A resposta apontou para necessidades humanas e necessidades estruturais (arquitetônicas). As necessidades humanas giraram em torno de um treinamento com os funcionários do prédio a fim de garantir o respeito com alunos(as), bem como a utilização do nome social nos crachás de identificação para o reconhecimento das identidades trans\*, afinal de contas, “é com o uso do nome que iremos nos relacionar no cotidiano e existir socialmente” (ROBALO, 2014, p.78). As necessidades estruturais, por sua vez, foram voltadas para questão do banheiro. Nos corredores onde os(as) estudantes circulam, as placas com os dizeres “masculino” e “feminino” extinguíram-se. Ao ouvir isso, um aluno do curso que estava sentado ao meu lado durante a apresentação imediatamente disse-me: “ Nossa, eu não sabia disso. Tinha dias que saía do IF apertado pra pegar o trem e ia assim até em casa. [risos] Banheiro pra gente sempre é um problema ”. Essa fala marcou em mim o quanto simples atitudes (como o ato de retirar placas de um banheiro) podem facilitar e viabilizar tantas vidas. O trabalho apresentado, além disso, demonstrou como é importante uma gestão estar atenta e planejada, ao invés de promover medidas posteriores às situações de violência (GUIMARÃES, 2018, p. 24-25).

No início de cada ano letivo, paralelo a preparação do *campus* para acolher da nova turma, também realizamos a divulgação do Programa, em particular, por intermédio das redes sociais e contatos com outros coletivos, movimentos sociais e integrantes da comunidade LGBTI+. Na sequência, as pessoas interessadas são orientadas a realizarem a inscrição no Programa (pessoalmente ou via email) sendo agendada uma entrevista com a equipe de profissionais voluntários das áreas de Psicologia, Assistência Social e Pedagogia, a fim de mapearmos demandas individuais e expectativas.

Entre as dificuldades enfrentadas para a permanência dos/as estudantes citamos a questão financeira, em especial, para custear despesas com alimentação e transporte. Diante disso, no ano de 2017, o IFRS efetuou o cadastro do TRANSENUM junto à Empresa Pública de Transporte e Circulação (EPTC) para a confecção de cartão para passagem escolar em Porto Alegre e região metropolitana. Todavia, o *campus* não dispõe de recursos para custear tais despesas sendo que, por força da legislação vigente,



**Figura 1:** Brechó Solidário realizado no II Seminário Saindo das Caixas - nov/2018  
**Fonte:** Acervo do Programa TRANSENUM/IFRS/POA



**Figura 2:** Brechó Solidário realizado no Parque da Redenção  
**Fonte:** Cíntia Itaquí (2018)



os auxílios de assistência estudantil são destinados, exclusivamente, a estudantes matriculados em cursos regulares, o que não é o caso do Transenem, uma vez que é um programa de extensão. Logo, a equipe de voluntários/as busca angariar recursos para contribuir com as despesas dos/as estudantes e, para tanto, organiza brechós solidários (figuras 1 e 2), campanhas na internet para custear transporte e alimentação (vaquinhas virtuais), etc.

Além de questões econômicas, há também outros fatores que acabam interferindo na participação dos/as estudantes nas atividades do TRANSEMEM como, por exemplo, depressão, estresse e outras formas de sofrimento psíquico ocasionadas por um histórico de exclusão e violências de gênero em diferentes contextos sociais (família, escola, trabalho). Conforme aponta Guimarães (2018), o Programa tem tido um papel importante na busca de romper com tais ciclos de exclusão, uma vez que se consolida enquanto um espaço de acolhimento afetivo, de fala e de escuta de demandas, as quais vão além de recursos materiais e/ou financeiros

Os principais motivos desse fenômeno têm justificativas como a falta de verba para custear os transportes necessários para o deslocamento até o curso, em ambos os casos, e problemas relacionados à saúde mental ocasionadas pela transfobia (como depressão, crises de ansiedade e pânico) que atravessa a realidade dos(as) estudantes. Para esses problemas, duas alternativas foram encontradas, na medida do possível. No que tange ao impeditivo do valor das passagens, o coletivo criou uma comissão financeira (organizada por voluntário(as) que não professores(as) e angariou verbas por meio de inscrição em editais e doações online, com a finalidade de angariar fundos para transporte e elaboração de materiais de divulgação. Para atender às questões de ordem psíquica e pessoal, foi elaborada uma comissão de atenção à alunos(as) formada por três psicólogas (sendo uma também assistente social) e duas pedagogas que auxiliam os(as) discentes durante um período semanal. Através dessas ações, duas alunas regressaram. Ambas estavam muito animadas em voltar a frequentar às aulas: a primeira delas chegou deixando a letra da música “Sua Cara” como mensagem no quadro, enquanto a segunda trouxe uma termica de café e um bolo para socializar entre os(as) colegas (GUIMARÃES, 2018, p. 22).

Quanto à gestão do Programa, a mesma ocorre de forma colegiada e democrática sendo que todas as decisões são tomadas nas assembléias realizadas mensalmente, no segundo sábado de cada mês. A inclusão de novos/as colaboradores/as voluntários/as implica o comprometimento e a participação tanto nas assembléias quanto nos encontros formativos (figuras 3, 4 e 5)<sup>7</sup>.



**Figura 3:** Encontro de Formação - Tema Saúde e Políticas (23/6/2018)  
**Fonte:** Cíntia Itaquí (2018)



**Figura 4:** Encontro formativo do Coletivo TRANSEMEM no IFRS/POA(2018)  
**Fonte:** Acervo do Programa TRANSEMEM/IFRS/POA

<sup>7</sup> Tais encontros foram registrados e analisados por Cíntia Itaquí (2018), a qual atuou como pedagoga voluntária no Programa, cujas reflexões foram sistematizadas em sua dissertação de Mestrado defendida no final de 2018.





**Figura 5:** Encontro formativo do Coletivo TRANSEMEM no IFRS/POA(2018)

**Fonte:** Acervo do Programa TRANSEMEM/IFRS/POA

Para finalizarmos este breve relato, compartilhamos o excerto da fala de uma das estudantes do TRANSEMEM descritas na pesquisa realizada por Guimarães (2018) ao ser questionada acerca de qual seria o diferencial deste espaço para outros ambientes de ensino institucional. Eis a resposta:

ENT3: “Quando a gente vai para o TRANSEMEM, primeiro que já é feito uma inclusão no sentido do que é orientação sexual, do que é identidade de gênero, do que é expressão de gênero... Então isso é muito diferente, porque é um assunto que não é debatido em escola, entende? Pelo menos eu nunca debati esse assunto com outras pessoas, e no TRANSEMEM a gente têm essa possibilidade. Então comparado a esses outros órgãos de ensino e tudo, eu acho muito muito válido, muito legal, muito bacana mesmo! Eu acho a valorização do protagonismo de pessoas trans em ensino, no ensino, eu acho que é um projeto que pode salvar vidas mesmo, sabe? Eu acho que podemos... Que a gente pode tentar com certeza, com a garra que o pessoal têm assim, do pessoal que tá nesse coletivo têm, pode mudar a vidas, pode mudar números, pode mudar quem sabe até mesmo a estatística de vida das pessoas trans hoje, que tá tão baixa, tão pequena... E saber que essas pessoas estão lutando por nós.... E a gente quando luta junto é muito válido. Eu acredito que a grande intenção do TRANSEMEM é um dia de tanto formar alunos e tudo, esses próprios alunos, as próprias pessoas trans, possam compor o corpo docente, né? Então... Eu acho que o projeto tem tudo e só falta a maneira de como chegar e como trazer... Puxar essas pessoas da margem. Então eu tenho muita fé no projeto de que vai dar certo. Já deu certo, tá dando certo. A gente tem o exemplo da menina que tá fazendo museologia que já é um “Bã”, né? Querendo ou não, então... Eu tô muito feliz, muito grata. Sou muito grata ao TRANSEMEM. Vocês merecem tudo, e eu sei que a gente merece também, porque vocês importam e nós importamos também. [risos]” (GUIMARÃES, 2018, p. 41).

## Considerações Finais

O Programa TRANSEMEM é feito por um coletivo que acredita e luta por uma educação voltada para a equidade de gênero e para que todos/as tenham acesso à educação como forma de acesso a outros direitos. Para tanto, desde 2016, um grupo de estudantes de licenciaturas, profissionais de diferentes áreas, integrantes de movimentos sociais e integrantes do IFRS/POA atuam em parceria, na busca de estratégias que promovam a inclusão e acolhimento a pessoas LGBTI+ nos diversos espaços sociais e, particularmente, no campo da educação.

No ano de 2018, realizamos o II Seminário Saindo das Caixas, o qual contou também com a participação da turma do TRANSEMEM que abrilhantou o evento com uma performance abordando as violências de gênero sofridas pela população LGBTI+, a qual emocionou e sensibilizou a todos/as presentes (figura 6).



**Figura 6:** Apresentação do TRANSEMEM no II Seminário Saindo das Caixas realizado em novembro/2018 no IFRS/POA

**Fonte:** Acervo do Programa TRANSEMEM - Edição 2018

Conforme demonstram os estudos realizados por Ávila (2017), Guimarães(2018) e Itaqui (2018), a dedicação e a busca por aprender, compartilhar conhecimentos e experiências é um diferencial dos participantes do Programa. São pessoas que voluntariamente buscam contribuir e construir estratégias que possam melhorar a vida de outras que, por suas identidades de gênero e orientação sexual são vítimas das formas cruéis de violência e exclusão, quer seja no âmbito das próprias famílias, nas escolas, no trabalho e nos mais diversos espaços sociais. Apesar de conquistas em termos de legislação com a criminalização da LGBTfobia, na atualidade brasileira, presenciamos o aumento gradativo das estatísticas de assassinatos e das mais variadas formas de violência motivadas por discursos de ódio e intolerância, em especial, contra pessoas LGBTI+.

Diante de tal cenário, enquanto instituição, entendemos que o IFRS/POA tem o compromisso de atuar intensificando as ações de educação para que possamos contornar este cenário. Acreditamos que a educação é a arma mais poderosa para combater a LGBTfobia e um direito que garantirá condições para que as pessoas possam lutar pelos demais direitos fundamentais. Este é um dos desafios e a motivação que une cada vez mais o IFRS/POA e o coletivo TRANSEMEM na luta em prol da equidade de gênero e valorização da vida.

## Referências

ÁVILA, Raquel B.R. **Reflexões sobre redes de apoio para pessoas trans, não binárias e travestis em Porto Alegre/RS a partir de três experiências de militância.** In: Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499481789\\_ARQUIVO\\_Reflexoessobreredesdeapoioaparapessoastrans.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499481789_ARQUIVO_Reflexoessobreredesdeapoioaparapessoastrans.pdf). Acesso em: 4 abr. 2019.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, Sexualidade e Currículo.** In: LOURO, Guacira. (Org.); O corpo Educado - Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

COLLING, Ana M., TEDESCHI, Losandro A. (org.). **Dicionário crítico de gênero.** 2. ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

ITAQUI, Cintia. **Possibilidades de acesso à Educação Superior: a experiência do TRANSEMEM Porto Alegre.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Canoas, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1118/1/citaqui.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019.

GUIMARÃES, Gabrielle Gazapina. **TRANSEMEM POA: etnografia sobre um curso pré-vestibular de educação popular voltado à pessoas transexuais, mulheres travestis e LGB inclusivo /** Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em Ciências Sociais, Porto Alegre, RS, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber.** 12. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero : conceitos e termos /** Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília: Autor, 2012. Disponível em: [https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES\\_POPULA%C3%87%C3%83O\\_TRANS.pdf?1334065989](https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989). Acesso em: 10 maio 2019.

LOURO, Guacira. (org.). **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo, gênero e sexualidade.** Porto – Portugal: Editora Porto, 2001.

REIS, Toni (org.). **Manual de Comunicação LGBTI+.** 2. ed. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI+/ Gay Latino, 2018.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** In: Educação e Realidade. 20(2), jul/dez 1995, p.71-99.

SILVA, Tamires Barbosa Rossi. **Experiências Multissituadas: Entre Cursinhos Trans e Ativismos: Quais Narrativas, Que Cidadania é Essa?**2017. 132 f. Dissertação. (Mestrado Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista. Campus Marília, 2017.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes (org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## SOBRE OS ORGANIZADORES DESSA OBRA

**Andréa Poletto Sonza** - Professora EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves e Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS. Doutora em Informática na Educação (PPGIE-UFRGS), Mestre em Educação (PPGEDU-UFRGS), Especialista em Psicopedagogia Institucional (UNISUL), Graduada em Ciência da Computação (UCS). Atua em áreas como: Inclusão, Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, Desenho Universal, Tecnologia Assistiva, Acessibilidade, Diversidades. E-mail: andrea.sonza@ifrs.edu.br

**Helen Scorsatto Ortiz** - Professora EBTT do IFRS *Campus* Porto Alegre, historiadora e tradutora-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) - (MEC/UFSC). Doutora em História (PUCRS), Mestre em História (UPF), Especialista em História contemporânea (FAPA), graduada em História (UFRGS). Atua principalmente nos seguintes temas: posse e propriedade da terra, estrutura agrária, conflitos fundiários, cinema e História, economia solidária, educação inclusiva, educação de jovens e adultos. E-mail: helen.ortiz@poa.ifrs.edu.br

**Luciano Nascimento Corsino** - Professor EBTT do IFRS - *Campus* Rolante. Doutor em Educação (UNICAMP), Mestre em Educação e Saúde (UNIFESP), Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UFSCar), Licenciado em Educação Física (UNIMESP-FIG). Participa do Grupo Autônomo Professores(as)-Pesquisadores(as) em Educação Física escolar, é pesquisador do Grupo de Pesquisas Educação, Comunicação e Feminismos - UFJF. Pesquisa sobre os seguintes temas: Juventude, Raça, Gênero, Ensino Médio, Educação Física escolar. E-mail: luciano.corsino@rolante.ifrs.edu.br

**Marlise Paz dos Santos** - Técnica Administrativa/Assistente de Alunos do IFRS - *Campus* Alvorada e no momento atua como Assessora de Relações Étnico-raciais do IFRS. Graduada de Licenciatura em Pedagogia (IFRS) e militante de Movimentos Sociais Negro e Feminista. Atua em áreas como: Educação para Relações Étnico-raciais, Educação Antirracista, Diversidades. E-mail: marlise.santos@ifrs.edu.br

**Rosângela Ferreira** - Técnica em Assuntos Educacionais do IFRS. Mestranda do programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), Especialista em Gestão Escolar (UNIASSELVI), Licenciada em Química (URI). Atua na Coordenação do Núcleo de Ações Afirmativas (NAAf) da Reitoria, na Comissão de Heteroidentificação do IFRS e na avaliação de projetos de extensão relacionados à temática de inclusão, diversidade e direitos humanos. E-mail: rosangela.ferreira@ifrs.edu.br

**Sandro Ouriques Cardoso** - Professor EBTT de Gestão e Produção Cultural do IFRS *Campus* Alvorada. Doutorando e Mestre em Artes Visuais (PPGAV/UFRGS), especialista em Ética e Educação em Direitos Humanos (FACED/UFRGS), Licenciado em Artes visuais (Centro Educacional Claretiano) e Bacharel em Artes Plásticas (IA/UFRGS). Em âmbito de pesquisa, possui interesse na área de Poéticas Visuais e nas articulações entre Arte Contemporânea e Produção Cultural, bem como nas relações entre Arte, Política e Sexualidade. E-mail: sandro.cardoso@alvorada.ifrs.edu.br





# AAAID

Assessoria de Ações  
Afirmativas, Inclusivas  
e Diversidade



# PROEN

Pró-reitoria de  
Ensino



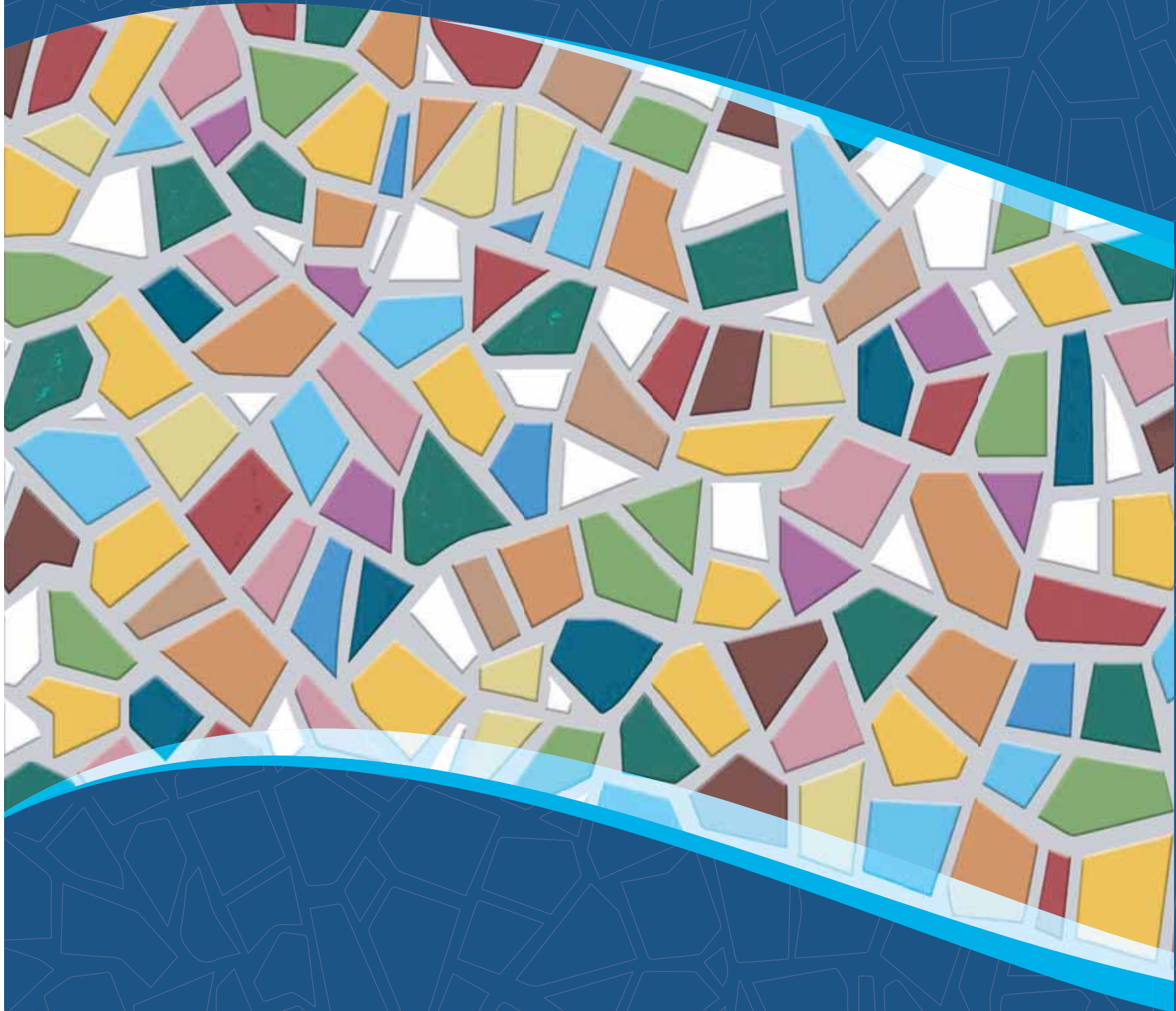
**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Sul



**Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade**

E-mail: [acoes.inclusivas@ifrs.edu.br](mailto:acoes.inclusivas@ifrs.edu.br)

Telefone: (54) 3449-3366



**AAAID**  
Assessoria de Ações  
Afirmativas, Inclusivas  
e Diversidade



**PROEN**  
Pró-reitoria de  
Ensino



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Sul

