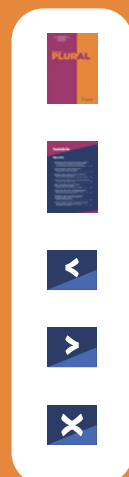


Andréa Poletto Sonza
Alba Cristina Couto dos Santos Salatino
Catia Eli Gemelli
Greicimara Vogt Ferrari
Olívia Pereira Tavares
(Organizadoras)

Revista **PLURAL**

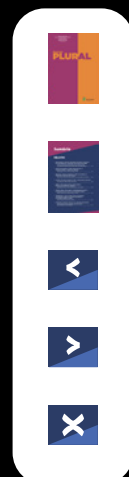


INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul



Andréa Poletto Sonza
Alba Cristina Couto dos Santos Salatino
Catia Eli Gemelli
Greicimara Vogt Ferrari
Olívia Pereira Tavares
(Organizadoras)

Revista **PLURAL**



Bento Gonçalves / RS
2023

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

Reitor

Júlio Xandro Heck
Pró-Reitor de Ensino
Lucas Coradini

Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade

Andréa Poletto Sonza
Assessora de Relações Étnico-Raciais
Alba Cristina Couto dos Santos Salatino
Assessora de Gênero e Sexualidade
Catia Eli Gemelli

Organizadoras

Andréa Poletto Sonza
Alba Cristina Couto dos Santos Salatino
Catia Eli Gemelli
Greicimara Vogt Ferrari
Olivia Pereira Tavares

Comitê Editorial

Alba Cristina Couto dos Santos Salatino
Anderson Dall Agnol
Andréa Poletto Sonza
Greicimara Vogt Ferrari
Larissa Brandelli Bucco
Lucas Coradini
Neudy Alexandro Demichei
Priscila de Lima Verдум

Recurso de Emenda Parlamentar da Deputada Federal Fernanda Melchionna e executado via Projeto "Educação das Relações Étnico-Raciais: Capacitação e fortalecimento das políticas institucionais" da Assessoria de Relações Étnico-Raciais (ARER), submetido ao Edital Nº 16/2021 - Fluxo Contínuo de Projeto de Ensino 2021/2022.

Produção Editorial

Carlos Alexandre Venancio
Manuela Sanchez

Impressão

Gráfica Massoni

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

370 SONZA, Andréa Poletto (Org.)
Revista Plural 2023 / Andréa Poletto Sonza, Alba Cristina Couto dos Santos Salatino, Catia Eli Gemelli, Greicimara Vogt Ferrari e Olivia Pereira Tavares (Orgs.). - Bento Gonçalves: IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2023.
224 p., 21 x 30cm.

ISBN 978-65-87030-77-7

1. Racismo. 2. Gênero. 3. Capacitismo. 4. Relações Étnico-Raciais. 5. Salatino, Alba Cristina Couto dos Santo. 6. Gemelli, Catia Eli. 7. Ferrari, Greicimara Vog. 8. Tavares, Olivia Pereira. 4. Título

CDD 22 ed. 380.098162

Apresentação



A Revista Plural foi criada para se dedicar às questões de diversidade, ações afirmativas e inclusivas na educação. Nossa primeira edição, em 2020, cujo título foi “Garantir e Avançar: afirmação da Inclusão e das diversidades no IFRS”, trouxe um pouco da riqueza e dos desafios de uma educação inclusiva, antirracista e contra todas as formas de discriminação, em defesa das ações afirmativas para o acesso, permanência e êxito de nossos/as estudantes.

E agora estamos lançando a segunda edição da nossa revista, a qual reúne dezessete relatos de experiência e sete artigos, de autoria de quatorze das dezoito unidades (*campi* e reitoria) do IFRS. Trata-se de uma tessitura colaborativa que retrata um pouco das ações relacionadas às temáticas da revista e principalmente as produções dos núcleos de ações afirmativas da instituição, a saber: Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgss); Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabis); Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes) e Núcleos de Ações de Afirmativas (Naafs). Também traz algumas das ações das assessorias: de relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de ações inclusivas e da Comissão de Estudos Surdos do IFRS.

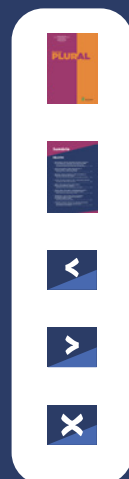
Diversas ações realizadas em forma de oficinas, cursos, eventos, formações diversas, projetos, encontros de diálogo, reflexões, debates, reuniões de núcleos, criação de repositórios de materiais, produção e divulgação de cartazes, produção de guias, livros, e de outras publicações, pesquisas, problematizações relacionadas ao combate do racismo, da violência de gênero, da lgbtfofia, capacitismo e a tantas outras formas de discriminação são alguns exemplos que o/a leitor/a encontrará nos relatos de experiência apresentados nesta obra.

Os sete artigos foram construídos a partir das experiências produzidas no IFRS pelos *campi* Alvorada, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Osório e Porto Alegre. Seus/suas autores/as relatam experiências de ensino, extensão e pesquisa, compartilhando resultados parciais de ações realizadas em suas comunidades acadêmicas, com e por meio dos núcleos de ações afirmativas do IFRS. Neste sentido, a leitura deste material pode inspirar as Ações Afirmativas voltadas à inclusão, relações étnico-raciais e em gênero e sexualidade, tanto nos *campi* do IFRS, quanto em outras instituições de ensino.

Reflexão, discussão e ampla divulgação de práticas pedagógicas positivas referentes aos temas concernentes aos núcleos constituem o cerne desta publicação. Agradecemos a todas e todos que, por meio de uma escrita conjunta em cada unidade da instituição, compartilharam seus saberes e práticas que certamente dialogam com o propósito desta revista, cujo nome não poderia ser outro: PLURAL.

Desejamos a todas e todos uma ótima leitura!

As organizadoras.





Prefácio

O convívio em uma sociedade democrática é essencialmente um convívio na pluralidade. Numa sociedade diversa como a brasileira, com diferentes identidades regionais, culturais, religiosas e étnicas, a pluralidade pode ser tomada como a própria síntese da identidade nacional, ou patrimônio cultural de uma nação complexa, multifacetada e, por vezes, paradoxal.

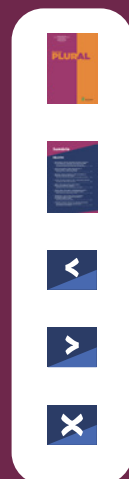
Pluralidade é multiplicidade, diversidade. Promovê-la, em qualquer espaço, exige tolerância, respeito, e um exercício permanente de alteridade. Requer, também, bom convívio com o livre exercício do pensamento, uma postura dialética, no melhor sentido do conceito: “caminhar entre as ideias”, ou caminhar entre as diferenças.

Pluralidade é, assim, o trânsito livre entre a tese e a antítese. Se a resolução de qualquer grande questão, problema ou dificuldade enfrentada pela humanidade traz em si um processo de elaboração mental filosófico ou científico, viver em sociedade enseja um olhar científico um senso crítico também. Assim, pluralidade, liberdade e criticidade são dimensões, senão intrínsecas, amplamente conectadas a questões práticas da vida e necessárias à própria evolução humana. E, sendo a escola um laboratório da vida social, todas as três constituem pilares de uma concepção de educação para a cidadania.

O Brasil, pela sua diversidade étnica e cultural, reserva um potencial de superação de diferenças sem suprimi-las, sendo muitas vezes tomado como vitrine para o mundo por esta característica. O objetivo, portanto, ao tratar de pluralidade na educação e na escola, não é a divisão da sociedade em nichos culturais fechados, mas o enriquecimento propiciado a cada um e a todos pela pluralidade de formas de vida, pelo convívio e pelas opções pessoais, assim como o compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público ensejam a coexistência, em igualdade, dos diferentes. Educar na pluralidade significa uma pedagogia baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania. É o que propõe a formação humana e integral dos institutos federais, refletida nas obras a seguir, que conjugam diferentes expressões e interfaces do conceito de pluralidade.

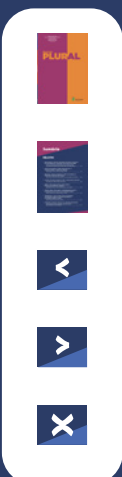
Lucas Coradini



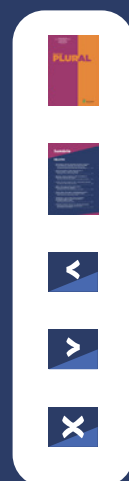
Sumário

RELATOS

- **NAAF Reitoria: relato de experiências afirmativas, inclusivas e de diversidade para a formação de um espaço mais plural**
Anderson Dall Agnol, Andréa Poletto Sonza, Greicimara Vogt, Lucas Silvestro Armiliato, Alba Cristina Couto dos Santos Salatino..... 10
- **Projetos de Extensão no IFRS campus Erechim e o Canto da Anarquia - Paralelo de reflexões**
Miguelângelo Corteze, Marlova Elizabete Balke 18
- **Esperançar, educar e transformar: relato de atividades da assessoria de relações étnico-raciais**
Alba Cristina Couto dos Santos Salatino, Ana Laura Ribeiro dos Santos..... 29
- **A prática da capoeira angola no IFRS – campus Bento Gonçalves**
Sirlei Bortolini, Natália Fedrigo Giacomello..... 39
- **NEABI - IFRS campus Erechim: religiosidades e histórias afro-brasileiras e indígena**
Miguelângelo Corteze, André Fabrício Ribeiro, Elisa Pilotto 45
- **“Parece branco, mas é negro!”: problematizando racismo e branqueamento por meio de uma exposição temática**
Maurício Lopes Lima, Vanessa Soares de Castro 53
- **TRANSformar e colorir o IFRS: relato de experiência de atividades coletivas da assessoria de gênero e sexualidade, NEPGSS e NAAFS**
Catia Eli Gemelli, Olívia Pereira Tavares..... 62
- **Celebração e Memória: ações por um calendário generificado**
Letícia Schneider Ferreira, Eduardo Franceschina Nunes, Robert Reiziger de Melo Rodrigues 67



- **Núcleo de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade (NEPGS): ato referente ao mês do orgulho LGBTQIAP+**
Gabrielli Pieta Cecchin, Isadora Lima da Cunha, Letícia Schneider Ferreira, Manuela Trevisan Dorneles, Marcelo Razzera Pegoraro..... 74
- **NEPGS na rede: estratégias de promoção das ações voltadas à diversidade em tempos de pandemia**
Ana Paula Cecato de Oliveira, Bibiana Cardoso da Silva, Cristian Sezer Rheinheimer, Taíse Tatiana Silva Quadros.....82
- **Falando sobre masculinidades: uma experiência de ação educativa individualizada no campus Vacaria**
Yasmin da Silva, Ana Kely Godoi Frederico, Carine Macedo Pires, Marziléia Aparecida Selle da Rosa, Jorge Luiz dos Santos de Souza 89
- **Tradução de provas português-libras: um estudo de caso do processo seletivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**
Karina Chaves de Lima Sperb, Quetlin Ester Camargo Ribeiro de Araújo 96
- **Sensibiliza(ção): o pensar a inclusão com Os olhos do coração – relatos de experiências de atendimentos psicopedagógicos no NAPNE – campus Bento Gonçalves**
Marcia Aparecida Migliavacca..... 103
- **NAPNE Canoas: tecendo e fortalecendo vínculos**
Naiara Greice Soares, Patrícia Peter dos Santos Zachia Alan, Gerusa Costa Gonçalves, Queila da Cruz Torres, Natasha Figueiró da Silva 113
- **Práticas educacionais inclusivas no IFRS - campus Farroupilha: experiências e possibilidades**
Ana Paula Pintos Borges Biscaro, Graciele Rosa da Costa Soares, Luciano da Silva Pereira, Luciana Carrilho Brum, Murillo Pereira Azevedo..... 124
- **A experiência com educação inclusiva no Napne e suas contribuições para o processo formativo de educadoras no IFRS - campus Feliz**
Andrea Jessica Borges Monzón, Diolinda Franciele Winterhalter, Natália Branchi 131
- **Educação para a psicopedagogia: necessidades e perspectivas**
Michele Doris Castro, Daiana Suellyn Hec 141

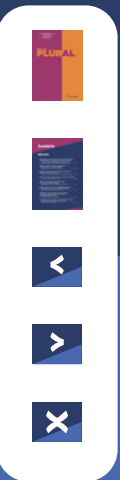


ARTIGOS

- **A atuação dos núcleos de ações afirmativas dos *campi* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul**
Andrey Vida Antunes, Andrieli Klein Diel, Andréa Poletto Sonza, Fernanda Ferreyro Monticelli, João Luiz dos Santos..... 148
- **Práticas Pedagógicas Circulares: Pedagogias de Esú, Senhor das Encruzilhadas**
Caroline de Castro Pires..... 157
- **A pesquisa em gênero e sexualidade no ensino médio: a potência e usos de artefatos culturais e midiáticos no NEPGS – *campus* Canoas**
Olívia Pereira Tavares 171
- **Mundo do trabalho e as relações de gênero: onde cabe a diferença?**
Rafaela Dalla Rosa, Camila Carmona Dias, Cláudia Turik de Oliveira, Fernanda Zatti, Natálie Pacheco Oliveira 181
- **Autoria feminina de obras literárias nos livros didáticos adotados nas escolas de ensino médio no município de Osório/RS**
Luciane Senna Ferreira, Julia Ferri Pinto, Pâmela Pereira de Pinho..... 190
- **Química acessível no Ensino Médio: uma “práxis” sob a égide dos princípios da acessibilidade curricular e da historicidade dos saberes**
Clarissa Haas, Alexandra de Souza Fonseca..... 203
- **A formação de políticas públicas para pessoas com deficiência**
Inajara Piedade da Silva 214



RELATOS



NAAF REITORIA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS AFIRMATIVAS, INCLUSIVAS E DE DIVERSIDADE PARA A FORMAÇÃO DE UM ESPAÇO MAIS PLURAL

Anderson Dall Agnol¹
Andréa Poletto Sonza²
Greicimara Vogt³
Lucas Silvestro Armiliato⁴
Alba Cristina Couto dos Santos Salatino⁵

Introdução

Entre as diversas orientações da Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS, 2014a), uma delas é a criação de Núcleos de Ações Afirmativas nos *campi* e na reitoria da instituição. Segundo Dall Agnol *et. al.* (2016), os núcleos de ações afirmativas têm por objetivo desenvolver medidas que visam eliminar as desigualdades e barreiras das mais diversas naturezas, tais como: físicas, sociais, raciais, étnicas, religiosas, de gênero e sexualidades, entre várias outras que foram construídas ao longo de um processo histórico excludente.

No IFRS, os Núcleos de Ações Afirmativas são compostos pelos: Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes), que são responsáveis pelo atendimento educacional de pessoas com deficiência (PCD) ou outras necessidades educacionais específicas (NEEs); Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabis), que abordam as temáticas relacionadas à diversidade étnico-racial, valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira e indígena e; Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgss) que atuam na implementação e acompanhamento de programas, ações e projetos envolvendo os temas corpos, gêneros e sexualidades (IFRS, 2014b; IFRS, 2014c; IFRS 2017a). Vale mencionar que as unidades do IFRS também podem optar por unificar os três núcleos em um único espaço que passa a ser denominado de Núcleo de Ações Afirmativas (Naaf) (IFRS, 2017b). Nesse contexto, os núcleos realizam ações concretas com o público discente e servidores da instituição, estudos e interlocução social, voltados ao desenvolvimento de pesquisas, promoção de cursos de formação e de eventos, além de organização de publicações, destinados à divulgação e à análise técnica e reflexiva das experiências de ações afirmativas para acesso, permanência e êxito do público-alvo da Política de Ações Afirmativas do IFRS e da comunidade externa.

De modo a debater as questões relacionadas às ações afirmativas, surgiu o Naaf Reitoria. O núcleo iniciou suas atividades na reitoria do IFRS em Bento Gonçalves, em 06 de outubro de 2016 e, desde então, tem buscado fomentar o debate e a reflexão sobre as políticas públicas afirmativas, propondo e promovendo ações direcionadas à promoção da diversidade e da inclusão em três eixos: a valorização da cultura afro-brasileira e indígena, o respeito à identidade de gênero e às sexualidades, e o combate ao capacitismo junto a servidores, estagiários, bolsistas, estudantes, terceirizados e comunidade local. Desde sua institucionalização, o Naaf Reitoria tem proposto e realizado anualmente ações⁶, como por exemplo, palestras, cursos, publicações, oficinas e outras atividades que venham a problematizar as temáticas de sua atuação, contribuindo para uma reitoria mais plural que respeita, valoriza e reconhece a diversidade humana.

1 Assistente em administração da Pró-Reitoria de Ensino do IFRS, anderson.dallagnol@ifrs.edu.br.

2 Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e de Diversidade do IFRS, andrea.sonza@ifrs.edu.br.

3 Pedagoga da Pró-Reitoria de Ensino do IFRS, greicimara.ferrari@ifrs.edu.br.

4 Publicitário e colaborador externo do Naaf Reitoria, lucas.armiliato@gmail.com.

5 Assessora de Relações Étnico-Raciais do IFRS, alba.salatino@ifrs.edu.br.

6 Conheça algumas ações já realizadas pelo Naaf Reitoria na primeira edição da Revista Plural - <https://drive.google.com/file/d/1skMR4IBtST3X4Oix28VsZiYbtGq-H0WV/view>

Nesse sentido, esse texto apresenta um relato de experiência referenciando as principais ações desenvolvidas pelo Naaf Reitoria no período 2021/2022 junto a servidores, estagiários, bolsistas, terceirizados e comunidade local, sempre buscando incentivar o debate, a reflexão e a transformação gradativa da reitoria do IFRS em um espaço cada vez mais inclusivo, diverso e plural. Cabe esclarecer que as ações, em sua maioria, foram realizadas de maneira remota (não presencial) em decorrência da pandemia ocasionada pelo coronavírus (Covid-19).

1 Levantamento de interesses por temáticas

De maneira a iniciar as atividades em 2021 e auxiliar no planejamento para as ações 2021/2022, a equipe do Naaf Reitoria elaborou um formulário eletrônico de interesse para as temáticas relacionadas às ações afirmativas, inclusivas e de diversidade. Esse formulário, exemplificado na Figura 1, continha questões sobre assuntos relacionados às pessoas com deficiência, questões étnico-raciais, de gênero e sexualidades e, também, sobre o interesse do público pela realização de uma palestra/capacitação sobre acessibilidade digital.

Figura 1 - Exemplo de questão pertencente ao formulário de interesses

The image shows three panels of a survey form. Each panel contains a title and a list of topics with checkboxes. Panel 4 is titled '4. Em relação à temática Pessoas com Deficiência (PCDs) e outras Necessidades educacionais específicas (NEEs) quais seus principais interesses? (Marque até 3)'. Panel 5 is titled '5. Em relação à temática étnico-racial quais seus principais interesses? (Marque até 3)'. Panel 6 is titled '6. Em relação à temática corpos, gêneros e sexualidades quais seus principais interesses? (Marque até 3)'. The topics listed include: Concepto de deficiência e NEEs, Legislação sobre PCD e NEE, Conceitos de acessibilidade, barreira, desenho universal e inclusão, Tecnologia Assistiva (TA), Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Auditiva/Burdez, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Transtorno do Espectro Autista - TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Transtornos específicos da aprendizagem (Dislexia, Dislalia, Discalculia e Disgrafia), Adaptações curriculares, Plano Individual Especializado - PEI, Inclusão no ensino superior, Língua Brasileira de Sinais - Libras, and 'Outro:'. Panel 5 lists: Questões de raça e etnia no Brasil, Racismo estrutural, Racismo institucional, Racismo religioso, Cultura afro-brasileira, Cultura dos Povos indígenas, Ação Afirmativa racial na educação, Heterossexualização, Feminismo negro, Epistemicídio e decolonização, Branquitude, Educação antirracista, and 'Outro:'. Panel 6 lists: Conceito de Identidade de gênero e orientação sexual, Violências de gênero, de expressão de gênero e/ou de orientação sexual, Assédio: moral, sexual e outros tipos, Movimento LGBTQIAP+, Pessoas Trans (transgêneros, travestis e transexuais, pessoas não binárias, etc.), Feminismos, Nome Social, Mulheres no mercado de trabalho, Machismo e masculinidade tóxica, Maternidade compulsória, Política Institucional de Prevenção e Combate ao Assédio no IFRS, Saúde da mulher, Saúde do Homem, Infecções Sexualmente Transmissíveis - ISTs, Educação sexual nos espaços educativos, Gravidez na adolescência, Mulheres, problemas de atualidade (mulheres muçulmanas), Política e Ações Afirmativas de Gênero, and 'Outro:'.

Fonte: Naaf Reitoria (IFRS, 2021)

O formulário foi enviado por e-mail, no mês de setembro de 2021, a todos os servidores que integram a reitoria do IFRS e ficou disponível por dois meses e foi respondido por 20 pessoas, de um total estimado de 150 servidores (considerando possíveis afastamentos, licenças e férias). Cada respondente pôde escolher, com base em seus interesses, até três assuntos prioritários, em cada eixo de atuação do núcleo, havendo a possibilidade de sugerir assuntos que não estavam contemplados nas opções.

Realizamos um levantamento dos temas mais solicitados ligados a cada eixo norteador do Naaf. Em relação às pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas foram: legislação sobre PCD e NEE; Tecnologia Assistiva (TA); inclusão no ensino superior; Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os assuntos de maior interesse relacionados à raça e etnia foram: racismo estrutural; panorama da raça e etnia no Brasil; educação antirracista; ações afirmativas raciais na educação (cotas) e heterossexualização. Já sobre gênero e sexualidades, os temas mais solicitados para abordagem nas ações do núcleo foram: conceito de identidade de gênero; violência de gênero, expressão de gênero e/ou orientação sexual; assédio moral, sexual e outros tipos de assédio; pessoas transexuais e a Política Institucional de Prevenção e Combate ao Assédio do IFRS.

Como respostas à última questão sobre sugestões para atividades do núcleo, foi mencionada a importância de “ações que nos façam refletir e discutir as práticas institucionais e de trabalho” e “encontros, rodas de conversa, além de momentos periódicos de estudo para capacitação e reflexão dos servidores, estagiários, bolsistas e terceirizados da reitoria”.

2 Padlet como repositório de materiais inclusivos, afirmativos e de diversidade

A partir das demandas apresentadas no formulário, os membros da equipe do Naaf Reitoria buscaram elaborar um espaço digital (repositório) em que pudessem disponibilizar materiais gratuitos e organizados para a formação de todos os participantes do núcleo. Assim foi elaborado um acervo de materiais de estudo (biblioteca digital). Esse acervo, foi organizado na plataforma *Padlet*⁷, uma vez que esse sistema permite diversas formas de visualização dos materiais (listas, grades, colunas, linha do tempo e outras) e também possibilita inserir variados formatos de arquivo, como, textos, imagens, links, vídeos, áudios e outros.

Conforme mostrado na Figura 2 o *Padlet* do Naaf Reitoria⁸ é composto por:

1. **Mural sobre o Naaf Reitoria** - apresenta o núcleo e direciona para os outros murais/quadros;
2. **Mural com cursos sobre ações afirmativas, inclusivas e de diversidade** - disponibiliza sugestões de cursos e formação nas áreas de atuação do núcleo;
3. **Mural sobre pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas** - apresenta materiais sobre educação inclusiva, acessibilidade, tecnologia assistiva, desenho universal, Libras e outros;
4. **Mural sobre valorização étnico-racial** - disponibiliza conteúdos sobre educação para relações étnico-raciais, povos originários, desigualdades raciais, educação antirracista, cotas, dentre outros;
5. **Mural sobre corpos, gêneros e sexualidades** - oferece informações sobre identidades de gênero, orientações sexuais, violências, assédios, machismo, sexismo, combate à LGBTQIAP+⁹fobia, dentre outros.

Figura 2 - Perfil do Naaf Reitoria no *Padlet*



Fonte: Naaf Reitoria (IFRS, 2021)

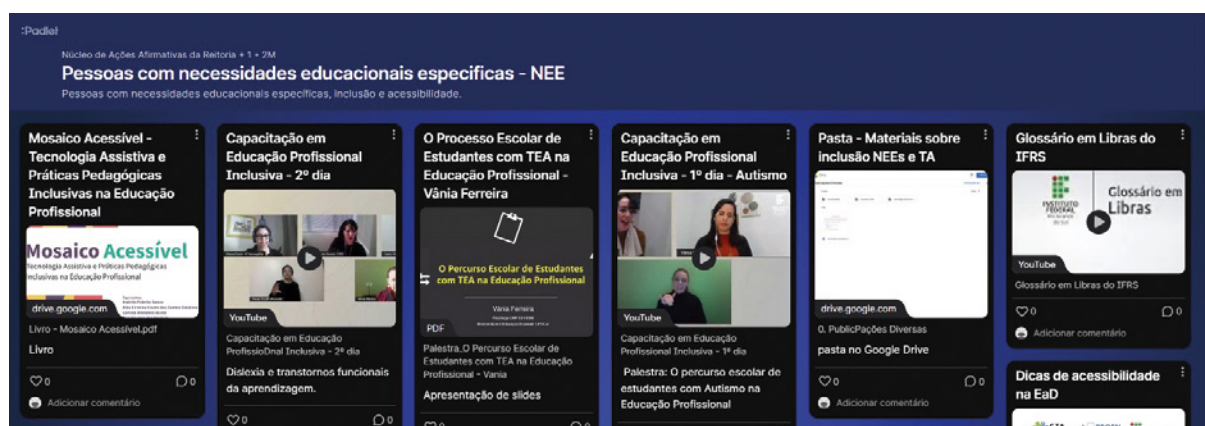
Em cada um dos murais/quadros, conforme exemplificado na Figura 3, podem ser encontrados variados formatos de conteúdos gratuitos (textos, imagens, vídeos, *podcasts*, *playlists*, cursos e outros) de diversas fontes sobre ações afirmativas, inclusivas e de diversidade. Os usuários também podem curtir, compartilhar e comentar nos materiais que estão disponíveis.

7 O *Padlet* é uma ferramenta que permite aos usuários criar quadros virtuais objetivando organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. "O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino" (TECHTUDO, 2022, p.1).

8 Perfil do Padlet do NAAF Reitoria disponível em: <https://padlet.com/naafreitoria>

9 LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e outras identidades ou expressões de gênero e sexualidades).

Figura 3 - Mural de pessoas com necessidades educacionais específicas no Padlet do NAAf Reitoria



Fonte: Naaf Reitoria (IFRS, 2021)

Os conteúdos disponíveis, em cada mural/quadro, são atualizados periodicamente pela equipe no núcleo com as sugestões dos próprios usuários que realizam o envio de materiais para o e-mail do núcleo (naafreitoria@ifrs.edu.br). A ideia é que essa dinâmica estimule a criação de uma rede colaborativa de compartilhamento de materiais e ideias.

3 Divulgação de eventos e datas importantes

Outra ação realizada pelos membros do núcleo foi a divulgação por e-mail de datas relevantes para as ações afirmativas, inclusivas e de diversidade como, por exemplo, Dia Internacional da Mulher, Dia internacional do Orgulho LGBTQIAP+, Dia Internacional de Combate a LGBTQIAP+fobia, Dia Internacional da Mulher negra, Latino-americana e Caribenha, dentre outros, como exemplificado na Figura 4.

Figura 4 - Exemplo de e-mail enviado pelo Naaf Reitoria ao público da Reitoria do IFRS



Fonte: Naaf Reitoria (IFRS, 2022)

Além da prospecção por e-mail de datas relevantes para ações afirmativas, inclusivas e de diversidade, os elevadores do prédio da reitoria foram utilizados diversas vezes como espaço de divulgação de eventos e de datas significativas para as temáticas (Figura 5). Ainda, o espaço também foi utilizado para trazer dicas e sensibilizar a comunidade sobre pessoas com deficiência, questões étnico-raciais e combate à discriminação de cor e raça, ao assédio e à violência de gênero e por orientação sexual.

Figura 5 - Exemplos de cartazes afixados nos elevadores da reitoria do IFRS



Fonte: Naaf Reitoria (IFRS, 2022)

Com relação aos eventos, datas e dicas afixadas nos elevadores, estes foram pensados e organizados por membros do Naaf Reitoria em reuniões de planejamento das ações, podendo os servidores da reitoria também enviarem sugestões de material pelo e-mail do núcleo. Ainda, cabe esclarecer que os eventos divulgados ocorreram, em sua maioria, na modalidade virtual (não presencial), em decorrência da pandemia do coronavírus (Covid-19).

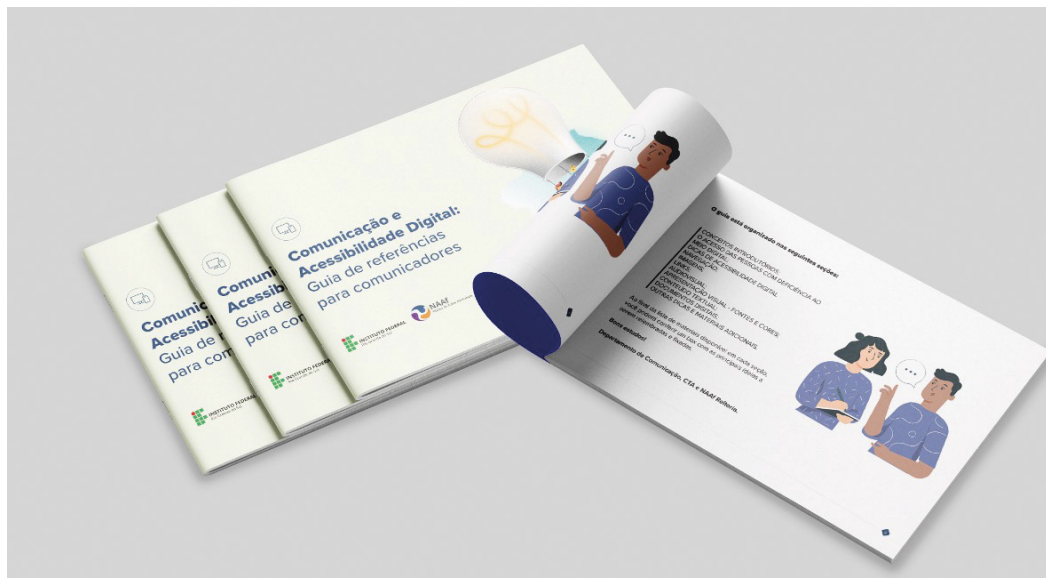
4. Comunicação e Acessibilidade Digital - Guia de Referência para Comunicadores

O documento "Comunicação e Acessibilidade Digital - Guia de Referências para Comunicadores"¹⁰ foi elaborado pelo IFRS, por meio do Departamento de Comunicação em parceria com o Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) e o Naaf Reitoria. Neste guia, os organizadores procuram apresentar aos profissionais da comunicação da instituição algumas dicas e indicar alguns materiais que podem auxiliar na elaboração de conteúdos digitais mais acessíveis, eliminando as barreiras que impedem ou dificultam o acesso de pessoas com deficiência aos conteúdos digitais. Segundo a Cartilha de Acessibilidade na Web - Fascículo I (W3C, 2013), conteúdos com bons níveis de acessibilidade são aqueles projetados de modo que todas as pessoas possam acessar, navegar, perceber, entender, interagir e contribuir de maneira efetiva com esses artefatos.

Logo, conforme ilustrado na Figura 6, o guia procura apresentar alguns conceitos introdutórios como, por exemplo, o conceito de pessoa com deficiência, acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva e outros. Na sequência, o material explica como ocorre o acesso da pessoa com deficiência ao meio digital e segue trazendo dicas de acessibilidade digital que envolvem a navegação por teclado, a descrição de imagens e *links*, cuidados com conteúdo audiovisual, uso de cores e fontes, elaboração de documentos digitais, dentre outros.

¹⁰ O guia está disponível apenas em formato digital. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/comunicacao-e-acessibilidade-digital-guia-de-referencias-para-comunicadores/>

Figura 6 - Capa e página de apresentação do guia



Fonte: Naaf Reitoria (IFRS, 2022)

O documento foi lançado em um evento online em outubro de 2022 (Figura 7). Nesse momento, estiveram presentes profissionais dos setores de comunicação do IFRS, membros da equipe do CTA, membros dos Napnes e Naafs e demais interessados na temática. Além da apresentação do material, foram mostradas dicas práticas de acessibilidade digital e esclarecidas dúvidas sobre o assunto.

Figura 7 - Evento de Lançamento do guia



Fonte: Naaf Reitoria (IFRS, 2022).

Com o lançamento do guia, a equipe do Naaf, em parceria com o Departamento de Comunicação da Reitoria e com o CTA, também pretende organizar em 2023 um momento presencial na reitoria para tratar de dicas práticas de acessibilidade no meio digital. A ideia da palestra é apresentar exemplos práticos de barreiras que impedem ou dificultam o acesso da pessoa com deficiência aos meios digitais, trazendo recomendações que possam melhorar a

acessibilidade das informações.

Ainda, o evento terá como público-alvo servidores, estagiários e bolsistas que atuam nos diversos setores da Reitoria com a "alimentação" de diferentes canais oficiais de comunicação do IFRS como, por exemplo, o site institucional, canais do YouTube, perfis e postagens em redes sociais, publicação de documentos oficiais e outros.

5. Palestra Acessibilidade e Inclusão: Isso também me diz respeito

Em alusão ao dia internacional da pessoa com deficiência (03 de dezembro), a equipe do Naaf Reitoria organizou a palestra "Acessibilidade e Inclusão: isso também me diz respeito"¹¹. A palestra foi realizada no dia 13 de dezembro de 2022 no auditório, conforme observado na Figura 8. Estiveram presentes aproximadamente 30 pessoas, entre servidores, estagiários, bolsistas e terceirizados.

**Figura 8 - Participantes da palestra
"Acessibilidade e Inclusão, isso também me diz respeito"**



Fonte: Naaf Reitoria (IFRS, 2022)

Durante duas horas, foram abordados o conceito de deficiência, barreira, acessibilidade, inclusão, desenho universal e foram mostrados diversos exemplos de atitudes capacitistas, discriminatórias e de segregação. Ao final, os participantes puderam dirimir dúvidas e compartilhar experiências vivenciadas durante sua trajetória profissional.

Considerações Finais

As ações que foram relatadas são um recorte breve das atividades realizadas pelo Naaf Reitoria no período 2021/2022 e dão continuidade aos projetos realizados pelo núcleo desde 2016. No entanto, muitas das atividades planejadas precisaram ser reformuladas e ocorreram de maneira não presencial, em decorrência da pandemia de Covid-19. Como visto, optou-se por elaborar materiais que contribuíssem com a formação e conscientização sobre os eixos temáticos que foram enviados/disponibilizados aos membros da reitoria por meios eletrônicos, como e-mails, formulários, documentos ou repositórios.

Ainda, como relatado, as atividades do núcleo terão continuidade em 2023, trazendo ações que busquem promover a capacitação e conscientização de servidores, bolsistas, estagiários e terceirizados da reitoria, sempre buscando contribuir para a formação de espaços que reconheçam, respeitem e valorizem a diversidade humana. Ainda, é esperado que por meio dessas ações, os participantes possam refletir e repensar suas práticas enquanto indivíduos e profissionais sejam capazes de transformar os espaços educacionais

¹¹ O conteúdo da palestra está disponível em: <https://padlet.com/naafreitoria/pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas-nee-p93f1n6gt5dv7lf2/wish/2465139524>

em que estão inseridos.

Por fim, como visto, houve um baixo número de respostas ao formulário de levantamento de interesses por temáticas afirmativas, inclusivas e de diversidade, logo há o grande desafio de mobilizar os participantes da reitoria para que se envolvam nas atividades do núcleo. Além disso, as respostas mostram também que são diversos os temas pelos quais os participantes da reitoria têm interesse, havendo variadas possibilidades de trabalhos futuros a serem realizados. Ainda o interesse por tais assuntos demonstra como a criação de espaços mais inclusivos e plurais é um processo contínuo, gradual e de responsabilidade de todos.

Referências

- DALL AGNOL *et. al.* (2016). **A política e os núcleos de ações afirmativas.** In. Ações Afirmativas: A trajetória do IFRS como instituição Inclusiva. Coleção Estudos Afirmativos. Flasco, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1i6OKLJ5mJxvRpkDFmhXSsNf7_kchSffA/view. Acesso em: 19 set. 2022.
- IFRS (2014a). **Resolução nº 22, de 25/02/2014.** Política de Ações Afirmativas do IFRS. Disponível em: [https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_\(1\).pdf](https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_(1).pdf). Acesso em: 2 ago 2022.
- IFRS (2014b). **Resolução nº 20, de 25/02/2014.** 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: 19 set. 2022.
- IFRS (2014c). **Resolução nº 21, de 25/02/2014.** Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis) do IFRS. Disponível em: https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_21_14.pdf. Acesso em: 19 set. 2022.
- IFRS (2017a). **Resolução nº 037, de 20/06/2017.** Aprova o Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas (Naafs) do IFRS. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2017523133111737resolucao_038_17_completa.pdf. Acesso em: 19 set. 2022.
- IFRS (2017b). **Resolução nº 038, de 20/06/2017.** Aprova o Regulamento dos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgss) do IFRS. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2017617145038539resolucao_037_17_completa.pdf. Acesso em: 19 set. 2022.
- TECHTUDO. **O que é Padlet? Veja como usar ferramenta para criar quadro virtual.** Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml>. Acesso em: 19 set. 2022.
- W3C BRASIL. **Cartilha de Acessibilidade na Web: Fascículo IV. W3C Brasil, 2013.** Disponível em: <https://ceweb.br/cartilhas/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-IV/#capitulo2>. Acesso em: 19 set. 2022.



PROJETOS DE EXTENSÃO NO IFRS *CAMPUS* ERECHIM E O CANTO DA ANARQUIA - PARALELO DE REFLEXÕES

Miguelângelo Corteze¹
Marlova Elizabete Balke²

Resumo: Este relato de experiência pretende fazer a descrição e o registro de algumas ações de ensino, extensão e inclusivas no espaço e tempo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Erechim. O texto foi dividido em partes para facilitar a sua descrição: a primeira destina-se à implantação do ensino médio integrado e alguns de seus desafios no período da Covid-19; a segunda descreve o espaço do projeto de extensão “Web Rádio Hélio Pomorski”; Na sequência, relata-se o projeto do edital de educação física “Jogos de tabuleiro: ludicidade e recreação”; a quarta parte descreve algumas ações do projeto de extensão do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (Neabi). Para finalizar, antes das considerações finais, são retratadas ações paralelas que acontecem nesse espaço importante de aprendizagem. O objetivo, além de compreender a sua dimensão curricular e além-curricular, está em fortalecer a relação de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão dentro das ações afirmativas, junto com os movimentos populares, através do registro e da publicação dessas ações. A metodologia adotada de forma presencial no retorno do calendário letivo, resgata também alguns momentos do período remoto; no entanto, as ações destacam principalmente aquilo que está sendo desenvolvido na forma presencial através da criação de espaços de acolhimento, estudo e reflexão, favorecendo a confiança, a interação e o diálogo fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Neabi, inclusão, extensão, ensino.

Introdução

O canto da anarquia é uma declaração de amor, mas também um manifesto de fortalecimento à educação pública, gratuita, laica e de qualidade. O canto foi criado no Bloco Quatro do IFRS - *Campus* Erechim, e não se traduz apenas como um espaço reduzido entre duas paredes. Outrossim, encharcado de vida e sonhos por todos os lados, está cada dia mais se configurando como um ponto fixo, assim como disse Arquimedes: para mover o mundo. Só que nesse caso, porém, ampliando para o plural a fala do grego, mesmo arriscando um anacronismo pedagógico, está se promovendo um movimento gigante no imaginário de jovens mundos do Ensino Médio Integrado em Informática e Mecatrônica, cursos recentemente implantados no IFRS - *Campus* Erechim, em período de pandemia; desta forma, dando mais sentido e significado no tempo escola.

O princípio do “canto da anarquia” está em não servir a nenhum poder estabelecido, pois nele predomina a cooperação, onde uns ajudam os outros. Nele está explícito a dimensão de servir à pedagogia da alegria, onde o aprender é paralelo à alegria, com afeto e sentido. Sentido também de prejudicar a monotonia e o engessamento, estimulado pelo sentimento livre que brota de dentro para fora, num processo onde as transformações são possíveis.

Um dos alicerces teóricos que integram esse espaço está referendado em Freire (1987, p. XX) quando afirma que “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes e complementares”. Com essa dimensão esclarecida o real pode virar ideal num espaço onde não exista poder hierárquico estabelecido. Funciona por cooperação e autonomia, onde todos, todas e todes são acolhidos e tem vez e voz. Nele estão integrados diversos elementos do currículo oculto como música, xadrez, núcleos de estudos, orientação e muito diálogo, afinal, numa escola, também é importante aquilo que ocorre fora da sala de aula.

1 Professor de História e presidente do Neabi do IFRS - *Campus* Erechim, miguelangelo.corteze@erechim.ifrs.edu.br.

2 Técnica em Assuntos Educacionais e Coordenadora de Extensão do IFRS - *Campus* Erechim, marlova.balke@erechim.ifrs.edu.br.

Falar de sala de aula é no mínimo curioso ao observar o desejo dos estudantes pelo retorno das aulas presenciais. Também, quase dois anos de ensino remoto estava desafiando os padrões do ensino tradicional. Desta forma, muitas inquietações se fazem presentes: A escola voltaria a ser a mesma? Como transformar esse limão numa limonada e fazer uma escola inovadora, transformadora, e que sirva como alavanca no caminho da educação humana integral dentro de um processo emancipatório dos estudantes? Como atender as ações de inclusão?

São algumas questões que compõem essa reflexão que não iniciou no ano de 2022, mas que, com o retorno presencial das aulas, permitiu materializar as ações do Ensino Médio Integrado do IFRS - *Campus* Erechim. Por isso, esse texto traduz e interpreta algumas relações de aprendizagens entre estudantes e educadores num espaço complementar à sala de aula, mas que está diretamente ligado à educação. Antes, porém, vamos contextualizar a história do Ensino Médio Integrado.

1 O Ensino Médio Integrado no IFRS - *Campus* Erechim

Ainda em 2018/2019 iniciou-se o processo de construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) Médios Integrados do *campus* Erechim, naquela época com o curso demandado Integrado de Informática. Neste período, foram realizadas reuniões presenciais com os docentes da área técnica e propedêutica, além de coordenações de ensino, extensão, pesquisa e setor pedagógico. Procurou-se dialogar e construir um projeto que integrasse o tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como os diferentes Núcleos de Ações afirmativas constituídos no *campus* até então: Napne, Neabi, Neps e Numem, procurando, desta forma, constituir um projeto de curso integrador com a formação humana e integral do estudante e a interdisciplinaridade, considerada como fundamental na formação dos estudantes.

O ano de 2022 iniciou com uma luz diferente no horizonte. As vacinas e as máscaras, aos poucos, criaram condições mais apropriadas para o retorno presencial, com mais segurança nas aulas, no ano letivo, nos cursos técnicos e superiores do IFRS - *Campus* Erechim, mas sobretudo nos Cursos Técnicos Integrados em Informática e Mecatrônica integrado ao ensino médio, que, na prática estavam apenas começando.

Começando porque, embora o IFRS - *Campus* Erechim conta com mais de uma década de existência, essa etapa dos anos finais da educação básica, conhecida por ensino médio, e que, é um dos momentos decisivos na vida de muitas pessoas, estava apenas nos primeiros passos quando a pandemia se apresentou como uma nova e terrível realidade. Sim, eles foram afetados, junto com toda a sociedade, pelo drama do Covid-19.

O Ensino Médio Integrado começou neste *campus* no início do ano de 2020. Transcorridos apenas um mês de aula, o calendário letivo foi suspenso, seguindo as orientações sanitárias em função da pandemia. De modo que, nem bem havia começado, suas aulas foram suspensas. Foi um período de muita angústia e tensão, mas também de muitos desafios, tanto para os estudantes como para os educadores.

Aos poucos as aulas retornaram, mas de forma remota. Síncronas e assíncronas, ou seja, ao vivo ou gravadas. Todos tiveram que aprender a estudar e viver dessa forma nova, não presencial, reclusa e isolada. Foram quase dois anos assim. A primeira turma, que entrou em 2020, teve apenas um mês de aula presencial e quando retornaram à escola, já estavam no terceiro ano.

Essa primeira turma do Ensino Médio Integrado iniciou em fevereiro de 2020 e concluiu o primeiro ano apenas no mês de maio de 2021, bem fora do calendário letivo normal. Mas o que era normal naquela situação? Ninguém sabia ao certo e até se falava no “novo normal”. Logo começou o segundo ano também de forma remota, que terminou em janeiro de 2022. Agora já com duas turmas, uma de primeiro e outra de segundo ano, as duas de informática. Depois de um mês de férias, reiniciou presencialmente, ufa! Mas e a escola seria a mesma?

Pergunta nada simples. Precisa, com certeza, de uma análise criteriosa de diversos elementos que se desenham na prática pedagógica e que procuramos também sobre ela



refletir. Felizmente, o calendário letivo do nosso *campus* do IFRS, conseguiu contornar essa situação e hoje podemos dizer que está como era, ou quase, pois agora se fala em aula híbrida, uso maior do celular, entre outros. A constituição de Instruções Normativas que preveem esse novo modo de ensino e aprendizagem onde a tecnologia “ajudou” nesse período da pandemia, mas, por outro lado, foi um dos fatores de não permanência de muitos cursos.

No retorno, em março de 2022, o *campus* já contava com quatro turmas do Ensino Médio Integrado, sendo três do curso Técnico em Informática e uma do Técnico em Mecatrônica, o qual teve seu PPC constituído de forma remota, através de estudos, reuniões e implantação. Ninguém conseguia disfarçar o desejo que brotava de dentro dos olhos dos estudantes. Desejo de escola, de estudo, dos colegas. Ávidos desse momento, da volta.

Será que podemos dizer que educadores e estudantes estão construindo uma nova época, diferente e única, integrando conhecimentos técnicos com os do Ensino Médio geral, dentro de uma proposta de ensino público, gratuito, laico e de qualidade na perspectiva da educação humana integral?

A tendência é defender a hipótese que nos leve acreditar que sim. Mas não é só isso, claro, pois são diversos componentes e histórias que se entrecruzam nesse processo. Na realidade, diversas outras atividades complementares acontecem simultaneamente aos cursos. Uma delas está se desenvolvendo nas manhãs e tardes nesse espaço apelidado de canto da anarquia.

Nesse “canto”, aqui descrito e interpretado, ocorrem, por exemplo diversas ações e atividades como a monitoria de história e geografia, realizado pelos estudantes que cumprem uma determinada carga horária semanal de auxílio aos colegas e recebem bolsa; atendimento de história pelo professor fora do horário de aula para fortalecer, revisar e recuperar aprendizagens; projetos de extensão, a exemplo da Web Rádio Hélio Pomorski, onde os estudantes podem atuar também como bolsistas; núcleos ações afirmativas e inclusivas como Neabi, incluindo reflexões do Nepgs de gênero e sexualidade, do NAC (Arte e Cultura), do Napne (atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas) música, xadrez, damas adaptado, rodas de conversas, entre outras atividades que complementam o ensino médio, tornando-o diferenciado, integral.

2 Canto da Anarquia e suas atividades

O canto da anarquia, ou sala da Web Rádio como é mais conhecida, é um espaço composto por três salas pequenas do Bloco Quatro do IFRS – *Campus* Erechim. A primeira é a sala da entrada. As paredes são desenhadas com partituras musicais coloridas, dando a impressão que estão voando, identificando nas linhas curvas os cursos do IFRS. Nela estão sempre disponíveis três tabuleiros de xadrez arrumados com as peças no lugar, como um convite ao jogo. Outra sala é um pouco maior, onde são realizadas as orientações, monitoria, grupos de estudo, etc, é de 3x5 metros. Nas paredes vemos todos os presidentes do Brasil republicano, bandeiras de países do mundo, *banner* do Neabi, livros, uma cesta de taquara guarani, um berimbau e outros elementos afro-brasileiro e indígenas. Ali também são editados *podcasts* e músicas, além de ensaios de violão e outras atividades. A terceira sala é a menor, mas não por isso menos charmosa, porque ali é o estúdio com acústica, sofá, violões, guitarras, caixa de som, enfim, é onde são gravadas as músicas, *podcasts*. Na parede tem espuma especial e serão colocadas caixas de ovos para melhorar ainda mais a acústica. Todas elas são ocupadas todos os dias e várias vezes.

Este local está sob responsabilidade do educador Miguelângelo Corteze, docente de história, presidente do Neabi, coordenador do Projeto de Extensão Web Rádio Hélio Pomorski e coordenador do Projeto de extensão do Neabi, o qual teve sua origem através do seu idealizador o servidor Hélio Pomorski que, em visitas gerenciais às rádios comunitárias da região, construiu um “projeto cidadão”, mas não teve tempo de desenvolver esse sonho, e assim servidores do *campus* Erechim abraçaram o seu sonho e tentaram dar vida, implantando a rádio com ações de ensino e extensão.

3 Jogos de tabuleiro: Ludicidade e Recreação com a Comunidade do Alto Uruguai Gaúcho

Os projetos de extensão, por exemplo, fazem parte de uma realidade mais comum no ensino superior, mas que estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRS também são participantes. Um deles é de “**Jogos de tabuleiro: Ludicidade e Recreação com a Comunidade do Alto Uruguai Gaúcho**”, ou seja de Xadrez coordenado pela servidora Marlova Elisabete Balke e que foi construído em conjunto com outros servidores. Esse projeto promove ações que ocorrem não de forma esporádica, mas contínua, isto é, diária. Em todos os dias da semana os estudantes têm contato e acesso a uma sala com tabuleiros arrumados para o jogo que acontece, tanto no recreio da manhã ou da tarde, como no horário de meio dia. Além do lazer, o xadrez favorece a construção de um clima de desenvolvimento intelectual o que contribui em todos os componentes. Dá para sentir que por ali está o coração pulsante do Ensino Médio Integrado.

O xadrez, no entanto, além da diversão e da alegria, é um jogo que exige muita concentração, técnica, estratégia e conhecimento. Por isso, o projeto organiza oficinas para iniciantes realizadas pela equipe que coordena o projeto junto com o bolsista. Na primeira oficina, que teve a participação de 16 estudantes do Ensino Médio Integrado, foi apresentado o xadrez, sua história, importância, significado, movimento e o valor das peças, algumas jogadas básicas, dicas, uso do relógio etc e, ao final, um jogo simultâneo entre o ministrante e os participantes. Ficou o interesse pelo xadrez, sua continuidade e a necessidade da realização de projetos e atividades que coloquem os estudantes como protagonistas. Um dos resultados desse projeto é a participação de uma equipe nos jogos internos do IFRS. Ou seja, o *Campus* Erechim, está sendo representado em competições de um processo que abre possibilidades, mil possibilidades, de valorização e fortalecimento da educação pública.

Figura 01 – Jogos do IFRS Xadrez em Bento Gonçalves



Fonte: Miguelângelo Corteze, 08 jul 2022

No dia 08 de julho aconteceu a primeira etapa dos 7º Jogos do IFRS, com a modalidade de Xadrez. A etapa foi realizada no *campus* Bento Gonçalves e contou com a participação de cerca de 100 estudantes, dos mais diversos *campi* do IFRS.

O *Campus* Erechim enviou uma delegação com 15 estudantes, do Ensino Médio Integrado dos cursos de Técnico em Informática e Técnico em Mecatrônica, que foram acompanhados pelos professores Ivan Carlos Bagnara e Miguelângelo Corteze. A delegação foi composta pelas estudantes Letícia Klein, Maria Eduarda Jarosz, Aléxia Reis, Nicolli Pereira, Maria Dalastra, Maria Zortea e Ana Eliza Dias e pelos estudantes João Barbosa, Mateus Corteze, Guilherme Mecca, Daniel Paulazze, Pedro Acosta Fernandes, Uendel Olivo, Igor Bernardi e Gabriel Bevilacqua, que se motivaram e aceitaram o desafio de participar da competição.

Embora o evento tratou-se de uma competição, o grupo também levou outros objetivos na bagagem, dentre os quais destacaram-se a diversão, a integração com estudantes de outros *campi*, desenvolvimento da aprendizagem sobre a modalidade e superação dos limites pessoais. Em certa medida, tais perspectivas estão vinculadas com os objetivos dos 7º Jogos do IFRS, que buscam: a) Oportunizar a prática do desporto com ênfase na colaboração, na

cooperação e nos valores morais e sociais entre companheiros e adversários; b) Proporcionar a integração entre discentes, servidores, *campi* do IFRS e sociedade em geral; c) Vivenciar a pluralidade cultural em suas diversas e diferentes manifestações; d) Socializar, respeitando a identidade, a individualidade e o coletivo.

O evento em si, muito bem organizado pela Pró-reitoria de Extensão (PROEX), proporcionou um dia de emoções múltiplas e ao mesmo tempo conflitantes, pois foram proporcionados momentos de alegria, nervosismo, entusiasmo, expectativa, tristeza, resiliência, tensões, dentre outros. De tudo o que se viveu e da experiência deste dia, resta uma certeza: ele ficará marcado na vida desses jovens estudantes. Certamente, estaremos presentes nos 8º Jogos do IFRS e ainda mais preparados para enfrentar os desafios do evento. Mesmo sendo um dia bastante intenso e cansativo, que iniciou com a saída do *campus* às 3h da manhã e retorno às 21h, foi memorável e recheado de surpresas positivas.

Além das atividades destacadas aos estudantes do *campus*, são desenvolvidas, em parceria com a comunidade escolar da região do Alto Uruguai, oficinas de xadrez, procurando desta forma agregar o conhecimento ao público externo. Assim, também está sendo desenvolvido com o Napne os jogos de tabuleiro inclusivos, os quais são pensados e organizados para os deficientes visuais que fazem parte da Associação de Deficientes Visuais de Erechim (Adeve), e têm uma participação plena nas respectivas ações.

Figura 02 – 3ª Oficina de Xadrez para Iniciantes, Escola Othelo Rosa



Fonte: Marlova Elizabete Balke, 28 ago 2022³

4 Projeto de extensão do Neabi e o grupo de estudo

O Neabi está desenvolvendo grupo de estudo sobre as questões étnico-raciais. O primeiro encontro ocorreu dia 24 de maio. Nele iniciou-se o estudo de um artigo sobre um quilombo urbano “Chácara das Rosas” localizado em Canoas/RS. Além de iniciar esse estudo, esteve presente também a professora Camila Carmona Dias para apresentar o Nepgs. No segundo encontro, realizado em 22 de junho, já com bolsista do projeto e monitor de história concluiu-se o estudo do artigo escolhido, abrindo para diálogo, conversa e debate, além de dar continuidade na promoção dessa temática em outros encontros futuros, seguindo um cronograma estabelecido.

³ <https://ifrs.edu.br/erechim/realizada-a-3a-oficina-de-xadrez-para-iniciantes-destinada-aos-alunos-da-escola-othelo-rosa/>

Figura 03 – Primeiro e segundo encontro grupo de estudo Neabi



Fonte: Miguelângelo Corteze, 22 jun 2022

5 Projeto da Web Rádio Hélio Pomorski

Este projeto encontra-se em sua terceira edição. Além da relação de troca de informações/formações, conteúdos próprios e independentes entre as rádios comunitárias do Alto Uruguai e o IFRS, o projeto conta com um estúdio de ensaio, gravação, edição de músicas, *podcasts* e vídeos educativos sobre trabalhos dos componentes, tanto do Ensino Médio, como dos técnicos e superiores.

Em todos os dias o estúdio é utilizado principalmente para ensaios, preparando, às sextas-feiras, que, das 12h às 13h30 promove apresentação livre de músicas no Auditório O2, que fica ao lado, também no Bloco quatro. Músicas de diferentes estilos são cantadas e, mesmo com a porta fechada, se escuta o som do lado de fora ou se observam os gestos pelo vidro acústico entre a sala da edição e gravação. Lá dentro se (re)produz música. Todos os dias, várias vezes ao dia. A emoção é visível. Está no ar. Quem joga xadrez ao lado às vezes se surpreende por uma frase um pouco desafinada (estamos aprendendo) que escapa pela acústica não tão perfeita do estúdio. Sim, a música expressa mais de mil formas de linguagens e a escola também é lugar de interpretá-las.

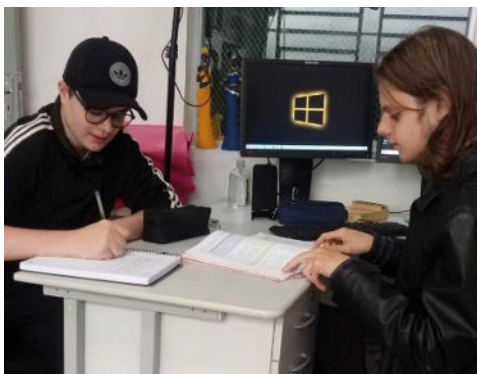
No estúdio estão disponíveis dois violões elétricos com cordas de aço, dois violões com cordas de nylon, um outro para quem é canhoto, uma guitarra ligada numa caixa amplificadora, além de acústica específica, sofá, microfones e um carron para percussão. Aos poucos os estudantes que se identificam se aproximam e o local funciona como um currículo musical paralelo ao currículo oficial. A intenção é, além de preparar conteúdo próprio para uma programação inicial da Web Rádio, conseguir uma banda estudantil, digo, banda de músicas livres, mas que encantam pelo entusiasmo. Nem bem iniciou e já começamos a fazer algumas apresentações como parte cultural dos eventos do IFRS.

6 Monitorias de História/Neabi e Geografia

Com bolsistas a monitoria ocorre 8h por semana por monitor. São dois monitores da História/Neabi: Elias de Siqueira, do segundo ano e Luiz Eduardo Gallina Sfredo, do terceiro ano, além de um monitor de Geografia: Gabriel Luis Bevilacqua, do segundo ano. Na monitoria ocorre uma forma de estudo em que estudantes ajudam estudantes, com auxílio de livros, internet e outras fontes. Nessa relação também o professor atua, se necessário, mas a prioridade é o auxílio entre estudantes em atividades de reforço, ou mesmo atividades de estudo conjunto.



Figura 04 – Monitoria do bolsista Luiz S. com Bernardo C



Fonte: Miguelângelo Corteze, 27 jun 2022

7 Orientação a grupos de projeto integrador

Outra atividade que ocorre semanalmente é a orientação aos grupos de projeto integrador. Esse ano, por exemplo, o professor Miguelângelo é orientador de três grupos. O primeiro é formado por três estudantes: João, Luiz e Levi, do terceiro ano do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, com o tema: “Todos contra a violência”. A delimitação das temáticas é focada em algumas áreas específicas como a violência contra a mulher, de gênero e étnica, em função também da identidade com os Núcleos do IFRS que atuam no *campus* de Erechim, sendo eles o Neabi e o Nepgs.

O segundo grupo é formado por cinco estudantes: Marcos, Elias, Eduardo, Priscila e Vandressa, do segundo ano do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio com o tema: “Personalidades e ideias filosóficas da Grécia Antiga”. O objetivo está em estudar a maiêutica de Sócrates, o mundo das ideias de Platão e o mundo sensível de Aristóteles, no sentido de criar uma ferramenta ou um jogo instigante e criativo para apoio de aprendizagem e introdução à filosofia.

O terceiro grupo é formado por cinco estudantes: Michele, Andressa, Julia, Evelyn e Vitória (Figura 05) do primeiro ano do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio com o tema: “Índio, Negro e Branco – diversidade do povo brasileiro”. Esse grupo percebeu que em sua composição havia descendências diversas, como indígena, negra e branca, seja de uma avó, mãe, pai, etc. Partindo disso, decidiu utilizar a própria formação étnica como base para o projeto de pesquisa. A descoberta fez notar que representa também grande parte da formação do povo brasileiro e dentro dela suas contradições. Decidiram iniciar a pesquisa de perto, o que tem relação próxima, para aprender a fazer um projeto de pesquisa e tentar entender melhor a complexidade da sociedade brasileira, ou pelo menos, uma parte dela e assim contribuir para um mundo mais humano e justo.

Nesses encontros de orientação, que podem durar uma ou duas horas semanais, além do projeto em questão, surgem infinitos outros temas que se relacionam ou não com a pesquisa, mas que também ganham espaço de diálogo e reflexão. Nesse último, por exemplo, que ocorreu dia 23 de junho, entrou na roda a questão do aborto. Com a palavra garantida, todos expuseram seus argumentos, sejam a favor ou contra. Esse tema é polêmico e faz uma semana que uma menina de onze anos de Santa Catarina, que foi estuprada e conseguiu interromper a gravidez⁴. São conversas abertas. Nelas ninguém sabe mais ou menos, mas procura-se aprender em grupo, buscando novas referências e outros pontos de vista. Sem querer querendo Ângela Davis, Chimamanda, Simone de Beauvoir e outras também “entram” na sala. E quando nos damos conta é hora de ir para casa.

4 <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-06/menina-estuprada-em-santa-catarina-consegue-interromper-gravidez>

Figura 05 - Orientação projeto integrador



Fonte: Miguelângelo Corteze, 23 jun de 2022

8 Rodas de conversa

Todos os dias diversos estudantes, devido ao transporte escolar, chegam no IFRS, bem antes das oito horas da manhã, quando começam as aulas. Eles já sabem que na sala da Rádio tem um lugar aberto e acolhedor. Alguns deles, já virou hábito, passam por lá para trocar uma conversa. Às vezes estão num grupo de cinco a sete pessoas. No horário do recreio, seja de manhã, de tarde ou no intervalo de meio dia, também. Sabe aquela conversa livre sobre as aulas, os conteúdos, as atividades e tarefas, as provas, a situação do Brasil, a política, as notícias, os esportes, as leituras, os livros, os possíveis romances, os desentendimentos, enfim, nuances desse tempo escola que também fazem parte da aprendizagem. De qualquer forma, quase tudo o que ocorre no ensino médio passa por lá. E a conversa flui assim, mas logo todos partem para as salas. A aula vai começar.

O computador instalado está disponível aos estudantes não apenas para gravar e editar músicas, mas também para postar as tarefas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), acessar a internet, os e-mails, os documentos compartilhados, enfim, funciona como mais uma ferramenta de ensino e aprendizagem.

Havia esquecido de comentar que aqui não tem sinal, tipo sirene, para marcar o início e o final dos períodos. Os educadores optaram por livrar educadores e estudantes desse “tormento disciplinar” que supõe impor a ordem pelo controle do tempo. Assim como se fosse uma fábrica ou um exército. Não, aqui não é uma fábrica e não se produz parafusos, muito menos formam-se soldados obrigados a seguir uma hierarquia tola e inútil. Ao contrário, está se construindo condições para a autonomia e o protagonismo estudantil. Pode parecer pouco, mas é apenas um sinal de que podemos caminhar com as próprias pernas e usar o tempo de forma mais livre. Existem os horários das aulas, mas cada um, segundo sua responsabilidade, estará presente.

9 Outros paralelos

Enquanto se editava um *podcast* pelo bolsista Marcos M., paralelo e no mesmo ambiente, o estudante João B., que sabe mais inglês, ensina a pronúncia de algumas palavras de uma música para Evelyn que, em troca, ensina violão e músicas cantadas. Ocorre, então, nesse momento uma simbiose, onde um estudante ajuda outro nessas aprendizagens.



Figura 06 - João B. e Evelyn



Fonte: Miguelângelo Corteze, 27 jun 2022

Esse relato tenta também traduzir um pouco da experiência de caminhar com os estudantes, com estrutura e tempo de dedicação exclusiva (DE), claro. Tempo proporciona ao educador se dedicar apenas em uma instituição. Um sistema, assim espreado pelo Brasil e América Latina, em médio prazo ofereceria maiores possibilidades de promover o nascimento de uma nova escola, gestada numa relação primária de proximidade entre os educadores e os estudantes.

A DE oferece muitas possibilidades que de outra forma ficariam prejudicadas, como, por exemplo, o professor trabalhar em mais de uma escola. Ao lado, e não apenas ocupando o lugar da frente da sala de aula, esses dois sujeitos conseguem promover outras relações, desenvolvidas não apenas em uma direção, mas em mais, envolvendo eles num processo de reconhecimento e abertura de saberes e novas aprendizagens.

Vendo e vivendo o ensino médio integrado por dentro, pelas veias, dá para imaginar e sentir a felicidade do estudante refletida nesse espaço. Caminhar junto é uma opção, assim como almoçar com eles, marmitta e guaraná. Todas as sextas-feiras, também, está sendo desenvolvido um espaço de música, onde os estudantes e servidores são convidados a tocar violão, guitarra e cantar. No dia 01 de julho, por exemplo, das 12h até as 13h30, dez cantaram. Além de um grupo musical estudantil, surgiu a ideia de um coral, que também está dando os primeiros passos.

E assim está funcionando esse espaço, integrando diversos elementos curriculares e extracurriculares. Será que todas essas atividades como o xadrez, a música, os projetos de extensão, as orientações, os núcleos de estudo combinam com o ensino médio integrado? Dá tempo de tudo isso?

A experiência está provando que sim. Combinam e se complementam numa dinâmica inovadora e também desafiadora. Se dá tempo? Sim, é questão de organização. O que chama a atenção é que o espaço está sempre ocupado, o que demonstra como ele é importante.

10 Podcast com o terceiro ano

Essa atividade foi realizada uma semana depois da visita ao museu histórico municipal de Erechim. A turma ficou empolgada e entusiasmada em reconhecer fontes primárias de pesquisa e como Erechim conserva um acervo, tanto de jornais como de fotografias, desde o ano de 1920.

Figura 07 - Estúdio de gravação - terceiro ano



Fonte: Miguelângelo Corteze, 15 jun 2022

Figura 08 - Arquivo Histórico Municipal de Erechim



Fonte: Miguelângelo Corteze, 08 jun 2022

A estudante Ana H. assim descreveu a visita ao Arquivo Histórico Municipal de Erechim: "Teve início às 8h20 da quarta-feira, dia 8 de junho. A primeira parte dela foi uma fala do Henrique Trizoto, coordenador, sobre a importância do arquivo histórico e um pouco da história geral do nosso município. Segundo ele, os imigrantes europeus que vieram para o Brasil não eram os ricos, e sim aqueles que necessitavam de trabalho e de dinheiro. A segunda parte da visita foi com jornais antigos. Achei muito impressionante a quantidade de jornais que eles conseguiram manter, e todas as pesquisas já feitas com eles. Vimos um jornal da época da Segunda Guerra Mundial. Pude perceber que naquela época o jornal não era algo imparcial, e sim demonstrava a opinião daquele que o publicava à sua maneira. Lembro de ter visto uma matéria sobre como os japoneses torturavam seus prisioneiros logo antes da manchete sobre a bomba atômica, quase como dando um motivo para o ataque. Também achei muito engraçado ter um pedido de desculpas como uma publicação, bem diferente de hoje em dia. A moça se desculpava por ter falado "palavras feias" a um homem. Só pelo que estava escrito já dava para entender a sociedade daquela época e o modo como era a vida deles. Coisas que eu nem pensava que eram assim. Se pelo jornal se percebia, pelas fotos ainda mais. A terceira parte do passeio foi olhando fotos de Erechim mais antigamente. Eu fiquei mais na parte de vida social, pois para mim era o mais interessante. Foi intrigante ver como as pessoas agiam. Tinha uma foto de um baile de debutante onde estavam todas as meninas de um lado, de branco, e todos os meninos de outros, de preto. Outra, era um namoro na praça com 5 pessoas, um homem e quatro mulheres. Achei interessante a



diferença entre essas fotos. Também dá para ver que tirar um retrato era algo especial, então todos se arrumavam e muitos nem sorriam. Os bancos de Erechim, que ficam na praça, são os mesmos desde sempre pelo jeito, pois nas fotos eles estavam exatamente iguais. Nunca eu teria pensado que eles poderiam ser tão velhos. Os costumes mudaram tanto que é quase irreconhecível o que a nossa cidade e sociedade se tornou, desde as roupas às formas de agir. O Roberto Carlos veio para Erechim uma vez, não fazia ideia. Acho que a foto que eu mais gostei foi a de um casal andando de carroça, porque eles pareciam estar muito felizes. Eu não sabia que a história de Erechim poderia ser tão interessante. Sempre achei que fosse algo meio sem graça já que ela só tem 100 anos de existência. Mas a visita ao arquivo histórico foi muito divertida e me fez perceber o quanto que nós mudamos com o passar do tempo. Me deu vontade de aprender sobre a história dessa cidade. Definitivamente quero ir lá mais vezes e descobrir cada vez mais sobre as pessoas que moram em Erechim há 50, 60, 70 anos. E quero poder ler as entrevistas com os pioneiros do município, coisa que infelizmente não deu tempo na quarta. O meu grupo do projeto integrador já está querendo arrumar um jeito de fazer com que o projeto tenha a ver com o arquivo histórico. Fiquei curiosa para descobrir como eles conseguiram tantas informações sobre as fotos que eles possuem, pois não deve ser algo fácil. Outra curiosidade minha é sobre os jornais digitais, se eles guardam de alguma maneira ou ficam só com os físicos. Nós voltamos para o Instituto Federal às 10h. Eu realmente gostei”.

Considerações Finais

O espaço descrito nesse relato está em construção. É pequeno e grande ao mesmo tempo. Pequeno no tamanho real, mas grande nos sonhos, na imaginação e no afeto. Ele faz parte de uma dinâmica que traz a dimensão da educação humana integral. E isso é inovador.

Para finalizar encerramos com algumas respostas dos estudantes: Como você se sente nesse espaço? Guilherme M.: “Não sabia violão. Sou canhoto, pedi um para o pai. Comecei a fazer aula particular. Estou aprendendo”. Aryeli S.: “Não sabia guitarra. Ganhei uma do pai. Comecei a fazer aula particular. Estou também aprendendo”. Maria Antonia: “Não sabia xadrez. Todo dia venho jogar e estou treinando num site *free*. Quero até o fim deste ano ganhar do professor”.

Enfim, são algumas considerações de diversas atividades desenvolvidas, principalmente com estudantes do Ensino Médio Integrado, que também envolvem a comunidade externa numa perspectiva de quem acredita na educação pública, laica, gratuita, de qualidade e que cria possibilidades de encantar o estudante com a escola e o conhecimento.

Referências

- BRASIL. **Lei no 13.146, de 06 de junho 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. Acesso em: 10 maio 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, **Realizada a 3ª Oficina de Xadrez para Iniciantes, destinada aos alunos da Escola Othelo Rosa.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/erechim/realizada-a-3a-oficina-de-xadrez-para-iniciantes-destinada-aos-alunos-da-escola-othelo-rosa/>. Acesso em: 15 set. 2022.

ESPERANÇAR, EDUCAR E TRANSFORMAR: RELATO DE ATIVIDADES DA ASSESSORIA DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Alba Cristina Couto dos Santos Salatino¹

Ana Laura Ribeiro dos Santos²

Introdução

A Assessoria de Relações Étnico-Raciais (ARER) é uma seção vinculada à Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade da Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), conforme a Resolução Consup do IFRS nº 001/2020. Os preceitos da ARER estão fundamentados em assegurar à comunidade do IFRS uma educação para a pluralidade, prezando pela inclusão e diversidade étnico-racial entre estudantes e servidores, atuando sistematicamente para a promoção da equidade por meio das ações afirmativas. Também, a ARER tem por finalidade fomentar uma cultura de educação para a convivência, em defesa dos direitos humanos, do respeito às diferenças e da valorização das identidades das gentes negras e indígenas. Todos esses elementos favorecem a pensar estratégias políticas institucionais e práticas pedagógicas que contribuam para a permanência e êxito dos estudantes dessas populações. Paralelo a isso, acontece o trabalho de conscientização do racismo estrutural e sistêmico, presentes na sociedade brasileira e nas instituições, que devem ser combatidos, juntamente com as demais formas de opressão como lgbtfobia, transfobia, sexismo, de gênero e de classe.

Assim, ressaltamos que essa assessoria não é apenas um local que centraliza suas forças para se discutir o racismo, iniciando e encerrando o diálogo nas dores provocadas por ações de sujeitos racistas. Entendendo o racismo como uma expressão e ideologia social que estrutura a sociedade, todos devemos combatê-lo e enfrentá-lo, criando estratégias para uma educação antirracista e caminhos para denúncia e consequências administrativas a quem desferir tal atitude e comportamento. Compreendemos a ARER como um espaço onde se joga luz as problemáticas e implicações do racismo como sistema opressor no cotidiano de pessoas negras e indígenas, e que se reflete na desigualdade social, com os marcadores de raça e etnia. Dessa maneira a ARER busca a superação do racismo por meio de políticas institucionais de inserção, permanência e educação das e para as relações étnico-raciais (ERER), pois exige de todos e todas uma mudança e compreensão que o pensamento racista é internacionalizado e molda o ensinar, e que exige um posicionamento político frente a essa realidade. “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 36) e como afirma Bell Hooks (2020, p. 23):

O racismo é apenas um dos sistemas de dominação perpetuados e mantidos por educadores. Assim como me disseram no ensino médio que não existiam escritores negros, ensinaram-me durante os anos de graduação, em uma faculdade de elite, que mulheres não poderiam ser ‘grandes’ escritoras. Felizmente, tive uma professora branca que nos ensinou a reconhecer os preconceitos do patriarcado e a desafiá-los.

A ARER, desde sua criação, tem desenvolvido atividades formativas nos *campi* do IFRS, seja por demanda do *campus* por meio do seu Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi), seja por iniciativa da gestão, organizada coletivamente entre ARER, Assessoria de Ações Afirmativas Inclusivas e de Diversidade (AAID), Pró-Reitoria de Ensino, bem como organizações interinstitucionais como ocorreu no *VI Fórum de Ação Afirmativa de Instituições*

1 Assessora de Relações Étnico-raciais do IFRS, alba.salatino@ifrs.edu.br.

2 Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do IFRS - *Campus* Porto Alegre e bolsista de Ensino na Assessoria de Relações étnico-raciais do IFRS, ribslaura@gmail.com.



Federais de Ensino da Região Sul, que o IFRS teve o prazer de sediar em outubro de 2021. Contudo, este texto tem o intuito de enfatizar as iniciativas e realizações da ARER sobre o fortalecimento da Educação das Relações étnico-raciais, conforme disposto no artigo 26A da Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira.

1 Cursos e formações - 2020/2021

Relatamos três (03) cursos realizados entre 2020-2021 pelo seu conteúdo e participação, considerando o momento pandêmico em que vivíamos e as ferramentas tecnológicas foram potencializadas para o uso da aprendizagem:

1. *Diversidade e Inclusão na Educação*, disponível na plataforma Moodle da reitoria do IFRS, o curso abrangeu as temáticas de inclusão dos núcleos de ações afirmativas do IFRS, pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, gênero e sexualidade, raça e etnia, cujo público alvo foi servidores e estudantes do IFRS. A sua realização ocorreu entre 13 e 20 de outubro de 2020, por meio de vídeo-aulas assíncronas produzidas com professores convidados - referências em suas pesquisas e bibliografia e, leituras e fóruns de discussão entre os colegas e as professoras Alba Cristina Salatino, Andréa Poletto Sonza, Priscila de Lima Verdum e Larissa Brandelli Bucco. O curso recebeu cento e cinquenta e sete (157) inscrições, contudo, os participantes com direito a certificação foram apenas vinte e oito (28) dos inscritos. Como podemos observar, cabe refletirmos sobre a efetividade da frequência no curso. Ainda que a procura pelas inscrições tenha atingido o teto das vagas, a adesão nas aulas não se efetivou. Por diferentes motivos que possam ser analisados em suas particularidades, percebeu-se participação ativa nos fóruns de um grupo coeso, somado a outros participantes que estavam presentes apenas no fórum de seu maior interesse e vemos esse fato como algo importante a ser discutido, pois houve um esvaziamento.

Figura 1 - Card de divulgação do curso Diversidade e Inclusão na Educação, 2020



Fonte: IFRS, Notícia de 07/10/2020

2. *Educação para Relações Étnico-Raciais: políticas e conceitos* foi um projeto de extensão promovido pela ARER e realizado em seis encontros síncronos, entre 17 de novembro e 22 de dezembro de 2020, pela plataforma do Youtube do IFRS Oficial, com discussão no chat a partir das aulas com os convidados e leituras previamente enviadas. O projeto teve por objetivo geral discutir a garantia de acesso e permanência de estudantes que buscam ingresso pela reserva de vagas, conforme a Lei 12. 711/12 e a atuação das comissões de heteroidentificação. Os encontros debateram reflexões jurídicas, políticas e educacionais sobre ingresso e permanência de estudantes negros e indígenas e educação das relações étnico-raciais (ERER). O público alvo foi os profissionais de educação do IFRS e comunidade em geral, buscando ampliar a compreensão sobre esse tema, informando, elucidando conceitos e discutindo as ações afirmativas a partir de diferentes realidades de instituições

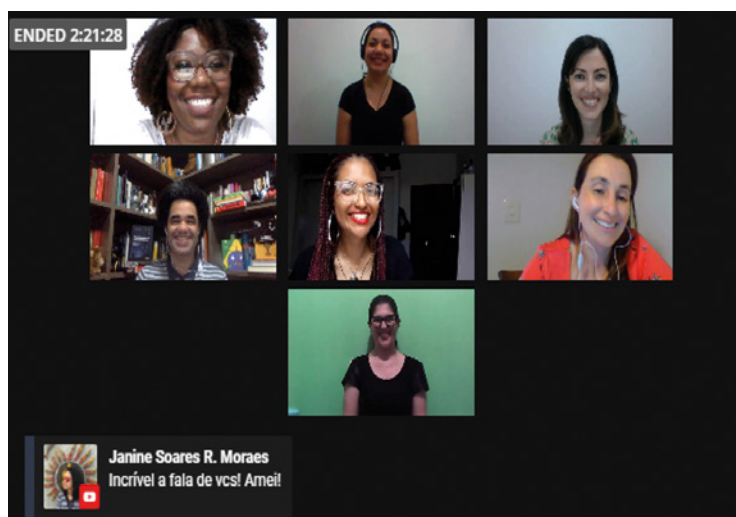
públicas de ensino. Esse curso recebeu um total de mil e seiscentos e vinte e três (1623) inscritos do IFRS e de todas as regiões do país e obtiveram a certificação quatrocentos e vinte e dois (422). Todas as palestras/aulas estão disponíveis em playlist no canal oficial do IFRS no Youtube.

**Figura 2 - Card de divulgação do curso de extensão
Educação para Relações Étnico-Raciais: políticas e conceitos**



Fonte: Comunicação Reitoria / ARER (2020)

Figura 3 - Encontro 3 do curso ERER- Educação Antirracista- Palestrantes: Sherol dos Santos (Seduc/RS); Allan Alves Britto (UFRGS). Mediadora: Alba Cristina Couto S Salatino (Reitoria-IFRS). Estavam presentes Larissa Brandelli Bucco (Reitoria IFRS), Deloíze Lorenzet (Reitoria IFRS) e Tradutoras e Intérpretes de Libras Natasha Figueiró da Silva (Campus Canoas) e Luciana Vargas (Campus Alvorada)



Fonte: Arquivo pessoal de Alba Salatino (2020)

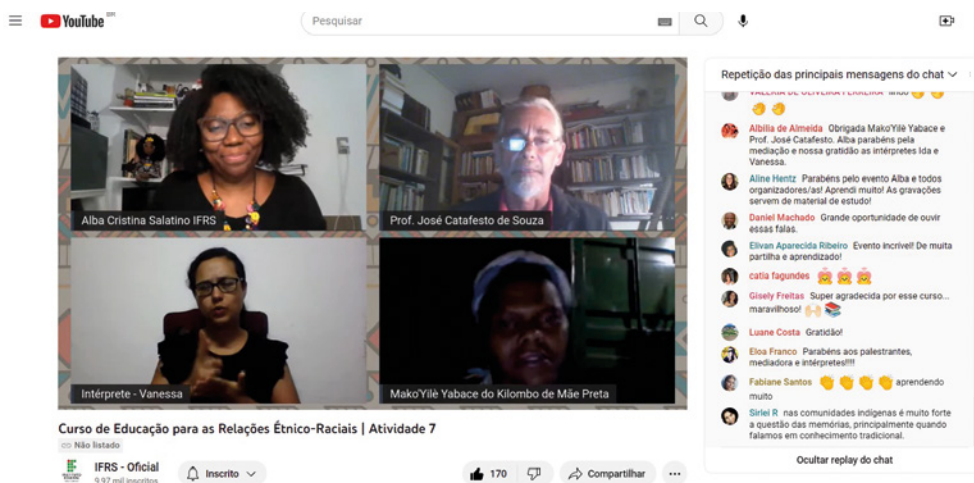
3. Educação para Relações Étnico-Raciais: políticas e conceitos - 2ª edição. Direitos e Racismo. Povos indígenas e Quilombolas, foi um projeto de extensão constituído em continuidade à 1ª edição de 2020. Coordenado pela assessoria de relações étnico-raciais e diretoria de assuntos estudantis da pró-reitoria de ensino, as atividades foram distribuídas em sete (07) encontros síncronos, realizados entre os dias 23 de setembro e 11 de novembro de 2021, pela plataforma do youtube oficial do IFRS, contemplando os temas e discussões sobre permanência e direitos indígenas da Comissão de Acompanhamento da Permanência Indígena e Quilombola do IFRS, a qual também fez parte da comissão organizadora. O público alvo foi os gestores, docentes, equipes pedagógicas e assistência estudantil do IFRS, pois a base do curso é tratar das práticas pedagógicas, assim como a comunidade em geral. O curso obteve um total de mil e trezentos e noventa e cinco (1395) inscritos do IFRS e de todas as regiões do país e obtiveram a certificação duzentos e noventa e cinco (295) participantes. Todas as palestras/aulas também estão disponíveis em playlist no canal oficial do IFRS no Youtube.

Figura 4 - Card de divulgação do Curso Educação para as Relações Étnico-raciais: políticas e conceitos, 2ª edição - Direitos e racismo: Povos indígenas e quilombolas



Fonte: Comunicação Reitoria / ARER (2021)

Figura 5 - Encontro 7- Reconhecimento, história (s) e (re)existências. Palestrantes: Mako'Yilè Yabace CoMPaz - Kelly Rocha de Souza David (Escola CoMKola Kilombola Epè Layiè) e José Otávio Catafesto de Souza (UFRGS). Mediadora: Alba Cristina Couto dos Santos Salatino. Tradutora e Intérprete de Libras Vanessa Ferrugem (Campus Restinga)



Fonte: Youtube Oficial do IFRS (2021)

2 Projeto de Ensino da ARER - 2022/2023

Em 09 de janeiro de 2003, durante o primeiro mandato do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, foi sancionada a Lei 10.639/03 sendo uma política pública de ação afirmativa que visa incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira. Posteriormente, no dia 20 de janeiro de 2008, a Lei 11.645/08 foi promulgada incluindo no currículo também a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. Para além da obrigatoriedade, visando o direito e respeito à pluralidade em uma sociedade democrática, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) pode ser exercida como uma ação educacional de modo não-formal, ao tratar do conhecimento, reconhecimento e valorização da história dos povos negros e indígenas, cultura e identidades. Referimo-nos ao ensino não-formal como métodos pedagógicos desenvolvidos em espaços não convencionais, influenciados pela difusão dos conhecimentos ancestrais e contemporâneos. Neste caso, o ensino não-formal tem como finalidade “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo.” (GOHN, 2010, p. 19).

Desse modo chamamos a atenção para as contribuições do projeto de ensino da ARER, que convida à reflexão e conscientização do público interno do IFRS, assim como toda a comunidade do IFRS, envolvendo famílias de estudantes e comunidade em geral interessada no assunto, por meio de momentos formativos. O projeto de ensino supracitado, *Educação das Relações Étnico-Raciais: capacitação e fortalecimento das políticas institucionais* submetido e executado pela ARER visa realizar ações de intervenção antirracista, por meio de formação continuada e produção de material didático-pedagógico, campanha antirracista integrada ao *Grupo de Trabalho Antirracismo: Combate e Educação das [e para] relações étnico-raciais* e aos Neabis, ofertados aos dezessete (17) *campi* do IFRS e Reitoria.

Nesse contexto, o projeto busca atender a legislação e provocar estratégias didático-pedagógicas no IFRS, sobretudo em sala de aula. O projeto parte do entendimento que a política de ingresso por si só não resolve o problema da desigualdade racial e a ERER é uma forte ferramenta para agregar políticas de permanência e dirimir preconceitos e discriminações. De acordo com a Bell Hooks (2020, p. 64),

qualquer que fosse a ênfase na cultura do dominador (machismo, racismo, homofobia, etc.), até muito recentemente quase todos os professores eram protagonistas no reforço, na promoção e na manutenção dos preconceitos. Na maioria das salas de aula, valores como honestidade e integridade não estavam no cerne do aprendizado. E, apesar das intervenções, várias salas de aula não mudaram. Não é possível mudá-las se os professores não estiverem dispostos a admitir que ensinar sem preconceitos exige que a maioria de nós reaprenda, que voltemos a ser estudantes.

Nesse sentido, que a assessoria de relações étnico-raciais tem empreendido esforços, na capacitação para a ERER, com o apoio de muitos atores, da gestão do IFRS e a pró-reitoria de ensino a coordenadores de Neabi, núcleos de ações afirmativas (Naaf) e gestão dos *campi* do IFRS. E assim tem organizado e participado de diversas ações para a comunidade acadêmica do IFRS no ano de 2022 com o intuito de formar e contribuir no desenvolvimento interpessoal, focado nas relações étnico-raciais na instituição: de docentes, discentes, técnicos e demais servidores que integram esta comunidade. Desde a formação para atuação da comissões de heteroidentificação nos *campi* as capacitações, sendo:

- Promoção de capacitação sobre a permanência e êxito de estudantes indígenas no IFRS destinada aos servidores docentes, equipes pedagógicas, assistências estudantis, membros dos Neabis e coordenadores de curso. O intuito desta formação foi sensibilizar os servidores para a necessidade de uma educação intercultural, contribuir para a compreensão dos documentos institucionais e das formas de colocar

em prática os princípios/orientações, para a educação inclusiva, em específico, para o atendimento dos estudantes indígenas. A capacitação ocorreu durante dois dias, de forma remota, havendo a presença das ministrantes Susana Andréa Inácio Belfort (UFRGS) e Catarina Janira Padilha (UFRR) abordando sobre “*Educação Intercultural: reflexões e práticas*”; Alba Salatino (ARER) e Priscila Verdum (PROEN) explicando o funcionamento da “*Política de Ingresso Especial e Permanência de Estudantes Indígenas e a IN Proen do IFRS nº 08/2020 (PEI Indígena)*” juntamente com as palestrantes Viviane Ramos (*Campus Sertão do IFRS*) e Mônica Chissini (*Campus Farroupilha do IFRS*) apresentando seus relatos de experiência. Neste evento obteve-se 86 inscritos e 21 certificados emitidos.

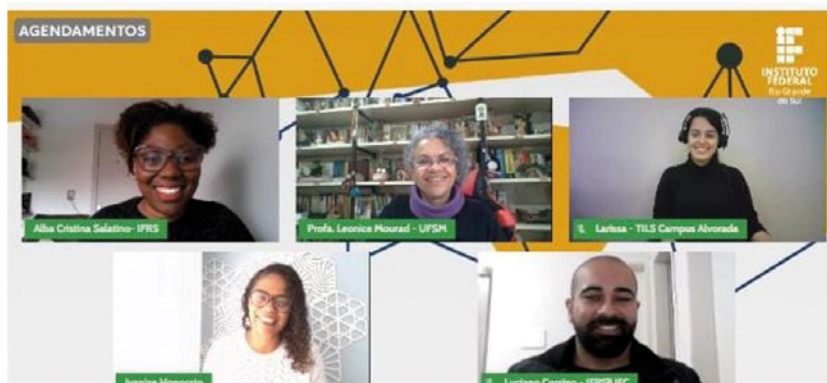
Figura 6 - Capacitação em Ações Afirmativas no IFRS: a permanência e êxito do estudante indígena. Palestra: A Política de Ingresso Especial e Permanência de Estudantes Indígenas e a IN Proen do IFRS nº 08/2020 (PEI Indígena), ministrantes: Alba Cristina Salatino e Priscila de Lima Verdum (Reitoria IFRS). Tradutora e Intérprete de Libras Suelen Bordin (Reitoria IFRS)



Fonte: Autoras (2022)

- Participamos do III Fórum de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que teve como objetivo promover a reflexão sobre os princípios e as práticas pedagógicas vinculadas à Educação Profissional e Tecnológica nos diferentes níveis, modalidades e formas de oferta de cursos. A ARER esteve presente em duas mesas, no dia 06 de outubro de 2022 participaram as palestrantes convidadas: Renísia Cristina Garcia Filice (UNB) e a Georgina Helena Lima Nunes (UFPel) abordando a temática dos “10 anos da Lei de Cotas”. No dia 11 de outubro de 2022 tivemos a presença da Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad (UFSM) e Luciano Nascimento Corsino (IFRS *Campus Rolante*) discutindo a ERER e a educação antirracista.

Figura 7 - Mesa 11 do III Fórum EPT do IFRS. Ministrantes: Profa. Dra. Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad (UFSM) e Prof. Dr. Luciano Nascimento Corsino (IFRS Campus Rolante). Mediadora: Ivanize Christiane Nascimento Honorato. Alba Cristina Salatino e Tradutora e Intérprete de Libras Larissa Monticeli



Fonte: Autoras (2022)

- Realização de aula aberta sobre direitos indígenas, reconhecimento e inserção no espaço escolar teve como ministrante a Mestra em Direito e em Educação, Advogada e assessora jurídica da Organização Indígena Instituto Kaingáng (Inka), Susana Andréa Inácio Belfort, acompanhada da assessora da ARER Alba Cristina Salatino e da coordenadora do Neabi do *campus*, Mônica Chissini. A atividade reuniu estudantes, docentes, técnicos, lideranças locais e indígenas da comunidade.

Figura 8 - Card de divulgação da Aula aberta com Susana Kaingáng no *Campus* Farroupilha



Fonte: IFRS - Comunicação, *Campus* Farroupilha (2022)

- Desenvolvimento e apresentação de projetos de ensino e pesquisa com a bolsista Ana Laura Ribeiro dos Santos, do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do *Campus* Porto Alegre, que atua no projeto de ensino *Educação das Relações Étnico-Raciais: capacitação e fortalecimento das políticas institucionais*. Este projeto tem como objetivo estudar teoricamente a temática étnico-racial, desenvolver pesquisas sobre as tecnologias da educação que serão desenvolvidas sobre o tema, além de fomentar a formação e produzir materiais didáticos-pedagógicos. Em relação ao projeto de pesquisa intitulado *Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior do IFRS*, foi desenvolvido pela bolsista Sindel Carolina Voltz Schuquel, estudante do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Rolante. O projeto de pesquisa objetiva identificar nos Projetos Pedagógicos de

Cursos (PPC) Superiores do IFRS a educação das relações étnico-raciais e debater sobre o racismo sistêmico e epistêmico, contribuindo para a efetivação de uma educação antirracista no IFRS.

- Realização do *I Encontro dos NEABIs do IFRS*, juntamente com o Neabi do *Campus Alvorada*. As atividades foram coordenadas pela assessora da ARER Alba Cristina Salatino e a coordenadora do Neabi, Marlise Paz dos Santos, e teve como público alvo os coordenadores dos Neabis do IFRS, com a finalidade de reunir, integrar, bem como avaliar e planejar a atuação do núcleo de forma coletiva e colaborativa, entre os 17 *campi* do IFRS. Nesse encontro foi elaborado um relatório que traz avaliação e proposições para o presente e o futuro em relação ao papel dos Neabis no IFRS.

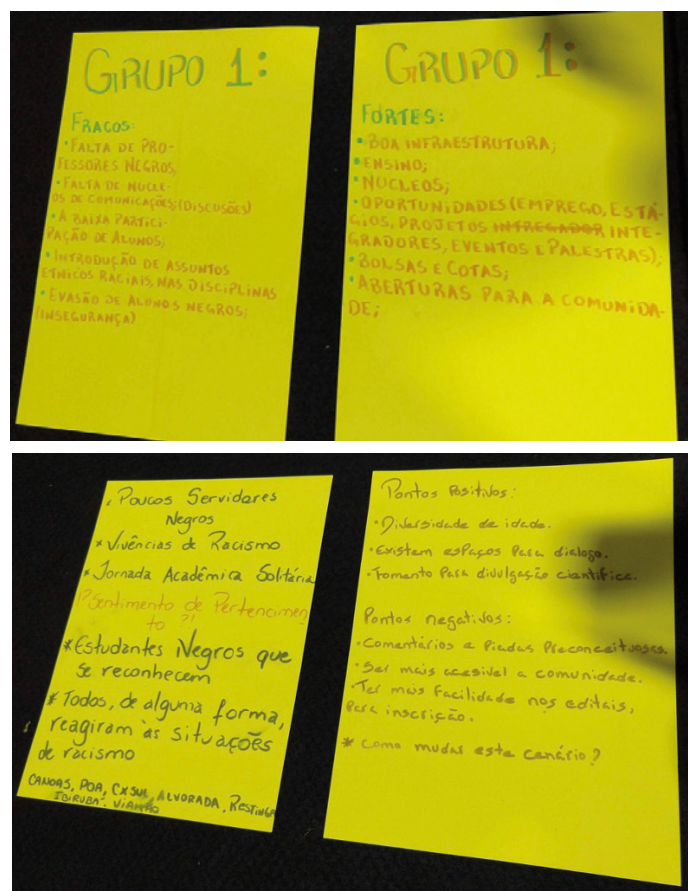
Figura 9 - Card convite para o I Encontro dos Neabis do IFRS junto a programação do Novembro Negro 2022



Fonte: IFRS - ARER (2022)

- A organização do *I Encontro de Estudantes Negros do IFRS* foi mais uma ação que ocorreu a partir do projeto de ensino da ARER, *Educação das Relações Étnico-Raciais: capacitação e fortalecimento das políticas institucionais*, coordenado pela assessora Alba Cristina C. S. Salatino. Os responsáveis pelo encontro foram: a assessora e a bolsista da ARER, Ana Laura Ribeiro dos Santos, e o diretor de assuntos estudantis da Pró-Reitoria de Ensino, Neudy Alexandro Demichei juntamente com o Grupo de Trabalho Antirracismo: Combate e Educação das [e para] Relações Étnico-Raciais, instituído na ARER pela Portaria IFRS nº 154, de 7 de abril de 2022. O evento ocorreu no *Campus Restinga*, em 10 de dezembro, sendo um sábado à tarde e reuniu em média quarenta estudantes do ensino médio integrado, técnico subsequente e superior do IFRS. Este encontro teve como objetivo garantir a troca de experiências entre os estudantes e vivências a partir das suas existências na comunidade do IFRS. A roda de conversa proposta em grupos, com membros de diferentes *campi*, teve como tema norteador a perspectiva do estudante e a pergunta: O IFRS é? As respostas foram apresentadas em nuvem de palavras e cartazes para o coletivo. O debate foi importantíssimo e contribuirá para se planejar atividades futuras e políticas de enfrentamento ao racismo e discriminações.

Figura 10 - Considerações dos estudantes após a roda de conversa no I Encontro de Estudantes Negros em relação aos aspectos positivos e negativos do IFRS



Fonte: Autoras (2022)

Considerações Finais

A Assessoria de Relações Étnico-Raciais é um setor relativamente recente, há muito ainda por fazer quanto à educação das relações étnico-raciais no IFRS. No entanto, queremos registrar neste texto o quanto já foi possível realizar no período de sua existência. Até o presente momento a equipe atuante desta assessoria conseguiu realizar inúmeras atividades que contribuem para ampliar o conhecimento da comunidade acadêmica do IFRS e provocar discussões e reflexões sobre reconhecimento das identidades, a pluralidade, e sobretudo, para assegurar a efetiva inclusão das populações negras e indígenas no IFRS; mas também em todos os setores da sociedade, a partir do diálogo com a comunidade externa e nossas ações. O desempenho destas atividades não possui a intenção de receita ou que, essas atividades se bastam para que a ERER exista curricularmente. Contudo, cumpre com um dos pilares da ARER, formar e informar a comunidade sobre valorização, reconhecimento e reivindicações de direitos que, historicamente, foi negado a negros e indígenas e ainda hoje, no tempo presente, encontra limitações em consequência do pensamento racista, configurando a desigualdade racial. É com e por meio da educação das relações étnico-raciais que construímos e fortalecemos estratégias pedagógicas efetivas de antirracismo.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. [Atualizada]. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** — atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 31ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

- HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: Sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.
- IFRS. **Educação para as Relações-Étnico-raciais - Formação**. Assessoria de Relações-Étnico-raciais. [website]. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/assessoria-de-relacoes-etnico-raciais/educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais/>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- IFRS. **Notícias** - Vem aí: Capacitação “Diversidade e Inclusão na Educação”. 07/10/2023. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/riogrande/vem-ai-capacitacao-diversidade-e-inclusao-na-educacao/>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- IFRS. **Resolução Consup nº 001 /2020**. Aprova o Regimento Complementar da Reitoria do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-001-de-03-e-marco-de-2020-aprova-o-regimento-complementar-da-reitoria-do-ifrs/>. Acesso em: 10 dez. 2022.



A PRÁTICA DA CAPOEIRA ANGOLA NO IFRS – CAMPUS BENTO GONÇALVES

Sirlei Bortolini¹

Natália Fedrigo Giacomello²

Introdução

Conforme preconizam as Leis 10.639/03, 11.645/08 e o Estatuto da Igualdade Racial, a inclusão da temática étnico-racial nas escolas faz-se necessária para que os estudantes tenham acesso ao estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, visando conhecer os diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira. Nessa perspectiva, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) realiza ações educativas e interdisciplinares em conjunto com os professores das disciplinas de História, de Filosofia, de Sociologia, de Artes e de Educação Física, propondo ideias de atividades extracurriculares, as quais eles podem desenvolver em sala de aula, relativas a essas temáticas com conteúdos que favorecem o acesso, a difusão e a valorização de negros e indígenas e seus saberes. Dentro das atividades realizadas pelo Neabi, destacamos, aqui, as aulas de Capoeira Angola que foram ministradas pela professora Natália (professora de Capoeira) junto com a professora Cibele (professora de Educação Física do IFRS – *Campus* Bento Gonçalves), durante os meses de junho a agosto, dois turnos por semana com as turmas dos 2^{os} anos do Ensino Médio

A economia capitalista que os colonizadores europeus dominavam fomentou o tráfico de africanos para as Américas. Estes senhores trouxeram pessoas oriundas de diversas etnias e diferentes regiões da África para o Brasil. Indissociados de seus saberes, a condição de escravos não os cooptou de trazerem consigo sua cultura tradicional e seus conhecimentos.

Para Areias (1983), por exemplo, como os escravizados africanos não podiam possuir armas para se defenderem dos inimigos - os feitores e os senhores de engenho - movidos pelo instinto natural de preservação da vida, descobriram em si mesmos a sua arma: a arte de bater com o corpo, à semelhança das brigas dos animais, suas marradas, coices, saltos e botes. Aproveitaram ainda suas manifestações culturais trazidas da África, suas danças, cantigas e movimentos.

Como elementos primordiais para as assertivas sobre as relações basilares da capoeira com as culturas de matriz africana, é importante tanto consultar as fontes e ter o acesso à história da capoeira no Brasil como também aos capoeiristas, sobretudo os mais velhos, pois são eles que mantêm a capoeira viva nos dias de hoje. Somado a isso, observamos uma crescente produção de estudos e pesquisas relativos à África, mais especificamente, seus povos, pessoas, pensadores que oferecem recursos para apontamentos e sugestões que têm indicado e especificado proximidades e relações diretas entre a manifestação da Capoeira e cosmovisões, saberes e práticas de matriz africana.

Tratar a capoeira como fenômeno cultural da diáspora africana no Brasil é levar em conta que os corpos negros ainda carregam o fardo do racismo, e isso, hoje, está exposto quantitativamente e qualitativamente em discussões e em pesquisas sociológicas no Brasil. Se considerarmos que a Capoeira traz e cultiva práticas pautadas em tradições de matriz africana, é também necessário considerar a epistemologia que sustenta essas práticas em seu fazer ancestral.

A importância da manifestação do corpo na prática da Capoeira Angola, por exemplo, tende a ser compreendida para além da prática física, da luta, do jogo, da brincadeira e da

1 Técnica em Assuntos Educacionais e Coordenadora do Neabi no IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, sirlei.bortolini@bento.ifrs.edu.br.

2 Capoeirista, educadora e artista. Graduada em Filosofia pela PUCRS, pós-graduada em Projetos Sociais pela UFMG e pós-graduanda em Percussão Brasileira: tradição e invenção pela Faculdade Santa Marcelina, akaraproducoes@gmail.com.



dança. Esses são elementos importantes da capoeira. Para o capoeirista, professor, educador, também se faz importante pensar um fazer da capoeira a partir da expressão da corporeidade em suas manifestações ancestrais, africanas e diaspóricas. Esse olhar sobre a prática da Capoeira permitiu que os encontros programados para realização das aulas de Capoeira Angola no IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, constituíssem espaços para que a corporalidade pudesse ser pensada como manifestação no mundo enquanto fenômeno cosmológico.

1 História da Capoeira

Se hoje falamos da Capoeira traçando distinções a partir dos "estilos" de Capoeira praticados, a saber, Capoeira Angola, Regional e Contemporânea, queremos deixar especificado aqui que este relato pretende expor a experiência do Neabi com as práticas de Capoeira Angola oferecidas em alguns projetos para a comunidade interna e externa ao IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, uma parceria realizada com a Africanamente Escola de Capoeira Angola, desde o ano de 2016.

A Capoeira, em 11 de outubro de 1890, foi proibida, sob pena de prisão de dois a seis meses para os praticantes, e o dobro da pena para os líderes da atividade. Caso o capoeirista fosse estrangeiro, seria deportado depois de cumprida a pena. Apenas em 1935 a capoeira saiu da ilegalidade para vir a ser considerada parte da Educação Física e em seguida modalidade desportiva. Em 2014, a UNESCO reconheceu a capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.

Com o passar do tempo, a capoeira, que antes era discriminada, passou a ocupar um lugar de destaque em festas e festivais, fazendo com que os capoeiristas tivessem cada vez mais orgulho em exibir sua arte e alcançasse cada vez mais a confiança necessária para continuar expondo sua conquista para o mundo (CAPOEIRA,1999).

Também o surgimento dos balés folclóricos, grupos de dança e música, o mercado musical e o turismo abrem espaço, criam público e mercados que permitem e intensificam a participação dos capoeiristas na cena artística e educativa, o que fortaleceu o lugar da capoeira e do praticante da mesma na economia, na cultura e na educação, oportunizando, por exemplo a atuação em trabalhos e grupos fora do Brasil e a inclusão da capoeira como prática esportiva e/ou cultural dentro dos espaços escolares e educativos. Dentre os efeitos dessa abertura, a internacionalização da Capoeira evidencia, muitas vezes, a valorização estrangeira que parece reconhecer no "exótico" dessa prática a africanidade e a afro-brasilidade ainda fortemente invisibilizada e negligenciada socialmente pelos próprios brasileiros, externando o viés inferiorizador, colonialista e racista a que as populações negra e africana (também a indígena) estão submetidas, nas entrelinhas, na operacionalização social e política sistêmica sobre a qual fomos e estamos sendo submetidos.

Como prática resistente e coletiva o movimento da Capoeira Angola tem hoje a compreensão da importância de abrigar a pauta afro-diaspórica e suas vicissitudes sociológicas no âmbito do estado brasileiro como uma discussão pertinente na formação do capoeirista. Com isso, esses espaços da prática da Capoeira Angola têm contribuído significativamente, tanto quantitativamente como qualitativamente, para o combate da manipulação histórica, cultural e social que as leis mencionadas no início deste artigo visam corrigir.

2 A prática da Capoeira no *Campus* Bento Gonçalves

A prática da Capoeira Angola no IFRS – *Campus* Bento Gonçalves é uma ação promovida pelo Neabi e vem sendo executada desde 2016, abrangendo a comunidade interna e externa do *campus*. Essas práticas evidenciam a inserção da cultura africana em âmbito escolar, levando a cultura e hábitos dos africanos para dentro do *Campus*. Busca-se, através das práticas, incluir saberes que não são disponibilizados nos planos curriculares, para que os estudantes conheçam mais sobre as práticas e a cultura dos afrodescendentes.

Considerando a Capoeira Angola e seu potencial de difundir, abordar e acessar conteúdos, cosmovisões, práticas e informações, e constituir redes que promovam o acesso e a difusão

sobre saberes afrocentrados, como, por exemplo, evidenciar a presença das culturas, saberes e línguas africanas no nosso cotidiano, as aulas propunham um convite aos participantes para experimentar a corporeidade da luta, dança, música, relação com o outro e com o mundo.

Para a execução das aulas de Capoeira, foi contratado um profissional³ que, além de integrar um grupo específico de Capoeira Angola, cujo trabalho possui reconhecimento entre a comunidade da Capoeira, também possui formação e atuação direta na área da educação, artes e música.

Durante alguns anos, as atividades da Capoeira Angola foram realizadas em diversos ambientes do *Campus* visando dar visibilidade às atividades.

Figura 1 - Atividades de Capoeira no centro de Bento Gonçalves e no IFRS - Campus Bento Gonçalves



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

A Capoeira Angola conta com a musicalidade que é composta por uma bateria de instrumentos relacionados a seguir: um atabaque, três berimbaus, dois pandeiros, um agogô e um reco-reco. Quando há três berimbaus na roda, eles possuem diferentes afinações e são identificados por muitos grupos como gunga, médio e viola. Nesse caso, o gunga, berimbau mais grave, é o que comanda a roda.

Junto às práticas da Capoeira Angola, a musicalidade é um aspecto fundamental, sempre presente nas aulas, é um momento importante de interação com os participantes que, em geral, demonstram interesse sobre os instrumentos e a musicalidade em si, sendo uma possibilidade de abordar e acessar as memórias ancestrais que constituem o fazer e o saber da oralidade expressa nos instrumentos, toques e cantorias.

As músicas e as ladainhas presentes no universo da Capoeira são também elementos importantíssimos no processo de transmissão de saberes, pois é através delas que cultuamos os antepassados, seus feitos históricos, seus exemplos de conduta, fatos e lugares importantes para o imaginário dos capoeiristas, o passado de dor e sofrimento do tempo de escravidão e as estratégias e astúcias presentes nesse universo. (ABIB, 2017, p. 98).

3 Natália Fedrigo Giacomello, professora de Capoeira Angola da Escola Africanamente.

Figura 2 - Atividades de Capoeira e musicalidade no IFRS - *Campus* Bento Gonçalves



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

3 Capoeira Angola, saúde mental e emocional nos espaços de ensino

Especificamente para o ano de 2022, contratou-se uma professora de Capoeira por meio do “Programa: Resgatando Raízes: a influência dos indígenas e africanos na formação do povo e da cultura brasileira” que atuou junto com a professora de Educação Física, onde foram traçadas as metodologias a serem aplicadas nas aulas conjuntas. Definiu-se então em qual turma seriam aplicadas as oficinas e optou-se para a realização em duas turmas de 2ºs anos do Ensino Médio, sendo uma do curso Técnico em Administração e a outra do curso Técnico em Meio Ambiente, além da comunidade externa interessada, totalizando 35 estudantes. As aulas iniciaram no mês de junho e se estenderam até o final de agosto, sendo ministradas uma vez por semana em cada turma. As aulas são realizadas no ginásio de esporte do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, uma no turno matutino e outra no turno vespertino.

Na prática de Educação Física, a Capoeira é uma atividade que proporciona aos alunos o contato com um universo rico em saberes e uma prática cultural diferenciada que vai além das habilidades físicas. Dentro da metodologia traçada para as aulas do projeto, foram pensadas aulas que contemplassem:

- Treino físico: alongamento, aquecimento, força muscular, resistência, repetição de movimentos, exercícios de condicionamento físico; desenvolvimento da flexibilidade, coordenação, consciência corporal e espacial; interação entre corpo e música, assimilação de referências rítmicas, interação corpo e ritmo, definição de foco para construção da perspectiva de jogo; consciência do estado corporal individual;
- Aulas de musicalidade: apresentação dos instrumentos utilizados, contato com o instrumento, noção sobre a rítmica da capoeira; o berimbau como instrumento musical e sua função na administração da roda de capoeira; tipos de músicas e cantos e momentos ritualísticos da roda de capoeira.
- Reflexão e intelectualidade: encontros em que são trazidos e explicitados vocabulários, conceitos e temas; espaço para trocas, perguntas, reflexões e compartilhamento de impressões, sensações e percepções sobre os assuntos e as experiências realizadas nas aulas.

Figura 3 - Atividades de Roda de conversa e Capoeira Angola nas dependências do IFRS - Campus Bento Gonçalves



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

O que percebemos ao longo das aulas é que a dinamicidade e as interações entre corpo, música e teoria facilitam a manutenção da participação, a disponibilidade e interesse em conhecer mais sobre a Capoeira.

Realizar as atividades da Capoeira Angola nas práticas curriculares só foi possível pela parceria da professora de Educação Física de inserir a temática dentro de seu plano de aula, ainda porque as atividades desta prática, além de envolverem os saberes da cultura africana, também envolvem as modalidades físicas dos alunos como no jogo, na luta e na dança. As aulas foram executadas pela associação das práticas que, em algum momento, se complementam. A união das duas professoras foi de imensa importância porque as atividades desenvolvidas, além de abordar todo o conteúdo específico da disciplina de Educação Física, também trouxe a temática étnico-racial como atividade complementar, despertando nos alunos a curiosidade sobre esse assunto e ressaltando a importância da cultura afro-brasileira dentro dos ambientes escolares.

Considerações Finais

Ressaltamos que, com a realização destas atividades pode-se perceber que a interdisciplinaridade é uma prática muito enriquecedora para a aprendizagem dos alunos, e que essas temáticas devem ser trazidas para dentro das escolas como uma prática normal, pois todos são beneficiados com a multiplicidade de saberes.

A relação ensino-aprendizagem da capoeira costuma ser uma relação onde o mestre/mestra/professor/professora não exerce um papel puramente conteudista. Assim, o aprendizado da capoeira, para além dos movimentos, golpes e cantos, abre um precedente para espaços de convivência que conferem uma pedagogia da oralidade onde os assuntos do cotidiano também interessam, têm e devem ter espaço. É nesse ínterim, através da Capoeira Angola, onde os corpos dialogam e se reconhecem, que vemos jovens experimentando movimentos e relações, construindo perguntas e acessando saberes que auxiliam na saúde integral do estudante. Do início ao fim, tudo trata do corpo. Ele é nossa casa, nosso atelier, memória, museu, hospital, farmácia, etc.

A Capoeira Angola precisa não de um, mas de dois, três, quatro, infinitos corpos para existir. É o corpo dos mais velhos que ensinam os mais novos, o corpo do ambiente para acontecer a roda, o treino, o corpo dos camaradas que vão jogar a capoeira, dos tocadores, dos cantadores, dos instrumentos. Acontece que, como dantes, também hoje há o cultivo de interessados pela Capoeira Angola no que ela tem de essência: sua matriz afro-brasileira. A brincadeira do jogo é distinta do esporte, da pura luta. O arco musical, chamado berimbau, convoca seus ancestrais de além mar para todos permanecerem no ofício de contar-cantar histórias ao som deste instrumento. As pesquisas sobre África e Brasil só aumentam, e esse



indicador de políticas públicas para a educação e a diversidade, o fomento à pesquisa geraram estudantes, materiais, conteúdos, pesquisas, pesquisadores que nos permitem perceber com olhos mais preparados as relações entre a Capoeira e os saberes afro centrados.

Falar e pensar a partir do corpo numa perspectiva transdisciplinar em um ambiente educativo, institucional e público como o IFRS na região da Serra Gaúcha, é consolidar o espaço da educação pública para a diversidade e pluralidade.

Referências

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers, **Capoeira Angola: cultura popular e jogo dos saberes na roda**. 2 ed, Salvador. EDUFBA, 2017, p.98.
- ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- AREIAS, Anande das. **O que é capoeira**. 4. ed. São Paulo: Ed. da Tribo, 1983.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 12.228**, de 20 de julho de 2010. **Estatuto da Igualdade Racial**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BUENO, Eduardo. **A viagem do descobrimento: a verdadeira história da expedição de Cabral**. Rio Janeiro: Objetivo, 1998.
- CAPOEIRA, N. **A “retórica do corpo” de Getúlio Vargas e seus reflexos na capoeira atual**. Revista Camará Capoeira, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 25-27, nov. 1999.
- MUSZKAT, Mauro.; CORREIA, Cléo M.F. & CAMPOS, Sandra M. Música e Neurociências. **Revista Neurociências. São Paulo, volume 8, número 2, páginas 70-75, 30 jun. 2000.**
- OLIVEIRA, José L. (Mestre Bola Sete). **A capoeira angola na Bahia**. Salvador: EGBA; Fundação das Artes, 1989.
- OLIVEIRA, Josivaldo Pires. **O urucungo de cessante: um ensaio sobre o arco musical no espaço atlântico (Angola e Brasil)**.Itaú na: Mondrongo, 2019.
- RODNEY, Willian. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- TEIXEIRA, Marcelo. **A percussão e o ensino superior em música**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.
- TINHORÃO, José Ramos. **Pequena história da música popular brasileira**. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.
- TOLEDO, Víctor M. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- TV BRASIL. Homenagem ao ator Sotigui Kouyaté no Arte do Artista. Disponível em: <https://youtu.be/UnyXNggofdE>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- VIEIRA, Carlos Henrique. **A inteligência da cultura popular: uma etnografia da capoeira**.Vitória, ES: Leitura Fina, 2016.
- VIEIRA, Luiz Renato. **O jogo de capoeira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

NEABI - IFRS CAMPUS ERECHIM: RELIGIOSIDADES E HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS

Miguelângelo Corteze¹
André Fabrício Ribeiro²
Elisa Pilotto³

1 Projeto de Extensão “Neabi - IFRS *Campus* Erechim - Religiosidades e histórias afro-brasileiras e indígenas” e a ação sobre os povos originários

O Projeto de Extensão “Neabi - IFRS *Campus* Erechim - Religiosidades e histórias afro-brasileiras e indígenas” faz parte da política de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), definida pela Resolução nº 058, de 15 de agosto de 2017, (IFRS, 2017). O Art. 2º deste regramento define a concepção da extensão “como um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho...” (IFRS, 2017, p. 04). Além disso, essa política define também, no Capítulo II, seus objetivos, dos quais destacamos o inciso VIII - “estimular ações de extensão vinculadas ao desenvolvimento sustentável e às ações afirmativas” (IFRS, 2017, p. 05).

Seguindo essa normativa o projeto “Neabi - IFRS *Campus* Erechim - Religiosidades e histórias afro-brasileiras e indígenas” foi submetido e aprovado para sua execução, situando-se na área temática principal da educação. Coordenado por Miguelângelo Corteze está registrado dentro do formulário de cadastro do Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj)⁴, pelo Edital IFRS nº 57/2020, no registro de ações de extensão de fluxo contínuo.

Com início em 01 de julho de 2021 e término em 31 de janeiro de 2022, o projeto contempla uma carga horária total de ações de 800 horas, justificadas pelas características que se complementam em duas frentes paralelas de ações afirmativas. A primeira relacionada às histórias e religiosidades de matriz afro-brasileiras e a segunda sobre a temática dos povos originários. As duas foram realizadas através de oficinas de formação continuada destinada aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Erechim e aos educadores da rede pública de ensino, especialmente aqueles dedicados à educação de Jovens e Adultos e séries finais do ensino fundamental. A atividade também foi simultaneamente aberta à comunidade em geral, implicando em maior acesso a seus conteúdos disponibilizados pelas redes sociais.

A abrangência do projeto foi primeiramente local, apresentou-se, com um desdobramento muito maior com aumento progressivo de participantes, pois foi disponibilizado de forma não presencial, através do canal de *Youtube* da Prefeitura Municipal de Erechim.

O local de realização estava automaticamente relacionado com o formato remoto adotado pelo IFRS, o que trouxe também suas vantagens, como a facilidade de acesso em qualquer lugar da cidade, ou do mundo, desde que tenha *internet* disponível. Dessa forma, sem custos adicionais de deslocamento, alimentação e hospedagem, foi possível contar, por exemplo, com a presença virtual da ministrante, Rosani Fátima Fernandes, sobre os povos originários do município de Marabá/Pará, sem a necessidade de atravessar fisicamente o país. Atingiu-se, assim, mais de 400 educadores das 18 escolas da rede municipal de Erechim⁵, composta por sete escolas de Ensino Fundamental; uma escola de Belas Artes;

1 Professor de História do IFRS *Campus* Erechim. Mestre em Educação nas Ciências. Presidente do Neabi IFRS *Campus* Erechim. miguelangelo.corteze@erechim.ifrs.edu.br.

2 Professor de História (UFFS/2016). Mestre em Educação UFFS/Erechim. Membro do Movimento Étnico e Cultural dos Negros de Erechim (MENE). atendimento_alconsultoria@hotmail.com.

3 Licenciada em História pela Universidade Federal Fronteira Sul, membro do Movimento Negro Étnico e Cultural dos Negros de Erechim (MENE), terapeuta do Sentir, Guardiã da *iwúre* - Casa do Ser, Sentir e Saber, Umbandista e pesquisadora da História das Religiões Afro-Brasileiras em Erechim/RS. elisapilotto.1981@gmail.com.

4 SIGProj: Sistema de Informação e Gestão de Projetos. Nº: 369017.2034.326999.14052021

5 Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/184/sec-municipal-de-educacao>. Acesso em: 20 set. 2022.



nove escolas de Educação Infantil; o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e o Núcleo Tecnológico Municipal (NTM).

O público-alvo foi, portanto, esses profissionais, entendidos aqui como multiplicadores, acrescentados da comunidade local, movimentos populares e discentes do IFRS, ampliando o número total para 4,5 mil pessoas. Esse número real, comparado com a estimativa inicial de 180 pessoas, discriminadas em público interno do Instituto, instituições governamentais federais, estaduais e municipais e movimentos sociais, foi amplamente superada considerada pela equipe como um salto de qualidade pelo andamento do projeto, que atingiu de forma direta os educadores da rede municipal, com capacidade de multiplicar na sequência para seus quatro mil estudantes dessas modalidades.

É por isso que as cooperações são fundamentais para qualquer projeto de extensão. Elas são portadoras de uma capacidade gigantesca de multiplicar as ações, suas repercussões e seus resultados. Nesse caso, formou-se uma tríade entre o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do *Campus* Erechim, o Movimento Étnico e Cultural dos Negros de Erechim (MENE) e a Secretaria Municipal de Educação de Erechim. Essas três entidades firmaram uma aliança de colaboração e confiança que partiu da demanda apresentada pelo sistema municipal de ensino na temática dos povos originários e afro-brasileiros. A secretária municipal de educação de Erechim, Verenice Teresinha Lipsch, juntamente com o diretor pedagógico, dessa secretaria, Fabrício José Brustolin, enviaram a demanda de formação por *e-mail* à Coordenação de Extensão do IFRS *Campus* Erechim Marlova Elizabete Balke. Este documento foi repassado ao Neabi que aceitou o desafio, percebendo sua dimensão, potencialidade e possibilidade de realizar um desejo já manifestado pelos integrantes do núcleo em seus encontros ordinários.

No centro desse debate, expresso pela demanda e pelo interesse comum manifestado, está uma importante questão mais abrangente e profunda da formação da sociedade brasileira que, mesmo tardiamente, começou a não mais se reconhecer no padrão hegemônico eurocentrista. E é justamente noutra linha de pensamento político social e econômico que esse projeto saiu do papel.

O Neabi, dessa forma, cumpre sua missão 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 (IFRS, 2012).

Foi nessa perspectiva que os integrantes do Neabi, constituídos pela portaria nº 56 de 05 de março de 2020 do *Campus* Erechim (IFRS, 2020), não apenas apoiaram e participaram do planejamento e da organização desse projeto, mas desenvolveram-no, visando articular ações afirmativas internas e externas do IFRS na esperança de abrir mais espaço nos currículos para o estudo das histórias e religiosidades de matriz afro-brasileiras e dos povos originários.

Mas, como garantir mais espaço no currículo da educação básica, diminuir o descompasso da teoria e da prática e atingir os objetivos propostos? Enfrentar ou contornar essa questão, como define as Leis 10.639/03 e 11.645/08, nem sempre é uma tarefa de solução simples, sendo um ponto nem sempre atendido, visto que existem dificuldades de desenvolver satisfatoriamente esses conteúdos, inclusive por problemas na formação inicial de professores ou questões administrativas que colocam profissionais de outras áreas para ministrar esses conteúdos. Dessa forma, as determinações das leis acabam ficando muito mais no papel do que na prática, na aprendizagem e na vida dos estudantes.

A invisibilidade e o silenciamento das histórias afro-brasileiras e indígenas acabam provocando, agravando e acentuando distorções no processo educativo que podem prejudicar a aprendizagem e o desenvolvimento da educação humana integral. Muitas vezes, devido ao processo de intimidação, ameaça, preconceito ou intolerância, que ocorrem no cotidiano, o estudante pode não reconhecer sua identidade como negro (de cor preta ou parda) ou indígena e muito menos das religiões de Matriz Afro-Brasileiras e dos povos originários.

Uma das formas de abrir esses “espaços” no currículo é que educadores e gestores,

tenham acesso à formação correspondente. Caso a formação inicial tenha falhado nesse aspecto, pode entrar em cena a formação continuada, aquela realizada nos intervalos do calor do trabalho letivo, que, como sabemos, exige muito estudo, preparação e planejamento. Foi nessa perspectiva que foi desenvolvida a ação desse projeto, caracterizada, sobretudo, dentro da área do conhecimento das Ciências Humanas (História, História do Brasil e História Regional), como parte da área temática principal da educação e secundária da cultura, sendo a linha de extensão das organizações da sociedade civil e movimentos sociais e populares. O projeto “Neabi - IFRS *Campus* Erechim - Religiosidades e histórias afro-brasileiras e indígenas” se reconhece como um componente desse processo que busca garantir mais espaço no currículo para a história Afro-Brasileira e indígena, atendendo assim as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

É importante lembrar que essas leis alteraram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” - Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) acrescentada “e Indígena” - Lei 11.645/08 -, além de outras providências.

§ 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. 01, grifo nosso).

Tendo claro que a norma legal atribui responsabilidade a “todo o currículo escolar”, e também as dificuldades de colocá-la em prática, o Neabi dividiu em duas partes o projeto, haja vista a viabilidade de seu desenvolvimento e o aproveitamento na aprendizagem dos educadores participantes.

A reflexão desenvolvida aponta também para a superação de preconceitos e racismos, materializados, muitas vezes, na intolerância, o que, não raras vezes cria-se um clima tenso em sala de aula. Promove, assim, a autonomia e a emancipação de educadores e estudantes, além de aproximar a realidade dos movimentos populares na educação básica e, ao mesmo tempo, o IFRS dessas demandas.

É importante, num projeto dessa natureza, pensar também a sua avaliação. Afinal, ela foi realizada na perspectiva emancipatória, abrangendo todo o processo, desde a elaboração, a formatação, a participação nas conversas em grupo, no relatório final e também através de um formulário específico sobre as oficinas. O envolvimento dos gestores da Secretaria Municipal de Educação, das escolas, dos educadores, da comunidade local, dos movimentos sociais e da equipe de execução foi decisivo para orientar a linha da educação humana integral, no sentido de garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, como a intelectual, física, emocional, social, ética, estética, afetiva, cultural etc.

As ações desenvolvidas relacionaram-se também com o ensino e a pesquisa, de modo que em seu conjunto seguiram o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Relação que ficou fortalecida quando se ampliaram as possibilidades de estudar a história afro-brasileira e indígena na educação básica. As pesquisas apresentadas na formação, por exemplo, servirão como elementos integradores, porque fortalecem as ações sobre a própria história. Os saberes das histórias afro-brasileiras e dos povos originários são fundamentais nessa relação, assim como diz Freire (1987, p. 68) quando afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

André Fabrício Ribeiro e Elisa Pilotto, membros do Movimento Étnico e Cultural dos Negros de Erechim (MENE), ficaram responsáveis por ministrar as oficinas, organizadas



pelo projeto, sobre a história afro-brasileira, partindo das histórias e das religiosidades de matriz africana existentes na região; Quanto à questão indígena, Rosani Fátima Fernandes, representante da etnia kaingang, natural de Chapecó, mas residente em Marabá (Pará), trabalhou o tema dos povos originários.

As temáticas planejadas pelo projeto de extensão foram desenvolvidas em duas etapas. A primeira ocorreu no dia 14 de julho sobre os indígenas e a segunda no dia 19 de agosto de 2021.

1.1 Atividade sobre indígenas

O tema escolhido foi “o protagonismo das mulheres indígenas na defesa dos territórios e dos direitos indígenas”⁶, realizado no dia 14 de julho de 2021, às 19h, conforme imagem do cartaz de divulgação abaixo. Essa questão desenvolvida serviu ao propósito tanto do projeto de extensão, como da Secretaria Municipal de Educação, no sentido de atender a formação dos educadores e educadoras.

Figura 01 - Cartaz de divulgação



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Erechim

Rosani Fatima Fernandes⁷ foi a ministrante.

“O território para os povos indígenas têm uma dimensão cosmológica cultural muito mais ampla”, afirma Rosani. “A floresta é o lugar onde se assentam as relações humanas, as relações de parentesco, lugar de vivência, de enterrar os mortos, onde está a dispensa, o alimento e o material para a construção da casa”, complementa a painelistas. Rosani mensurou a importância dos territórios para a cultura dos povos originários e destacou como essa questão afeta profundamente esses povos, já que é algo cultural e não deveria ser tirado de cultura alguma.

Relatos também apontam que mulheres indígenas eram constantemente estupradas e sofriam também de outros tipos de violência sexual, como apontado na entrevista especial com José Ribamar Bressa Freire sobre o Relatório Figueiredo de 1967 (IHU, 2015), que

6 Link da oficina disponível no Youtube: <https://youtu.be/E1SYdUdBCo>

7 Pós-doutoranda da Universidade Federal do Pará (UFPA), doutora em antropologia social pelo PPGA/UFPA e Mestre em Direito pelo PPGD/UFPA, especialista em Currículo e Metodologia de Ensino e graduada em Pedagogia. É assessora na Comunidade e a Associação Kyikatêjê e membro da Federação dos Povos Indígenas do Pará (FEPIPA). Uma das fundadoras e vice-presidente da Associação dos Professores Indígenas do Sul e Sudeste do Pará (APISSPA).

abrange casos de violência dos direitos indígenas.

Rosani afirma também que a violência contra as mulheres indígenas passa a ser pauta e considerado importante quando se ampliam espaços de estudo como este realizado nas oficinas, ou quando através de documentos, como o Relatório Figueiredo, se consegue provar o quão desumano era o tratamento com as indígenas. Além disso, a ministrante critica a interpretação das escolas em relação aos indígenas, que só são lembrados, muitas vezes, no “dia do índio”. E nesse dia, acabam por ser “homenageados” como pessoas das quais se deveria ter pena.

Para concluir Rosani aponta a importância de abrir espaços nos currículos para estudar mais e conseguir mensurar melhor a tamanha luta na qual os povos originários se viram travando, desde 1500 em busca de direitos que a eles deveriam ser natos. São batalhas longas e árduas, para conseguir alguns poucos direitos, que, infelizmente, até hoje não são respeitados, são muito julgados e, com estúpido preconceito.

Dando continuidade, outra oficina, sobre a história afro-brasileira e das religiosidades de matriz africana, foi realizada no dia 19 de agosto de 2021 às 19h. O MENE, como movimento atuante nessa área e com muitas preocupações semelhantes ao Neabi, além de participar em diversas ações desenvolvidas em conjunto, fortaleceu dando fundamentação nos propósitos do projeto com a atividade apresentada na sequência, sobre a presença dos afro-brasileiros em Erechim.

1.2 A presença dos Afro-brasileiros em Erechim

Falar sobre os afro-brasileiros na região do Alto Uruguai gaúcho constitui um desafio constante, considerando o escasso referencial teórico. Há um consenso entre os autores locais de que não há evidências que comprovem a presença afro na região antes do processo de imigração europeia, iniciada a partir de 1910 (CHIAPARINI *et. al*, 2012). Considerando que nosso município foi planejado sob a doutrina positivista que, entre outros aspectos, estabelece uma hierarquia entre as diversas etnias tendo os europeus no topo desta hierarquia, podemos afirmar que o que temos na literatura e na historiografia local é um apagamento proposital dos grupos não brancos, de origem europeia, a saber: indígenas, negros e povos tradicionais.

Em contraposição a esta visão hegemônica de nossos pares, que reconhecemos, podem ter várias justificativas, sejam elas a ausência de dados ou a falta de pesquisas mais profundas acerca do tema. Apresentamos, entretanto, alguns traços da presença dos afro-brasileiros, desde 1840, conforme apontam novas evidências: O *E-book* “Ancestralidade das Campinas” produzido por Gomes (2021) com incentivo da Lei Aldir Blanc, aponta a presença dos afro-brasileiros na condição de escravizados na Fazenda Quatro Irmãos (1854) de propriedade de David dos Santos Pacheco. Esta propriedade abrangeu 93.985 hectares e corresponde ao território dos atuais municípios de Quatro Irmãos, Jacutinga, Campinas do Sul, Cruzaltense e Entre Rios do Sul. Consta que David dos Santos Pacheco, um renomado comerciante de gado, contribuiu com suas posses para formar um grupo de voluntários armados e fardados às suas custas para participarem da Guerra do Paraguai, sendo mais tarde agraciado com o título de Barão dos Campos Gerais por Dom Pedro II. Mas segundo Gomes, outro feito relevante na história deste personagem ganharia destaque:

Mas o feito mais importante que este realizou, foi ser o pioneiro na alforria de seus escravos nas suas três fazendas, uma delas a Fazenda Quatro Irmãos, em 1880. Foi o primeiro caso de libertação da escravidão em massa por conta própria em fazendas do Brasil, antecedendo em oito anos a Lei Áurea assinada pela princesa Isabel em 1888 (GOMES, 2021, p. 23).

Neste ponto encontram-se os fatos relevantes que até então desconhecidos ou omitidos nas produções locais: a existência de trabalho escravo numa fazenda no Alto Uruguai Gaúcho e a alforria em massa deste grupo, tornando o Barão dos Campos Gerais um dos pioneiros



pró-abolição da escravatura no Brasil, que realizou alforria em massa nas suas fazendas.

Gomes afirma que o destino dos ex-escravizados foi o mesmo do ocorrido nas demais regiões do Brasil:

Após esse ato, como ocorreu posteriormente após a promulgação da lei Áurea, os ex-escravos ficaram jogados pelas fazendas ou cidades onde viviam. Se organizavam em guetos ou moravam em matas perto de sangas, ou até mesmo passaram a viver nos subúrbios das cidades, fazendo surgir os primeiros casos de favelas no Brasil. E na Fazenda Quatro Irmãos não foi diferente. Libertos, após serem alforriados, os negros da fazenda se juntaram e passaram a viver na beira de uma sanga num capão que passou a ser denominado Rincão das Creoulas, e a sanga recebeu o nome de Sanga das Creoulas (GOMES, 2021, p. 25).

Este novo elemento, até então desconhecido por nós, nos permite conectar alguns pontos até então obscuros da história local. Ressaltamos aqui Wilson W. Weber, colunista da Revista de Erechim, em julho de 1951, em sua série de colunas intituladas “O velho Erechim”, que descreve alguns moradores dos primórdios da cidade. Entre estas entrevistas encontra-se o testemunho de um pioneiro do município de Erechim

O Sr. Augusto Stefanus, todos o conhecem, pois nunca saiu de nossa cidade, chegou em 18 de outubro de 1912, indo residir em Rio Negro, Dourado, e aqui ainda é alfaiate. Quando ele morava lá para o lado dos Dourados, existia uma colônia de negros no lugar denominada (sic) Italiana e onde hoje reside a família Coan. Quatro ou cinco famílias de negros ali tinham suas casinhas e também foram desaparecendo, sumindo, ninguém sabe para onde (WEBER, 1951, p. 36).

Oscar da Costa Karnal na obra “Subsídios para a história de Erechim” (1926) registra que no ano de 1915, dos 27.259 habitantes da Colônia Erechim, 7.114 eram “brasileiros”, como genericamente se designavam os caboclos e outros mestiços que já habitavam a região quando do início da imigração (KARNAL, 1926, p. 26-27). Cabe-nos aqui a reflexão se entre estes poderiam estar também os negros que habitavam estas matas, como registrado décadas depois por Cassol no livro “Histórico de Erechim” (1979) que cita o Censo do IBGE de 1950 onde se identifica 2.191 pessoas autodeclaradas pretas, no município de Erechim e seus distritos.

A historiadora Neuza Cidade Garcez, em artigo da Revista Perspectiva, de junho de 1997, aponta que possivelmente estes grupos afro-brasileiros teriam vindo da região de Passo Fundo no período pré e pós abolição. Cabe salientar que esta informação corrobora, ainda que superficialmente, os achados de Gomes, visto que a região que abrangia a Fazenda Quatro Irmãos pertencia a Passo Fundo à época da abolição da escravatura. Neste mesmo sentido outros autores como Nédio Piran e Anacleto Zanella, confirmam a teoria, que os negros habitantes desta região, vieram em períodos entre a Guerra dos Farrapos (1835-1845) e a Revolução Federalista (1893-1895).

Já no século XX, ressalta Rodrigo Alves Pereira, a presença dos negros em Erechim foi marcada pela organização do Clube 13 de Maio (1949) e do Esporte Clube Treze de Maio, sendo o segundo um desdobramento do 13 de Maio. O primeiro destinado à sociabilidade das famílias negras residentes na cidade de Erechim e outros municípios do Alto Uruguai e o segundo, que permitiu a participação esportiva e disputas com outros times locais. Estes espaços foram historicamente importantes para manter unidas as famílias, propiciar lazer e esportes que lhes eram negados em outros espaços.

Já na década de 2010, organiza-se um novo movimento negro, inserido no meio de outras manifestações culturais dos negros residentes em Erechim. Em fevereiro de 2009 é criado o Movimento Étnico e Cultural dos Negros de Erechim (MENE) por filhos e netos de membros do Treze de Maio e outros militantes que entendem a importância dos afro-brasileiros na composição da sociedade brasileira e suas contribuições para a história, a economia e a cultura de nosso país. Segundo a ata de fundação do MENE de quatro de fevereiro de 2009, o

grupo busca o resgate, valorização e divulgação da cultura afro-brasileira em Erechim. Neste sentido, vem atuando em conjunto com outras entidades na promoção destes objetivos. Os membros do MENE atuam de forma voluntária em seminários, feiras, fóruns, oficinas, palestras, espetáculos artísticos, na publicação de artigos e capítulos de livros.

Atualmente, Erechim conta com vários grupos que atuam no município e na região e que buscam resgatar e valorizar a cultura e o povo Afro: Centro de Cultura Africana sob responsabilidade do Mestre Roberto Bahia, Griôs, Kilombagem Suburbana, MENE e o Centro de Capoeira Angola, além dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - Neabi, da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) e do IFRS. Os esforços destes grupos são dirigidos a reconhecer, valorizar e promover a reparação histórica à uma significativa parcela da população brasileira, que por séculos viu ser suprimida a presença e a participação dos negros e negras no tecido social brasileiro.

Dando sequência, Elisa Pilotto complementa a oficina sobre as religiosidades de matriz afro-brasileiras.

1.3 As religiosidades afro-brasileiras

Segundo Elisa, em Erechim, existem registros da presença da religião afro-brasileira há apenas 79 anos. Ernesto Cassol, em “Histórico de Erechim” (1979), relata que Dona Teresa Audek teria fundado o primeiro espaço sagrado em Erechim, em 1942. Ao longo dos anos, a prática se expandiu e hoje é fácil encontrar terreiros em todos os bairros de Erechim, já que a prática cresceu junto com a cidade.

No último Censo (2010), 81 pessoas se declararam Umbandistas/Candomblecistas em Erechim. No entanto, esse número pode não ser real, já que em dias de culto, Elisa diz que é fácil observar um número maior de praticantes das religiões afro-brasileiras. O número real não consegue ser estipulado, e a painelistra acredita que isso se deve ao medo da intolerância, o que leva a vários seguidores da religião a ocultar suas práticas.

A maioria dos espaços de culto se encontram hoje na área central de Erechim, já que na época essa era a periferia da cidade. Mas, não é descartada a opção de que outros espaços umbandistas tenham sido construídos na atualidade. Elisa então encerra sua fala com mapas da expansão de espaços umbandistas em Erechim⁸.

Considerações Finais

O objetivo de criar oficinas de formação continuada das religiosidades e histórias de matriz afro-brasileira e indígena e promover a articulação do IFRS com a comunidade local e movimentos populares foi completamente atingido e, inclusive, superado. No entanto, a garantia de atender as Leis brasileiras e abrir mais espaço nos currículos da educação básica para as histórias e cultura afro-brasileiras e indígenas faz parte de um processo complexo em que a formação continuada é apenas uma das etapas. A pretensão de resolver de uma vez por todas é boa, mas depende de outros agentes, como os da gestão, tanto da Secretaria Municipal de Educação, como das escolas, do IFRS, mas principalmente dos educadores e seus poderes pedagógicos. Os educadores por si só não resolvem o problema, mas contribuem na solução.

Esse projeto de extensão apresentou diversos resultados, entre eles pode-se destacar em primeiro lugar o papel do Neabi IFRS *Campus* Erechim que conseguiu, pela primeira vez, desenvolver uma ação formativa direta com a rede municipal; Em segundo lugar foi sobre o MENE, que através do projeto, conseguiu, também pela primeira vez, espaço para trabalhar com os educadores da rede municipal essa temática; E, em terceiro lugar, porém, não menos importante, está o atendimento das Lei 11.645/08 e 10.639/03 que inclui o estudo afro-brasileiro e indígena nos currículos da educação básica.

Foi, portanto, através da ação desse projeto, desenvolvido dentro da formação continuada da rede municipal de Erechim, que tanto o Neabi como o MENE conseguiram desempenhar

8 Link da oficina disponível no Youtube: <https://youtu.be/IUI24pN5EO8>

seu papel de construir possibilidades para estudar as questões afro-brasileiras e indígenas, além de abrir espaço para os movimentos populares na rede pública de educação.

Mesmo com as vantagens relatadas anteriormente pelo método não presencial adotado, como diminuição de custos de deslocamento, ampliação do público etc., é necessário registrar algumas complicações e dificuldades como o acesso à *internet* e das oficinas *online* não terem o mesmo aproveitamento do que as presenciais, prejudicando as relações humanas fundamentais no processo de aprendizagem. Por outro lado, foi através desse método que todo o processo de formação aconteceu. Chegou-se a conclusão que a educação é uma potente ferramenta de combate à intolerância e preconceito em relação aos cultos afros, como apontou a ministrante Elisa Pilotto. Em sua parte, destacou também que Erechim, conhecida por ser a “capital da amizade”, precisa reconhecer a legitimidade também de todas as manifestações religiosas, inclusive das de matriz afro-brasileira.

Outro resultado foi o público direto atingido de 400 educadores e a capacidade de multiplicação, com os 4 mil estudantes da rede municipal que poderão ser beneficiados. Foi, assim, até o momento o projeto do Neabi *Campus* Erechim com maior abrangência de público.

As questões levantadas demonstraram pela interação, mesmo de forma remota, como essa dimensão na historiografia necessita ser mais trabalhada. As ações do projeto serviram também para fortalecer a formação continuada dos educadores da rede pública municipal básica, diminuindo este apagamento que ainda continua sendo reproduzido. Dessa forma o projeto trouxe uma pergunta que ficou para a gestão municipal de educação: Será que a partir de agora sairá uma diretriz permanente sobre as questões afro-brasileira e indígena na formação continuada da rede municipal?

A resposta, contudo, não cabe ao Neabi, que saiu satisfeito com o retorno da avaliação encaminhada aos participantes através de formulário, em que 96,6% consideraram as oficinas uma boa prática para garantir mais espaço no currículo para a história afro-brasileira e indígena.

Referências

- BRASIL, **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.
- BRASIL, **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.
- CASSOL, Ernesto. **Histórico de Erechim**, Erechim, FAPES, 1979.
- CHIAPARINI, Enori José. **Erechim Retratos do Passado, Memórias no Presente**, Erechim, RS; Graffoluz, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GARCEZ, Neuza Cidade, **A presença Negra em Erechim**, Revista Perspectiva, Erechim, Junho de 1997.
- GOMES, Manoel Antônio. **Ancestralidade das Campinas**, Campinas do Sul, RS, RS Expressões de Arte, CTG Rodeio da Querência, 2021.
- IFRS. **Portaria nº 118, de 3 de julho de 2012**. Neabi - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do *Campus* Erechim - IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/erechim/extensao/nucleos/nucleo-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas-neabi/>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- IFRS, **Resolução nº 58 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. Acesso em: 10 dez. 2022.
- IFRS, **Portaria nº 56, 05 de março de 2020**. Membros do Neabi. Disponível em: https://ifrs.edu.br/erechim/Portaria-n%C2%BA-56_2020_Neabi.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.
- IHU - Instituto Humanitas Unisinos. **Relatório Figueiredo: mais de sete mil páginas sobre a violência contra indígenas no Brasil. Entrevista especial com José Ribamar Bessa Freire**. São Leopoldo, 2015.
- Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/154972>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- PEREIRA, Rodrigo Alves. **A presença negra no município de Erechim, da colonização ao Esporte Clube 13 de Maio**, trabalho de conclusão de curso- Licenciatura em História, Universidade Regional Integrada- URI, Erechim, 2008.
- PIRAN, Nédio, **Agricultura familiar, lutas e perspectivas no Alto Uruguai, Erechim**, EdiFapes, 2001.
- WEBER, Wilson W.. **Revista de Erechim**, Erechim, 1951.

"PARECE BRANCO, MAS É NEGRO!": PROBLEMATIZANDO RACISMO E BRANQUEAMENTO POR MEIO DE UMA EXPOSIÇÃO TEMÁTICA

Maurício Lopes Lima¹
Vanessa Soares de Castro²

Introdução

Os temas ligados às relações étnico raciais e sua interface com as questões de gênero e sexualidade têm sido objeto de parcerias entre os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (Neabis) e os Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgs) do IFRS *Campus* Ibirubá, de modo que as/os integrantes dos núcleos têm proposto várias atividades em conjunto. Como no *campus* trabalhamos o Ensino Médio Integrado em turno integral, e os/as estudantes permanecem durante o intervalo de meio dia no *campus*, percebemos neste intervalo de tempo um espaço propício para a oferta de propostas educativas extracurriculares. Assim, passamos a executar, ao longo do ano de 2019, atividades de caráter lúdico e informal envolvendo os temas de ambos os núcleos. Uma dessas atividades, entretanto, se destacou das demais, especialmente por consistir na produção de um material interativo e didático, com potencial de ir além do espaço proposto. É esta que abordamos no presente texto, e que consiste em uma exposição temática com imagens e materiais audiovisuais tratando do tema racismo – mais especificamente falando sobre racismo estrutural, ideologia do branqueamento e apropriação cultural negra pela branquitude dominante, que legitima a supremacia econômica, política e social branca em detrimento da população negra (BENTO, 2002).

Devido a boa recepção da atividade pela comunidade acadêmica após sua primeira execução, e também à potencialidade didática da exposição, esta foi reproduzida em duas novas oportunidades, uma vez como oficina da Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão (Moepex) do *Campus* Ibirubá, e mais recentemente, em 2022, em um curso de Formação Continuada para professoras/es da rede municipal de ensino do município de Mormaço/RS. Sabemos que incluir a temática étnico racial na formação dos/as estudantes, imperativo necessário para uma formação emancipadora e crítica, mas também por força legal a partir da promulgação da Lei 10.639/03, é muitas vezes um grande desafio. Por isso, esperamos que o compartilhamento dessa experiência pedagógica possa inspirar outros/as educadores/as a experimentar propostas semelhantes, servindo este relato como ferramenta para auxiliar no debate sobre os temas. Ao longo do texto utilizamos alguns exemplos que dão conta de explicar o sentido e a forma da atividade, não necessariamente esmiuçando seu conteúdo completo, mas trazendo alguns exemplos emblemáticos no que tange ao tema principal do branqueamento e da apropriação cultural.

1 Concepção, objetivo e método da Exposição

A estratégia para esta atividade foi tratar de formas estruturais do racismo que possuem exemplos abundantes e que facilitam a abordagem do tema: a apropriação cultural usurpada aos negros e as estratégias de embranquecimento na sociedade. Essas formas de racismo, no entanto, foram naturalizadas, e sua explicitação possui grande capacidade didática de revelar o racismo latente ou velado e problematizar nossas crenças e práticas cotidianas numa perspectiva antirracista. A inspiração principal para a proposta foi o lançamento, no ano de 2018, do vídeo clipe e do álbum “Bluesman”, de Baco Exu do Blues. A partir da proposta da música, as equipes do Neabi e do Nepgs passaram a pensar em todos os exemplos culturais

1 Técnico em Assuntos Educacionais no IFRS *Campus* Ibirubá. Doutorando em História no PPGH-UPF, mauricio.lima@ibiruba.ifrs.edu.br

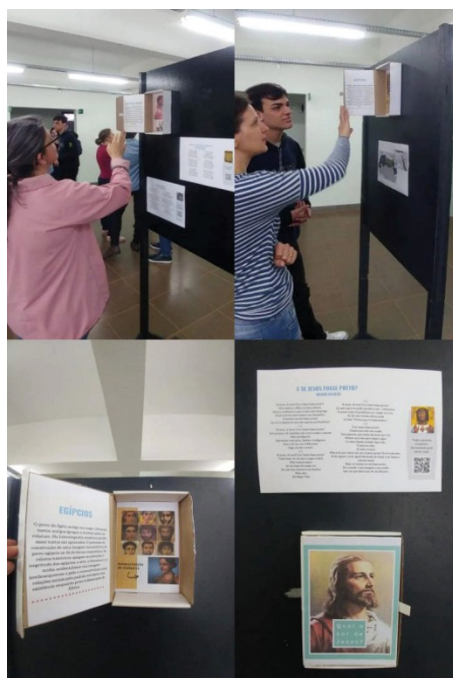
2 Psicóloga no IFRS *Campus* Ibirubá. Mestra em Psicologia pelo PPGP-UFSM, vanessa.castro@ibiruba.ifrs.edu.br

e históricos de branqueamento e apropriação da cultura e das identidades negras.

Pensamos no uso de caixas, que poderiam ser abertas pelo público, como o elemento principal para compor a exposição. Nada mais propício para ilustrar a “fachada” branca atribuída a diversos conteúdos (povos, personalidades, ritmos etc.) do que um recipiente que, olhado de fora, traz estampado um elemento branco, europeu, colonizador, mas que por “dentro”, ou seja, em sua origem, tem raízes negras, africanas, periféricas. Assim, a exposição é composta por diversas caixas dispostas em painéis, cada uma contendo, em seu exterior, a imagem de algum elemento cultural ou histórico da forma como esta está cristalizada no senso comum, ou seja, embranquecido. Porém, ao abrir a caixa, vê-se uma imagem e um texto desvelando a verdadeira origem do elemento em questão. Os painéis apresentam também outros textos e ilustrações ao redor das caixas, vários deles contendo *QR codes* que levam a vídeos, textos complementares e outros materiais.

O objetivo da exposição, portanto, é apresentar diversos exemplos de embranquecimento racial e cultural e de apropriação cultural, perpassando diferentes momentos, lugares e temáticas. Por meio dos exemplos apresentados e discutidos, pretende mostrar como o racismo é uma questão estrutural, que permeia as relações sociais e estrutura relações de poder que atravessam os indivíduos, mas que vão além deles. A forma de execução da exposição é por meio de interação livre do público, visita guiada e discussão das temáticas apresentadas. Durante a atividade, o público participante tem um tempo inicial para interagir com a exposição e conhecer o material exibido. Logo após, o grupo de visitantes é guiado a cada um dos painéis, recebendo explicações mais elaboradas sobre cada material exposto. A atividade encerra-se com a exibição do videoclipe que inspirou a criação da exposição, “Bluesman”, servindo como gatilho para o debate final com o público.

Figura 1 - Ilustração do material interativo



Fonte: elaborado pelos autores (2019)

2 Os temas e as ferramentas

Por meio de imagens e conteúdo audiovisual, foi utilizado um conjunto de materiais para tratar seis temas distintos, além de dois poemas, uma letra e um videoclipe musical. Machado de Assis foi o patrono da exposição. Utilizamos a imagem de Machado como cartaz de divulgação da atividade, em virtude do histórico de branqueamento que o grande escritor brasileiro sofreu na rerepresentação da sua imagem.

Figura 2 - Cartaz de divulgação do evento



Fonte: material da exposição - elaborado pelos autores (2019)

Conforme se pode ver na imagem, trabalhamos com o jogo de cores – imagem embranquecida em contraste com imagem mais fidedigna à cor real do escritor – para salientar o sentido da exposição e provocar o estranhamento do público. No momento de curadoria dos painéis, tivemos auxílio de uma professora de literatura que contextualizou a importância de Machado de Assis, bem como o processo de branqueamento da sua imagem em publicações e materiais didáticos.

Outro tema abordado nos painéis foi o branqueamento como projeto político no Brasil e no Rio Grande do Sul. Para abordar esse assunto usamos imagens e textos que ilustram e contextualizam a proposta. Usamos dois exemplos para o Rio Grande do Sul, um deles focalizando a importância dos Lanceiros Negros, corpo de combatentes escravizados que lutaram na guerra Farroupilha, no Rio Grande do Sul, em meados do século XIX.

Figura 3 - Representação do gaúcho



Fonte: material da exposição - elaborado pelos autores (2019)

Junto a estas imagens um pequeno texto explicava quem foram os Lanceiros Negros, qual sua importância e quais foram os desdobramentos históricos de sua participação na

guerra Farrroupilha, contextualizando o caráter elitista do conflito, sua débil consistência abolicionista e, principalmente, o desfecho trágico do chamado Massacre de Porongos, quando houve um genocídio desse grupo de combatentes negros. Esses combatentes foram traídos pelos comandantes farroupilhas em nome de uma falsa liberdade e da manutenção da estabilidade do sistema escravista.

Outra imagem usada foi o famoso painel que orna a parede do Palácio do Piratini, sede do governo gaúcho, de autoria do artista ítalo brasileiro Aldo Locatelli, pintado em 1953, e intitulado "A Formação Etnográfica do Estado do Rio Grande do Sul".

Figura 4 - Painel "A Formação Etnográfica do Estado do Rio Grande do Sul"



Fonte: <https://www.palaciopiratini.rs.gov.br/formacao-do-rio-grande-do-sul>

Essa imagem busca representar as diversas vertentes étnicas que compuseram o Rio Grande do Sul, porém excluindo os negros, sendo bastante rica para abordar o tema do branqueamento como fruto de uma construção identitária ideológica. É fruto de um contexto histórico de apagamento antropológico e cultural do negro riograndense e da importância a ele correlata – o trabalho – que predominava (e a pergunta que podemos nos fazer é se o emprego do tempo verbal aplicável aqui é exclusivo ao passado) em vários espaços da sociedade – a memória, a cultura, a política, o mercado de trabalho, o projeto de futuro.

A imagem usada para falar do contexto brasileiro mais amplo foi a famosa tela intitulada "A redenção de Can", que hoje se encontra no Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, como parte da exposição "Das Galés as Galerias: representações e protagonismos do negro no acervo do MNBA".

Figura 5 - Tela "A redenção de Can"



Fonte: Modesto Brocos (1895)

Essa tela foi produzida em um contexto extremamente rico para a compreensão do caráter estrutural do racismo no Brasil, que é o final do século XIX. A tela foi realizada em 1895 pelo artista espanhol, radicado no Brasil, Modesto Brocos. Ela é a expressão iconográfica do chamado “racismo científico”, que teve longo período de gestação na Europa, desde a segunda metade do século XIX. Internamente no Brasil, o contexto da pintura era o imediato pós-abolição e a implantação da República, quando fervilhava o debate entre a intelectualidade nacional sobre a necessidade de o país superar as mazelas arcaicas de sua formação escravista e se insistir na modernidade. No caminho para um suposto progresso, o Brasil adotava a Europa branca como referência. Sua população, no entanto, pouco se assemelhava à europeia. É nesse contexto que as teorias racistas da ciência europeia fizeram sucesso no Brasil, influenciando as próprias políticas de Estado, como a aposta na imigração de europeus. (SCHWARCZ, 1993)

Algumas teorias racistas, como os estudos de Arthur de Gobineau, por exemplo, condenavam a miscigenação, porém, aqui no Brasil, cientistas como Nina Rodrigues, por exemplo, passaram a defender a estratégia do branqueamento, propondo como solução misturar negros e brancos, incluindo os imigrantes europeus, geração por geração, até mudar o perfil racial do país, de negro para branco. Essa foi a tese sustentada pelo médico e diretor do Museu Nacional, João Batista Lacerda, no Congresso Universal das Raças, realizado em Londres, em 1911. A tela acima ilustrou um artigo da autoria de Lacerda sobre branqueamento em que se referia à imagem da seguinte forma (em tradução livre dos autores): “O negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças” (SCHWARCZ, 1993, p. 11)³.

Para citar mais um exemplo que foi possível trabalhar de várias formas na exposição, utilizamos a música para abordar o assunto da apropriação cultural. Conforme sabemos, apropriação cultural é a prática de se apossar de elementos de uma cultura, sem manter um diálogo com essa cultura, passando a negar qualquer crédito ou legado com ela e, por vezes, inferiorizando os portadores originais daquela cultura quando esses fazem o seu uso

³ A frase original, em francês, é a seguinte: “Le nègre passant au blanc, à la troisième génération, par l'effet du croisement des races”.

(VICENZO, 2022). O tema da música é rico para explorar essa questão, no sentido da repetida apropriação cultural de ritmos com raízes negras: poderíamos falar sobre o samba, o jazz ou o hip hop, por exemplo. Optamos falar sobre as origens do rock, onde esse processo é mais evidente e abrangente.

Figura 6 - Representações sobre expoentes do rock



Fonte: material da exposição - elaborado pelos autores (2019)

A partir dessa provocação foi possível falarmos sobre uma série de assuntos, contextualizando as origens do rock como música negra, através da evolução do blues, originalmente entoado como canção de marcação de ritmo de trabalho pelos negros escravizados no sul dos Estados Unidos. Posteriormente, este foi se modificando e ganhou ritmo mais acelerado e alegre, tomou outros espaços, como igrejas e bares, recebendo melodias com acordes de guitarra elétrica. Passou a ser denominado então como *rhythm blues* (R&B) e, a partir daí, apropriado por artistas brancos que passaram a fazer sucesso na indústria musical (PUIATI, 2021).

Apresentamos ao público Sister Rosetta Tharpe, mulher negra tida pela crítica especializada como pioneira na criação do ritmo e dos acordes de guitarra elétrica que, posteriormente, seria conhecido como *rock and roll*. Rosetta nasceu em 1915 e cantava na igreja. Fez sucesso apenas por volta de 1940, quando conquistou fama devido à sua habilidade e inovação com ritmos pungentes e cheios de atitude, e os famosos solos e *riffs* de guitarra nunca antes vistos. Tharpe foi apontada por grandes roqueiros famosos como sua influência decisiva, como Elvis Presley, Chuck Berry, Little Richard, Johnny Cash e Bob Dylan (PAIVA, 2016). A partir de Rosetta, pudemos questionar cânones como a posição de Elvis como o "rei do Rock", além de levantar questões de gênero, visto que o panteão dos "pais do rock" é composto, publicamente, apenas de homens, mesmo que negros.

O encerramento da parte guiada da exposição também contou com o uso da música, porém, agora, com um material audiovisual. Este momento costurou o debate final com o público a respeito do conjunto da exposição. Utilizamos o videoclipe do álbum "Bluesman", lançado em 2018 pelo *rapper* baiano Baco Exu do Blues. Esse álbum é composto por nove músicas que abordam diferentes temas referentes às questões existenciais e identitárias do sujeito negro. O clipe utilizado refere-se ao álbum, possui a duração de 8 minutos 16 segundos, e traz recortes dos vários títulos que o compõem. O material, tendo sido fonte de inspiração, combinou perfeitamente com a temática da exposição, com referências como essa:

Eu sou o primeiro ritmo a formar pretos ricos. O primeiro ritmo que tornou

pretos livres.

A partir de agora considero tudo blues. O samba é blues, o rock é blues, o jazz é blues. O funk é blues, o soul é blues. Eu sou Exu do Blues.

Tudo que quando era preto era do demônio e depois virou branco e foi aceito, eu vou chamar de blues.

Essas estrofes puderam ser problematizadas como denúncia de apropriação cultural sobre o *blues*, outro ritmo musical originário nos EUA, mas que, ao mesmo tempo, na canção de Baco, é novamente reivindicado como patrimônio identitário negro. As letras são recheadas de metáforas, portanto, o uso do *blues* serve como uma referência para pensar várias outras formas, inclusive contemporâneas, de apropriação e de anulação da cultura negra. Outra parte a destacar do clipe é a que faz referência à faixa “*Preto é prata*”, onde o autor lança mão de pesada carga metafórica para falar sobre autoestima e sentido de identidade e irmandade negra, em estrofes como essas:

A prata é um metal com o poder de reflexão muito elevado. Do latim ‘Argentum’, significa

‘brilhante’. Nossa pele é de prata! Ela reflete luz, um brilho tão intenso que eu me pergunto:

Por que o ouro é tão querido e a prata subvalorizada? Alguns não de responder porque

a prata é encontrada com mais facilidade. Reflita. O Brasil tem uma população de negros

maior que a de brancos. Temos menos valor por ser maioria? A ironia da maioria virar

minoría. A prata é um metal puro. Eu realmente não entendo essa necessidade da procura do ouro.

Nós vive pela prata tá-tá-tá tá-tá-tá

Nós mata pela prata tá-tá-tá tá-tá-tá

Protegemos a prata tá-tá-tá tá-tá-tá

Nós negros somos prata tá-tá-tá tá-tá-tá.

Em suma, o conjunto do videoclipe é extremamente poético bem construído, fazendo uma narrativa que envolve o expectador e o leva a ativar suas próprias visões de mundo condicionadas pelo racismo estrutural, como, por exemplo, o uso de um protagonista jovem e negro que corre pelas ruas, com expressão de tensão, gerando certa angústia no expectador sobre o motivo de estar correndo. Ao final do videoclipe, se faz um jogo de inversão da expectativa, utilizando elementos técnicos como a inversão da imagem da câmera, que leva a uma mudança de narrativa, demonstrando que o rapaz estava apenas atrasado para uma aula de música e não estava correndo de alguma ameaça a sua integridade física ou mesmo em fuga. Em todos os momentos que executamos esta atividade observamos bastante interação e contribuição do público neste momento de debate.

Em todos os momentos em que a exposição foi exibida foi possível perceber grande interesse do público, tanto inicialmente, ao interagir com o material, quanto posteriormente, no momento do debate. Durante o momento de interação inicial, o público abre as caixas e se surpreende com as imagens no interior, comentando a respeito. Por vezes é comum já terem ouvido falar de determinado tópico e demonstrarem clara compreensão sobre o processo de branqueamento pelo qual o tema passou (é o caso, por exemplo, da imagem de Jesus que seria mais realista para o período histórico e o local em que teria vivido, que destoa completamente da imagem presente no imaginário popular); em outros momentos o público faz comentários a partir de suas próprias observações, como no caso de lemanjá e de suas diversas estátuas espalhadas por litorais de todos o país, visitadas por pessoas do público que dizem notar que são representações de pessoas brancas em sua maioria. Alguns



desse e de outros tópicos que são objeto de discussão da exposição podem ser vistos nas imagens que seguem.

Figura 7 - Conjunto de imagens usadas na exposição

Qual a cor de Jesus?

E QUE OR, ERAM (SÃO) OS GÍPCIOS?

constituição Cleópatra

A IMAGEM DE IEMANJÁ

E SE JESUS FOSSE PRETO?
BRUNO NEGRÃO

El meu, el meu! E se Jesus fosse preto?
Ele mesmo, o filho da dona Maria
Nunca conheceu o pai e nem teve emprego
Se pá que faz aniversário em dezembro
Já pensou se ele fosse preto?
Ou tu te esqueceu que ele nasceu na Periferia?

El meu, el meu! E se Jesus fosse preto?
AM porque, ele também não teve acesso a estudo
Mas inteligente
Aprendeu com pata, ladrão e indigente
Que a lei na rua é diferente
Caga, surdo e mudo.

El meu, el meu! E se Jesus fosse preto?
Tudo bem, eu sei que o papo é sério
Mas vamos super
Se ele fosse da nossa cor
Eu não iria chamá-lo de Senhor
Mas, sim,
De Nego Vêto.

El meu, el meu! E se Jesus fosse preto?
Aí esse papo de pedo perdão lá se... vitimismo
E quem hoje vê problema em cruzar na cruz
Se ele não tivesse olhos azuis
la falar "Christa que é Cristianismo."

E se Jesus fosse preto?
Dizem que não tem medo
Que quem que todos escutam sua voz
Mesmo que isso gere algum algar
E a dita desses muleke tipo nôit,
É morrer cedo.
El meu, el meu

Mas será que Jesus não era mesmo preto? Eu tô achando.
Preto igual o rock, igual Machado de Assis, Luiz Gama e
outros tantos

Bem, el mesmo se ele fosse preto,
Pra vender a sua imagem e ser aceito
Iam ter que dizer que ele era Branco.

CORDÉL OS LANCEIROS NEGROS E O MASSACRE PELA LIBERDADE PROMETIDA
TEXTO: JONAS LONARDO

General das Fuzilhas
Canabarro é conhecido
Como bravo e destreza
Mas outro nome cabe bem
Que lhe chamamos Traidor
Essa é a história que convém

No alto do Percegn
A trição foi censurada
Moringe e os imperiais
Contra uma tropa desarmada
Grande parte dos negros
Sofreram morte esperada

Cenarantes farrapos
Muito amiguado
Em troca de sua brava luta
Aos Lanceiros entediados
Nem cheiro de liberdade
Foram a morte destinados

Pai Canabarro e Catarina
Farrapo e Imperial
Acusaramos plano
Tia geniosa quanto visceral
Desmar o pelotão dos negros
Nunca batalha desgrai

No negro que morreram
Muitos eram da Infanteria
O pelotão mais raço
Dos escravos era maioria
Tropa guerrilha e corajosa
A trição dos brancos sobria

BLUESMAN
BACÓ EXU DO BLUES

Eu sou o primeiro ritmo a formar pretos ricos
O primeiro ritmo que tornou pretos livres
Azel no dedo em cada um dos cinco
Vento na minha cara, eu me sinto vivo
A partir de agora considero tudo blues
O samba é blues, o rock é blues, o jazz é blues
O funk é blues, o soul é blues, eu sou Exu do Blues
Tudo que quando era preto era do demônio
E depois virou branco e foi acalma,
eu vou chamar de blues
É isso, entenda
Jesus é blues

Eu não aceito sua prisão,
minha liberdade me entende
Baby, nem todo poeta é sensível
Eu sou o maior lírico do impoável
Minha prisão é cativo, eu me cativo
O mundo é lento ou eu que sou hiperativo, oh?

Eu amo e cto com a cor mais quente
Eu tenho a cor do meu povo, a cor da minha gente
Jerem Buziquit, meu mundo é diferente
Eu sou um dos poucos que não escande o que sente
Choro sempre que eu lembro da gente
Lágrimas são só gotas, o corpo é urgente
Exagerado, eu tenho pressa do urgente

Me escuta quem cto acha que é ladrão e puta
Vai me dizer que isso não, não te lembra Cristo?
Eles querem um preto com arma pra cima
Num clipe na favela gritando: Cocaina
Querem que nossa pele seja a pele do crime
Que Pantera Negra só seja um filme
Eu sou a **** do Mixistagi em chama
Eles têm medo pra **** de um pretinho Obama
Racista filha da ****, aqui ninguém te ama
Jerusalem que se foda, eu tô a procura de Wakanda, ah
(Everything's gonna be alright this morning)

A MALDIÇÃO DE CÃ NA BIBLIA E A REDENÇÃO DE CÃ NO QUADRO

O quadro "A Redenção de Cã" foi reconstruído e premiado em sua época. No Congresso Universal das Raças, realizado em Londres, em 1911, a pintora Beatriz usou um artigo de sua autoria sobre branqueamento. Ele antes descrevia a imagem: "O negro passando o branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças".

O título do quadro remete ao mito bíblico da maldição lançada por Noé sobre seu filho Cam (ou Cã) da história que Noé dormiu embriagado de vinho. Cam, seu filho, após a morte do pai, se tornou um canibal. Ao acordar, o pai entendeu Canaã, filho de Cam, a ser "servo dos servos". Há inclusive versões que descrevem Canaã e os descendentes de Cam como negros. O contexto de difusão do mito bíblico sobre a maldição de Noé é o do início da chamada Era Moderna, quando a cristandade europeia buscava formas de justificar a escravização de habitantes do continente africano, sob o manto do cristianismo.

O mito é reinterpretado por Brocas que aponta, segundo as teorias da sua época, que a salvação - ou "redenção" - dos descendentes de Cam se daria por meio da sua extinção, por efeito do branqueamento. Uma das associações que apareceram com mais frequência na imprensa do período, em textos escritos por intelectuais renomados, como Olavo Bilac e Coelho Neto, entre outros, é justamente a da morte como redenção para as pessoas negras. São textos de muita violência, pois concebem que a extinção dessas pessoas - inclusive pela via do embranquecimento - é o caminho para a emancipação", diz a autora

Fonte: material da exposição - elaborado pelos autores (2019)

Considerações Finais

Como dissemos anteriormente, a exposição foi composta por seis painéis temáticos, a partir de um conjunto variado de imagens. Optamos por contextualizar de forma mais aprofundada os três casos expostos acima, mas além dos temas aqui expostos, os outros tópicos abordados na exposição foram: apropriação cultural e branqueamento da imagem

de lemanjá, branqueamento de Jesus Cristo, e apropriação cultural e branqueamento sobre o Egito. Esses são apenas alguns exemplos, excertos de uma realidade que, infelizmente, ainda nos oferece muitos exemplos de apropriação cultural e branqueamento, e que pode ser problematizada e apresentada no contexto educacional por meio de diversos outros tópicos que têm o potencial de despertar a sensibilidade, a curiosidade e o pensamento crítico de pessoas de todas as idades. Esperamos que a experiência didática aqui compartilhada possa inspirar outros educadores a também usar sua criatividade para trazer à tona outros exemplos didáticos e elucidativos das problemáticas aqui expostas. Nesse sentido, consideramos que a abordagem criada na exposição, com o uso de material interativo, imagens, música e obras de arte, tocando em diversos temas com potencial de despertar curiosidade e interesse em estudantes de qualquer faixa etária, tem grande potencial como ponto de partida para discussões que deem conta não só de atender ao que está estabelecido pela legislação, mas também para estimular o senso crítico e a sensibilidade do público participante.

Referências

- BENTO, Maria A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. CARONE, Iray; BENTO, Maria A. S. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.
- BLUES, Baco Exu. **BLUESMAN (Filme Oficial)**. Youtube, 23 nov. 2018.
- BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- PAIVA, Vitor. **Sister Rosetta Tharpe: e se uma das inventoras do Rock for uma mulher negra dos anos 1940?** Hypeness, 2016.
- PUIATI, Júlio. **Rhythm and Blues: história do R&B até o ritmo contemporâneo!** De artcetera.art. 2021.
- VICENZO, Giacomo. **O que é apropriação cultural?** Conceito tangencia do colonialismo ao nazismo. Ecoa - Uol, 2022.



TRANSformar E COLORIR O IFRS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ATIVIDADES COLETIVAS DA ASSESSORIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE, NEPGSS E NAAFS

Catia Eli Gemelli¹
Olívia Pereira Tavares²

Introdução

Ao longo de sua história a escola circunscreveu sua atuação a partir de uma série de símbolos e códigos, com a atribuição de ensinar aos sujeitos modos de ser e estar no mundo. Nesta direção, a escola é vista como espaço de afirmação do “que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui” (LOURO, 2014, p. 62) significados e sentidos que ‘fabricam’ os múltiplos sujeitos que por ela transitam. Dentre eles, um dos processos que atravessa a escola e atua na constituição desses sujeitos, trata-se de uma generificação em feminino ou masculino. Esta construção generificada parece ancorar-se em uma expectativa de que o corpos se apresentem em conformidade com o sistema de sexo-gênero-sexualidade (LOURO, 2014). Contudo, os sujeitos e a escola “vazam”, subvertendo tal sistema e construindo outras possibilidades de vivências.

Na direção de construir um campo educacional inclusivo e plural, as discussões de gênero e sexualidade necessitam ser fomentadas e ampliadas, em um movimento de problematizar “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e palavras banalizadas que precisam ser tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança” (LOURO, 2014, p. 67). É neste movimento de desconfiar dos processos ancorados em ideias naturalizadas e essencializadas, que os Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgss) e os Núcleos de Ações Afirmativas (Naafs) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) tem se desafiado a trabalhar com uma educação para a sexualidade e promoção dos estudos de gênero.

Com o propósito de estimular, promover e fortalecer as ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas à temática da educação para a diversidade de gênero e sexualidade, em dezembro de 2021 o IFRS instituiu a Assessoria de Gênero e Sexualidade (AGS), vinculada à Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade. Ciente de que as datas marcadas nos calendários nacional e internacional são um convite para evidenciar o compromisso das instituições de ensino com debates de grande relevância social (FERREIRA *et. al.*, 2019), a AGS incentiva os núcleos para que realizem ações formativas em datas alusivas à conscientização e à visibilidade de temas relacionados a gênero e sexualidade.

Com a pandemia de Covid-19 e o distanciamento social, a produção de vídeos, a realização de eventos por meio de *lives* e grupos de discussão mediados por plataformas como o *google meet* passaram a fazer parte do contexto institucional. Com a retomada presencial, estas práticas seguiram fazendo parte do cotidiano do IFRS. No sentido de utilizar as ferramentas tecnológicas popularizadas na pandemia e retomar/fomentar as atividades dos Nepgss e dos Naafs, construiu-se um coletivo entre estes núcleos, de diversos *campi*, efetivada pela realização de três eventos. Este relato de experiência objetiva apresentar os eventos realizados e instigar abordagens para futuros eventos a serem promovidos no IFRS.

1 Professora de Administração no IFRS – *Campus* Porto Alegre e Assessora de Gênero e Diversidade do IFRS, catia.gemelli@poa.ifrs.edu.br.

2 Técnica Administrativa em Educação e Coordenadora do Nepgs do IFRS – *Campus* Canoas, atua em cooperação técnica na Assessoria de Gênero e Diversidade do IFRS, olivia.tavares@canoas.ifrs.edu.br.

Ações Realizadas e Perspectivas Futuras

O evento online *Ninguém nasce transfóbico!* foi palestrado pela docente associada de Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Profa. Laura Ribeiro da Silveira, com mediação de Deisi Oro, integrante do Nepgs – *Campus* Farroupilha. O evento foi transmitido pelo canal do *youtube* do IFRS – *Campus* Osório em dezessete (17) de maio de 2022, alusivo ao Dia Internacional contra a LGBTfobia. Laura Ribeiro da Silveira é pesquisadora e idealizadora do @mae.adolescentetrans, perfil dedicado a compartilhar as experiências e aprendizados, a partir da transição do seu filho adolescente transgênero.

Este evento foi uma organização coletiva dos Nepgss e Naafs dos *campi* Bento Gonçalves, Canoas, Erechim, Farroupilha, Feliz, Osório, Sertão e Vacaria, em parceria com a AGS. A figura 1 apresenta o *card* de divulgação do evento, publicado em diversas páginas das redes sociais dos núcleos envolvidos e, também, em matéria publicada no site do IFRS.

Figura 1 - Card de divulgação do evento “Ninguém nasce transfóbico!”



Fonte: Assessoria de Gênero e Sexualidade do IFRS (2022)

No segundo evento coletivo, em alusão ao Dia do Orgulho LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual), o convidado foi o Doutor. Em Comunicação, Christian Gonzatti. Autor do livro "*Pode um LGBTQIA+ ser super-herói no Brasil?*", Christian realiza um registro histórico documental e político dos ataques que ocorrem no país, promovidos por *slogan* de ideologia de gênero, que buscam interditar as discussões de gênero e sexualidade. Nesta perspectiva, as crianças estariam sob ameaça diante das representações LGBTQIAP+, presentes na cultura pop. Para Gonzatti (2022), é preciso traçar caminhos emancipatórios e de abertura ao debate e representatividade de gênero e sexualidade, em contraposição às dinâmicas conservadoras de fechamento e ataque à diversidade.

O autor também é criador da plataforma digital @diversidadenerd_, idealizada para divulgar e produzir conteúdo sobre questões de gênero, sexualidade e outras diversidades na cultura pop. Nesta atividade, coordenada pela AGS, participaram os Nepgss e Naafs dos *campi* Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Erechim, Farroupilha, Osório, Rolante, Sertão, Vacaria e Viamão do IFRS.

Figura 2 - Card do evento
“O lado colorido da força: aprendendo sobre diversidade com cultura pop”



Fonte: Assessoria de Gênero e Sexualidade do IFRS (2022)

Quanto à participação, o primeiro evento – Ninguém nasce transfóbico! – teve maior expressividade, com média de 65 participantes. Pelo chat, o público realizou diversos comentários e questionamentos que fomentaram o debate. No segundo evento – O lado colorido da força: aprendendo sobre diversidade com cultura pop – a participação média foi de 25 pessoas. Apesar de numericamente menor que o primeiro evento, a movimentação no chat foi intensa e instigou reflexões do convidado. Destaca-se que os vídeos ficaram disponíveis no canal do *Youtube* do IFRS – Campus Osório para amplo acesso posterior.

Figura 3 - Print de trechos da transmissão dos eventos



Fonte: www.youtube.com/IfrsOsoComunicacao

Considerando a dimensão coletiva do trabalho desenvolvido com os Nepgs e Naafs, a AGS propôs aos e às integrantes desses núcleos um levantamento de temáticas a serem abordadas em eventos futuros, já vislumbrando a realização do III Fórum de Educação Profissional e Tecnológica do IFRS. A Figura 4 apresenta a nuvem de palavras resultante desse levantamento:

Figura 4 - Temáticas sugeridas para a próximas ações



Fonte: Assessoria de Gênero e Sexualidade do IFRS (2022)

Observa-se que as temáticas “Masculinidades” e “Cotidiano Escolar” se destacam entre as temáticas indicadas, pois parecem marcar a preocupação de integrantes dos Neps e Naafs para a necessidade de discussão sobre a construção social da masculinidade, que tornam como hegemônicas no contexto escolar as performances de masculinidade tóxica (DE CASTRO, 2018). A temática do cotidiano escolar, por sua vez, abarca outras temáticas indicadas, tais como o acolhimento institucional e as mediações familiares. Trata-se de debater os desafios diários enfrentados por docentes e técnicos(as) administrativos(as) do IFRS, no que tange às situações da seara de gênero e sexualidade.

Desta forma, na oportunidade da realização do III Fórum de Educação Profissional e Tecnológica do IFRS, a AGS propôs duas mesas de discussão, que podem ser observadas na figura 5:

Figura 5 - Mesas de discussão propostas pela AGS no III Fórum EPT

Two posters for discussion tables at the III Fórum de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). The left poster is for "Mesa 10: Abordagens em gênero e sexualidade na cultura escolar." featuring speaker Prof. Dr. Fernando Seffner (UFRGS) and mediator Profa. Dra. Catia Gemelli (IFRS). The right poster is for "Políticas públicas para a permanência e êxito de mulheres na educação profissional e tecnológica" featuring speakers Profa. Dra. Josiane Oliveira (UEM) and Profa. Dra. Marília Bonzanini Bossle (IFRS), and mediator Psicóloga Janaina Zanchin (IFSC). Both posters include the date and time of the event and the transmission channel (official IFRS YouTube channel).

Fonte: Assessoria de Gênero e Sexualidade do IFRS (2022)

Além das equipes dos núcleos – Neps e Naaf – o fórum teve como público servidores e servidoras de diferentes áreas, muitos(as) deles(as) alheios às questões de gênero e sexualidade no seu cotidiano de trabalho. Assim sendo, avaliamos que o alcance das duas mesas foi ainda mais significativo, no sentido de convidar para a reflexão pessoas que, usualmente, não se envolvem com ações de ensino, pesquisa e extensão propostas pelos núcleos, especialmente por esses supracitados.

Considerações Finais

As instituições de ensino precisam fomentar o debate em questões de gênero e sexualidade, tendo em vista sua contribuição científica, sua missão de formação das novas gerações e o seu caráter de espaço público (CIESLAK; SEFFNER, 2021). A realização de eventos de ensino e extensão em datas alusivas ao tema possibilitam aos núcleos discutir no âmbito dos *campi* temas pertinentes para/na escola. O desafio reside em envolver, nesses momentos de reflexão, servidores(as) que possuem resistência com as temáticas de gênero e sexualidade.

Cabe destacar que a criação da AGS foi amplamente elogiada pelos(as) integrantes dos Neps e Naafs, que agora possuem um setor de referência institucional para a solicitação de auxílio em diversas situações, desde demandas cotidianas, até a organização de eventos, como apresentado neste relato. Para além dos eventos citados, a AGS teve ampla participação na criação e/ou efetivação de políticas, projetos e ações no IFRS no decorrer do ano de 2022, com destaque ao Projeto de Promoção da Dignidade Menstrual do IFRS e a Política de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência no IFRS. Por fim, cientes das limitações dos eventos virtuais, tais como a menor conexão e afetividade com o público presente, a AGS iniciou ações de formação presenciais nos *campi* do IFRS.

Referências

- CIESLAK, Renata; SEFFNER, Fernando. “Tu não tá vendo que a sora é sapatona?”: Carreira docente, cultura escolar e aprendizagens em torno de gênero e sexualidade. **Diversidade e Educação**, v. 9, n. 2, p. 66-91, 2021.
- DE CASTRO, Susana. O papel das escolas no combate às masculinidades tóxicas. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 20, 2018.
- FERREIRA, Luciane Senna *et. al.* Gênero e sexualidade no calendário: a visibilidade datada nas intervenções do NEPGS/Campus Osório. **Viver IFRS**, nº 7, p. 93-97, 2019.
- GONZATTI, Christian. **Pode um LGBTQIA+ ser super-herói no Brasil?** 1ª Edição. Salvador/BA, Devires, 2022.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª Edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

CELEBRAÇÃO E MEMÓRIA: AÇÕES POR UM CALENDÁRIO GENERIFICADO

Letícia Schneider Ferreira¹
Eduardo Franceschina Nunes²
Robert Reiziger de Melo Rodrigues³

Introdução

O presente relato tem por finalidade realizar uma reflexão sobre a importância de debater elementos referentes às questões de gênero e sexualidade no âmbito da escola e junto à comunidade externa por meio da comemoração de datas importantes para a pauta da comunidade feminista e LGBTQIAP+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, assexuais, pansexuais e demais performances de gênero e sexualidade). É possível observar o desconhecimento de uma significativa parcela da população em relação a uma agenda de comemorações relativas às pautas de gênero. A realização de ações que sensibilizem sobre tais momentos pode ser uma primeira aproximação dos integrantes do espaço escolar, os quais poderiam, inclusive, multiplicar os conhecimentos adquiridos para outros espaços de interação social.

Deste modo, serão abordados alguns pontos importantes de discussão conceitual que pautam a argumentação que se apresenta neste estudo, como o conceito de gênero, e a necessidade de que este arcabouço analítico esteja presente no ambiente escolar em prol de uma formação integral e humanística dos e das estudantes. Observa-se a importância de levantar a discussão da presença do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade no *Campus* Bento Gonçalves (Nepgs BG) e seu papel atuante no sentido de promover um local de respeito pela diversidade, sendo um espaço de acolhimento para todos/as/es. Ao longo do texto, procuraremos explorar os sentidos da escola em um período histórico em que se exacerbam os ataques à educação, colocando em xeque as funções deste espaço e os conteúdos curriculares a serem por ela trabalhados. Local de encontro e de desassossego, a escola permite o olhar sobre o que difere, incentiva a criatividade e nos desafia à invenção. Imersos em uma realidade violenta, em que o discurso de ódio e a agressão covarde se tornaram uma realidade cotidiana, a escola pode oferecer uma alternativa em que aquele que diverge não seja concebido como inimigo a ser eliminado, mas como um indivíduo pleno de humanidade, com o qual é possível compartilhar experiências e aprender.

Além do debate teórico sobre alguns temas selecionados e que estão inseridos no calendário de ações do Nepgs BG, serão apresentadas algumas atividades realizadas que ilustram o debate proposto. Assim, serão apresentadas algumas ações promovidas pelos bolsistas e demais membros do Nepgs BG em referência a datas importantes no calendário relativo aos movimentos feministas e LGBTQIAP+, demonstrando que a escola é um local em que tais temáticas deveriam encontrar guarida, não apenas por sua indiscutível relevância, mas também como exemplo de exercício democrático. Em grande medida, a resistência encontrada na sociedade em relação à discussão de gênero está associada a uma série de *fake news*, ou seja, mentiras, que são passadas e repassadas em redes sociais e grupos de *Whatsapp*, disfarçadas de informação. O espaço da escola é um local fecundo para a desconstrução de tais falácias, pois a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade exige a apreensão das bases da investigação científica, entre as quais desponta

1 Docente de História no IFRS – *Campus* Bento Gonçalves e Coordenadora do Programa Gênero e Diversidade no Ambiente Escolar e do Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade, leticia.ferreira@bento.ifrs.edu.br.

2 Estudante do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Administração do IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, bolsista do Programa Gênero e Diversidade no Ambiente Escolar, dadonunes472@gmail.com.

3 Estudante do Curso de Licenciatura em Letras do IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, voluntário do Programa Gênero e Diversidade no Ambiente Escolar, robertreiziger2009@gmail.com.



a adoção de fontes seguras e válidas. Assim sendo, é neste ambiente educativo que a temática de gênero pode encontrar mais ressonância, possibilitando que grupos minoritários encontrem um local mais seguro e empático às suas demandas.

A adoção de datas comemorativas ou mesmo de temáticas relativas a um mês inteiro – uma vez que muitos dos assuntos trabalhados pelos movimentos de mulheres e de integrantes da comunidade LGBTQIAP+ transcendem uma data específica, como é o caso de um mês vinculado a uma cor, como o mês de agosto, vinculado ao tom lilás no intuito de abordar a violência contra a mulher – é uma prática interessante para incentivar uma política de memória sobre tópicos de gênero. A perspectiva de lembrar constantemente estas pautas é uma opção essencial para que haja uma visibilidade em relação a estas datas, além de tensionar o próprio espaço da escola, criando algo diferente da rotina estudantil, seja por meio de imagens, atividades ou outras propostas, despertando a curiosidade e a adesão dos membros da comunidade interna e externa à instituição educativa.

Assim sendo, além do debate sobre gênero, memória e ambiente escolar, serão apresentadas algumas ações que exemplificam a perspectiva teórica apresentada, como as datas relativas ao 25 de julho, Dia da Mulher Negra, Latino-Americana e Caribenha e Dia Nacional de Teresa de Benguela; o dia 28 de junho, relativo ao dia Orgulho LGBTQIAP+; o mês de agosto, durante o qual se destacam a luta contra a violência contra a mulher; e o dia 29 do referido mês, dia da visibilidade lésbica. O Nepgs BG atuou no sentido de marcar estas datas e possibilitar uma reflexão sobre a memória e a celebração destas pautas fundamentais para uma sociedade mais justa e humanizada.

1 Gênero e Ambiente Escolar: acolhimento e resistência

Em momentos de crises econômicas e políticas, é recorrente identificar que as denominadas “pautas dos costumes” passem a entrar em cena, geralmente mobilizadas de forma distorcida no intuito de acarretar pânico moral e desviar a atenção popular para outros temas, muitos destes falaciosos ou até mesmo delirantes. A temática que vem sendo foco de discursos mentirosos ou equivocados é a categoria analítica de gênero, apresentada erroneamente como “ideologia de gênero” (EGGERT; REIS, 2017). Esta falácia se estrutura a partir da reação a eventos e ideários que cultivavam a perspectiva da emancipação das mulheres, como foi o teor da Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher, organizada pela ONU, em 1996, a partir da qual a Igreja Católica passou defender a necessidade de observar os “perigos” dos discursos da cunha feminista. Mikolci e Campana apontam que:

[...] nessa conferência se reconheceu que a desigualdade da mulher é um problema estrutural e só pode ser abordada de uma perspectiva integral de gênero. Essas declarações, que tinham um alcance global, colocaram a categoria “gênero” no centro dos debates que giravam em torno do papel da mulher, provocando uma importante reação por parte de diversos setores religiosos conservadores e, em especial, da própria Igreja Católica. Assim, por causa dessa conferência, o papa João Paulo II, em sua “Carta às mulheres”, se referiu à necessidade de defender a identidade feminina desde uma perspectiva essencialista e, alguns anos depois, na “Carta aos bispos”, de 31 de maio de 2004, manifestou-se contra o discurso feminista, reiterando que a maternidade era um elemento-chave da identidade feminina (MIKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 727).

As mentiras espalhadas sobre os estudos de gênero refletem, portanto, uma reação em relação aos corpos femininos, os quais por muito tempo sofreram processos de regulação por meio de um aparato legal e discursivo, de tal modo que algumas funções e papéis sociais foram naturalizados como femininos. A violência relativa à exigência de que determinados corpos desempenhem determinadas práticas sociais acabam por limitar suas possibilidades, diminuindo seu horizonte de possibilidades, impondo determinadas regras que são construídas histórica e culturalmente. Deste modo, gênero está longe de ser uma ideologia, mas sim uma categoria analítica que permite desvelar algumas situações de violência e desigualdade que

estruturam a sociedade (SCOTT, 1995). Lins, Machado e Escoura afirmam que:

Gênero, como compreendemos, é um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 10).

Desta forma, a escola mostra-se como um espaço de relevância para tais discussões, pois é um ambiente propício ao encontro, ao diálogo democrático, ao acolhimento das diferenças. A escola é o lócus da ruptura, da potência transformadora, dissociando-se da imagem de uma ferramenta de manutenção do *status quo* e de ambiente de “doutrinação”, outra falácia recorrente nos dias atuais. A diversidade humana, observável no cotidiano, está contemplada no espaço educativo, o qual, assim como a própria sociedade, é fluido e dinâmico. Assim, os debates sobre gênero na escola, bem como a sua presença em ações, atividades e também no próprio currículo auxiliam o exercício de constante questionamento. Louro reflete sobre este tópico quando aponta a importância de adotar uma perspectiva *queer*⁴ no espaço escolar, ou seja, um posicionamento questionador, que abale o olhar normativo presente na escola. A autora explicita que:

Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar (LOURO, 2001, p. 552).

É possível referir que a escola não apenas reflete a sociedade, mas reflete sobre a sociedade e, assim sendo, não pode estar indiferente às desigualdades de gênero que organizam os atores sociais. A identificação de um corpo como feminino ou masculino gera um significativo aparato de expectativas e certezas que incidem sobre os indivíduos, os quais podem ter seu acesso a espaços, bens ou posições sociais facilitadas ou dificultadas por essa compreensão de si. As generalizações relativas ao feminino e masculino cerceiam o poder de ação das pessoas, constituindo regras a partir de estereótipos. Lins, Machado e Escoura abordam a existência de regramentos sociais relativos às concepções de gênero, expondo que:

Além de serem regras restritivas, que tentam encaixar as pessoas em estereótipos sociais, as normas de gênero são também a base para muitas situações de desigualdade. Quando usamos o termo “desigualdade de gênero”, nos referimos a relações de poder, privilégio ou hierarquias sociais criadas a partir das diferenças percebidas entre homens e mulheres, ou entre masculinidades e feminilidades (LIN; MACHADO; ESCOURO, 2016, p. 16).

Reconhecendo a situação das desigualdades entre os corpos identificados como femininos ou masculinos, a qual se faz presente em discursos e ações que oprimem e violentam determinados segmentos da população, a escola não pode se furtar em trazer tais questões para o debate, no intuito de estabelecer uma reflexão e sensibilização sobre a temática de gênero. Entre as possibilidades para tal prática, está a realização de atividades relativas a datas comemorativas da agenda feminista e da comunidade LGBTQIAP+, ressaltando a existência desses grupos, sua opressão e resistência. A adoção de uma política de memória relativa às lutas e conquistas destes grupos é de suma relevância para

4 Segundo Pereira, “a teoria *queer* surgiu como crítica aos efeitos normalizantes das formações identitárias e como probabilidade de agrupamento de corpos dissidentes. Como tal, delineou invenções transgressoras e possibilidades para além da construção binária dos sexos, repensando ontologias, opondo-se às epistemologias hétero que dominam a produção da ciência” (PEREIRA, 2015, p. 411).



difundir o conhecimento das pautas de tal camada da sociedade. Segundo Ferreira, “a noção de memória remete tanto aos mecanismos de acumulação, vinculando-se às formas de conservação, atualização e reconhecimento de uma lembrança, quanto aos processos de compartilhamento de representações sociais” (FERREIRA, 2011, p. 102). A rememoração de determinados eventos permite a observação da trajetória de uma luta por igualdade, visibilidade e respeito, que não é apenas uma memória individual, mas que diz respeito a toda uma comunidade. Schmidt e Mahfoud afirmam que, “para Halbwachs [1990], o indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido e habitado por grupos de referência; a memória é sempre construída em grupo, mas é também, sempre, um trabalho do sujeito” (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 288).

Provocar a memória e permitir o conhecimento sobre as trajetórias de determinados grupos sociais pode ser uma estratégia interessante para dar visibilidade a temas ou coletividades que ficaram de algum modo marginalizados ao longo do tempo. Assim, serão apresentadas algumas ações promovidas pelo Nepgs BG que tiveram por finalidade abordar alguns temas importantes por meio de datas de celebração de memória, pautando elementos de gênero e sexualidade: o dia 25 de julho, dia Internacional da Mulher Negra, Latino Americana e Caribenha e Dia Nacional de Teresa de Benguela; o 28 de junho, dia do Orgulho LGBTQIAP+; o mês de agosto enquanto período de combate à violência contra a mulher; e o dia 29 de agosto, dia da Visibilidade Lésbica.

2 Ações do Nepgs BG: fortalecendo práticas de memória

O Dia do Orgulho LGBTQIAP+ foi um momento em que o Nepgs BG procurou destacar a importância do estabelecimento de uma cultura de paz na escola, problematizando situações de violência que muitos discentes que possuem identidades de gênero dissidentes sofrem, em especial por meio do uso de “piadas” e “brincadeiras”. Assim, os e as bolsistas do Nepgs planejaram uma ação a partir da própria realidade vivenciada pelos e pelas alunos/as/es. A atividade foi realizada durante uma reunião no núcleo, quando os bolsistas iniciaram falando sobre conceitos básicos de gênero e sexualidade. Após essa introdução, comentaram alguns dados sobre quantidade de pessoas que se informam abertamente como homossexuais, bissexuais e transexuais no Brasil, além de outros dados sobre a violência contra a comunidade LGBTQIAP+. Então, foram distribuídos entre todos os presentes na reunião os relatos escritos anonimamente em um momento prévio. Esses relatos trouxeram à tona diversos casos de LGBTQIAP+fobia que haviam ocorrido dentro do âmbito escolar. Todos os relatos foram lidos e discutidos, um por um.

Esta atividade teve como objetivo trazer uma reflexão por meio dos relatos e demonstrar a importância da discussão acerca da temática de gênero e sexualidade no âmbito escolar. A ação teve grande adesão, principalmente dos discentes, que participaram ativamente das discussões relativas aos relatos, trazendo, também, as suas próprias experiências.

Figura 1 - Debate sobre temática LGBTQIAP+



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

O Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-americana e Caribenha e Dia Nacional de Teresa de Benguela é uma data essencial para refletir sobre este grupo social o qual, geralmente, está submetido a condições de marginalização social, sofrendo uma série de opressões, que se interseccionam (CRENSHAW, 2002) e as tornam um dos segmentos mais sujeitos às condições de vulnerabilidade da sociedade. Esta data salienta a importância da articulação destas mulheres que se organizam em encontros e congressos desde a década de 1990, ainda lembrando, nacionalmente, a figura da rainha quilombola Teresa de Benguela, liderança da resistência do Quilombo Quariterê, no século XVIII. A mulher negra, sujeita a uma série de estigmas sociais, possui um papel fundamental na organização das lutas por direitos e para a construção da cultura brasileira. Nessa perspectiva, Gonzalez afirma que:

Apesar da situação de extrema inferiorização, a mulher negra exerceu um importante papel no âmbito da estrutura familiar ao unir a comunidade negra para resistir aos efeitos do capitalismo e aos valores de uma cultura ocidental burguesa. Como mãe (real ou simbólica), ela foi uma grande geradora na perpetuação dos valores culturais afro-brasileiros e em sua transmissão para a próxima geração (GONZALEZ, 2020, p. 161).

Em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) do *Campus* Bento Gonçalves, o Nepgs BG promoveu uma reunião em que foram convidadas duas palestrantes, mulheres negras, para que pudessem referir este tópico, compartilhando suas experiências em relação ao racismo, possibilitando esse momento de trocas e observando o lugar de fala (RIBEIRO, 2019) destas mulheres. As palestrantes, a professora substituta do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, Carmynie Barros Xavier, e a professora de séries iniciais da Prefeitura Municipal de Bento Gonçalves, Elisângela Fontoura, debateram situações de exclusão social e o quanto o corpo da mulher negra é objetificado e submetido a estereótipos e à violência. Entretanto, também trouxeram um depoimento de resistência, permitindo a reflexão sobre o quão essencial é superar esta situação de exclusão social das mulheres negras.



Figura 2 - Palestra sobre o dia 25 de julho



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

O mês de agosto foi um mês marcado pela observação relativa à situação de violência contra a mulher, inserindo as discussões relativas à necessidade de que todos e todas estejamos cientes sobre tal realidade e possamos denunciar e não naturalizar agressões direcionadas ao público feminino. Em relação a este tópico, o Nepgs BG realizou uma campanha denominada “Mete a colher”, convidando a comunidade a refletir sobre esta situação e desnaturalizar a violência doméstica, seja no espaço público ou privado e suas interdependências (OKIN, 2008). Foram espalhados cartazes com tais provocações, além de instalações artísticas com colheres penduradas, no intuito de chamar a atenção dos transeuntes.

Figura 3 e 4 - Ação Agosto Lilás



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Por fim, com a finalidade de referir o dia 29 de agosto, dia da Visibilidade Lésbica, foram produzidos cartazes em que diversas celebridades que se identificam como mulheres lésbicas foram espalhados pelos corredores da escola. Nas imagens, casais de mulheres aparecem juntas, demonstrando que há diversas formas de vivenciar o sentimento amoroso e que tais relacionamentos são legítimos. Deste modo, a mensagem de respeito por todas as formas de amor passa a permear a escola, possibilitando que muitas estudantes que assim se identificam se sintam representadas e respeitadas.

Considerações Finais

O Nepgs tem por compromisso combater as desigualdades de gênero e promover discursos vinculados aos princípios dos Direitos Humanos. A escola, lugar de convivência com diferentes olhares, mas por isso mesmo um ambiente de disputas, deve fomentar a reflexão e ser um local de disseminação do conhecimento e dos problemas que acometem a sociedade. A realização de atividades em datas comemorativas ou a ênfase nos meses que celebram ou evidenciam um determinado tema é uma estratégia que vem se mostrando interessante para abordar questões referentes ao âmbito do Nepgs.

Neste relato, procurou-se apresentar algumas ações organizadas pelo Nepgs BG, como o dia do Orgulho LGBTQIAP+, o Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-americana e Caribenha e Dia Nacional de Teresa de Benguela, Mês de Agosto Lilás e o Dia 29 de agosto, data que marca a Visibilidade Lésbica. Deste modo, temas importantes para refletir sobre diferentes grupos que compõem a sociedade, suas pautas e sua luta de resistência. A escola, deste modo, cumpre seu papel formativo, que ultrapassa o elemento associado ao conteúdo, possibilitando que os estudantes exercitem a cidadania e a empatia, aspectos fundamentais para uma sociedade mais justa e harmônica.

Referências

- BONFANTI, Ana Letícia; GOMES, Aguinaldo Rodrigues. A quem protegemos quando não falamos de gênero na escola?. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 105-121, 2018.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flávia, LIMA, Márcia (Orgs.) Rio de Janeiro: Zahar, 1ª ed., 2020.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista estudos feministas**, v. 9, p. 541-553, 2001.
- MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, p. 725-748, 2017.
- OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, 16(2): 440, maio-agosto/2008
- PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer decolonial: quando as teorias viajam. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 5, n. 2, p. 411-437, 2015.
- REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 09-26, 2017.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.



NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM GÊNERO E SEXUALIDADE (NEPGS): ATO REFERENTE AO MÊS DO ORGULHO LGBTQIAP+

Gabrielli Pieta Cecchin¹
Isadora Lima da Cunha²
Letícia Schneider Ferreira³
Manuela Trevisan Dorneles⁴
Marcelo Razzera Pegoraro⁵

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgs) faz parte do Programa Gênero e Diversidade no Ambiente Escolar, tendo sua institucionalização enquanto espaço de ações afirmativas em 2015, a partir do protagonismo de estudantes dos cursos de ensino médio integrado do *Campus* Bento Gonçalves, os quais se sentiam intimidados pelos recorrentes casos de assédio e misoginia ocorridos dentro da instituição. Desde então, o núcleo realiza atividades como Saraus sobre diferentes temáticas, atos envolvendo a participação dos próprios estudantes do Instituto, além de reuniões que acontecem de forma presencial e online, abordando assuntos referentes a gênero e sexualidade, disseminando empatia e se tornando um espaço de escuta e acolhimento.

Dentre os eventos produzidos pelo Nepgs em 2022, destaca-se o Ato referente ao Mês do Orgulho LGBTQIAP+, o qual envolveu um amplo público e, sem dúvidas, mobilizou a comunidade para aprender sobre o assunto. O ato foi uma iniciativa dos cinco bolsistas do Programa, os quais confeccionaram camisetas explicando o significado de cada letra da sigla da comunidade e outras com dados referentes à morte de pessoas transgêneras e transexuais no Brasil. Outra ação foi a confecção de cartazes com frases impactantes e violentas relativas à LGBTQIAP+fobia (discriminação às lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis, intersexuais, assexuais, pansexuais e outras performances de gênero e/ou de orientação sexual) sofrida por esse segmento da sociedade, as quais foram lidas e debatidas pelos participantes do Nepgs do *campus* Bento Gonçalves (Nepgs BG). A violência sofrida por estudantes cuja identidade é considerada desviante da norma se dá em várias camadas, ou seja, não apenas agressões físicas devem ser consideradas e denunciadas, mas também as agressões verbais, muitas vezes apresentadas em forma de “brincadeiras”, sendo fundamental constituir um espaço em que estes e estas discentes se sintam à vontade de conversar sobre esse tema e ao compartilhar tais experiências, desnaturalizar a prática da LGBTQIAP+fobia.

As ações de conscientização sobre a necessidade de combater a LGBTQIA+fobia iniciaram com a reflexão abordada pelo dia 17 de maio, momento em que os e as bolsistas do Nepgs BG promoveram um Sarau durante o qual os e as estudantes apresentaram um repertório musical entremeado pela leitura de poesias. Houve uma ampla participação da comunidade escolar interna e externa, sendo um momento mobilizador e que possibilitou a apresentação do núcleo para muitos estudantes e servidores. Músicas como “Toda Forma de Amor” do cantor e compositor brasileiro Lulu Santos integraram o repertório de canções,

- 1 Estudante e bolsista do Programa Gênero e Diversidade no Ambiente Escolar do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, gabipcecchin@gmail.com.
- 2 Estudante e bolsista do Programa Gênero e Diversidade no Ambiente Escolar do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, isadoralimadacunha@gmail.com.
- 3 Docente de História do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves e Coordenadora do Programa Gênero e Diversidade no Ambiente Escolar e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade - *Campus* Bento Gonçalves, leticia.ferreira@bento.ifrs.edu.br.
- 4 Estudante e bolsista do Programa Gênero e Diversidade no Ambiente Escolar do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, manuu.dorneles@gmail.com.
- 5 Estudante e bolsista do Programa Gênero e Diversidade no Ambiente Escolar do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, marcelorazzerapegoraro@gmail.com

o que possibilitou que, por meio das canções, temas fundamentais ao Programa Gênero e Diversidade Escolar pudessem ser abordados junto aos participantes. Tais atividades são fundamentais para observar o papel da escola na construção de cidadãos que respeitem a diversidade, ressaltando que a escola é um lugar de convívio com o outro, de exercício da alteridade. Assim a escola pode ser um espaço libertador ou um local que somente reproduz a lógica das desigualdades, conforme aponta Franco:

a escola atua como uma representativa instituição social na qual se prioriza o ensino, a aprendizagem e, na maior parte do tempo, a manutenção de normas culturais hegemônicas que constituem a sociedade. Dentre essas normas, consagra-se a forma como homens e mulheres devem construir seu gênero e viver suas sexualidades como aprendizados naturalizados e incorporados, explícita ou implicitamente, nas práticas educacionais (FRANCO, 2018, p. 470).

A abordagem da necessidade de romper estereótipos que violentam uma considerável camada da população é uma pauta do Neps BG, o qual procura colocar-se como um espaço de atendimento para a demanda de grupos que muitas vezes sofrem violência no espaço escolar. Outra ação nesse sentido, a qual também foi realizada no dia 17 de maio foi a sensibilização para o uso do nome social de estudantes transgêneros e transexuais, questão que já é contemplada por meio da Resolução nº054 de 16 de agosto de 2016, a qual em seu artigo 1º, dispõe que este documento visa

Determinar a possibilidade de inclusão do Nome Social de travestis, transexuais e transgêneros nos registros acadêmicos de todos os campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, em consonância com as Diretrizes Nacionais dos Direitos Humanos e visando à promoção do respeito à pluralidade e à dignidade humana e a garantia do ingresso, da permanência e do sucesso de todas as pessoas no processo de escolarização (IFRS, 2016, s/p).

Deste modo, a ação procurou contemplar este tema de duas formas: a primeira foi a divulgação deste tópico por meio de cartazes, os quais apresentavam imagens de celebridades conhecidas por seus nomes artísticos em que havia um questionamento de intuito provocativo como, por exemplo: “esta é Maria da Graça Meneghel, mas vocês a chama de Xuxa. Então por que não chamar o/a estudante por seu nome social?”. Em outros cartazes, havia a explicação de que Nome Social não é sinônimo de nome artístico ou de apelido, mas que se alguém consegue chamar outra pessoa por um nome que não condiz com o nome de registro, possui a capacidade de utilizar o nome social. O uso do nome social é uma demanda importante destes grupos, evidenciando o reconhecimento de sua existência e identidade de gênero, o que é fundamental para a permanência destes/as alunos/as/es no espaço da escola. Lazcano (2020) evidencia esta questão, expondo que

não se trata apenas de incluir pessoas trans “permitindo-lhes” circular por determinados espaços; trata-se de uma inclusão que garanta o exercício pleno da cidadania nesse espaço. Isso implica também: (1) descolonizar as práticas pedagógicas (dentro e fora da sala de aula) e os mecanismos de produção do conhecimento; (2) a planificação de ações conjuntas de criação/formulação de políticas e capacitação dos recursos humanos para operar com elas no cotidiano; (3) a divulgação e desburocratização dos mecanismos de acesso à política (sem mediações/permissões), e a ocupação de espaços (banheiros, moradias estudantis, etc.) de forma igualitária e conforme a identidade de gênero de cada pessoa trans (LAZCANO, 2020, p. 175).

No sentido de permitir uma reflexão a este respeito, além da ação relativa aos cartazes citados, também foi promovida uma atividade em que membros da comunidade escolar usavam crachás decorados pelos estudantes em que constavam outras formas pelos quais eram chamados, com a finalidade de ressaltar que muitas vezes somos chamadas/os/es de formas diferentes das quais constam em nossos documentos legais, sendo portanto, possível valer-se do nome social dos/as estudantes transgêneros, transexuais ou travestis. A



ação teve também uma considerável adesão, sendo amplamente publicizada pelos membros do Nepgs que passaram nas salas de aula divulgando a ação.

Figura 1 – Cartazes sobre Nome Social



Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

Figura 2 – Crachás em referência ao Nome Social



Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

A ação relativa ao dia 28 de junho, dia do Orgulho LGBTQIAP+ procurou oferecer um espaço de trocas de experiências, durante a qual os participantes confeccionaram caixas de sapato forradas, para os estudantes deixarem seus relatos de discriminação sofrida ou presenciada relativa a gênero e sexualidade. Os materiais foram espalhados pelos blocos de convivência do IFRS BG com o objetivo de sensibilizar estudantes e servidores para participarem desta atividade. Assim, no dia do encontro, estes recipientes foram recolhidos e as frases puderam ser debatidas na reunião, sendo que os e as bolsistas realizaram a leitura e solicitaram que os participantes refletissem sobre tais frases LGBTQIA+fóbicas.

Figura 3 - Ação referente ao Dia do Orgulho LGBTQIA+



Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

Figura 4 - Ação referente ao Dia do Orgulho LGBTQIA+



Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

Durante a reunião protagonizada pelos bolsistas, foi possível observar que muitos/as discentes já haviam passado por tais situações de constrangimento e violência em que eram recorrentes os termos utilizados nas agressões. Exemplos de tais violências foram a verbalização de frases de cunho LGBTQIA+fóbico como afirmações sobre a identidade sexual ser uma questão de “modinha”, que determinados estudantes caminhariam como “veados” e que o uso do nome social era algo errado e ridículo. Neste encontro também foram esclarecidas as definições de conceitos como gênero, sexo e sexualidade, baseando-se em diversos artigos de autoras como Adriana Piscitelli, Joan Scott, Guacira Louro, entre outras, disponibilizados pela professora coordenadora do Programa Gênero e Diversidade no Ambiente Escolar. Outra ação realizada neste contexto foi uma intervenção artística por meio da produção de camisetas que versavam sobre a sigla LGBTQIA+, a qual muitas vezes causa confusão entre as pessoas. Deste modo, foi realizado um varal em um ambiente de grande circulação dos/as discentes e também de servidores, visando esclarecer a todos/as/es sobre esta questão.



Figura 5 - Ação referente ao Dia do Orgulho LGBTQIAP+



Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

Figura 6 - Ação referente ao Dia do Orgulho LGBTQIAP+



Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

A compreensão de gênero vem sendo debatida por sociólogos, historiadores e estudiosas do movimento feminista desde meados de 1960, já que esses notaram a crescente necessidade de aprofundar e levantar o sentido político desse conceito, o qual inicialmente era caracterizado por uma noção ultrapassada, em que a anatomia dos sexos era o único fator que definia a identidade social dos indivíduos. Atualmente, a concepção de gênero segue sendo estudada, contudo, sua estruturação não concebe mais a designação biológica e sim seu caráter histórico, sendo, em resumo, a forma do sujeito identificar-se perante as relações sociais e suas hierarquias de poder.

[...] as primeiras formulações em torno do termo baseavam-se justamente na fixidez biológica que definiria identidades, não nas configurações de poder histórica e culturalmente estabelecidas e reiteradas. Alguns textos (como os de Joana Maria Pedro e de Maria Lygla Quartim de Moraes) retomam a emergência do termo gênero na década de 1960, com as formulações de Robert Stoller (1968). Para Moraes (2000), o autor propunha "a utilização de uma categoria que diferenciase a pertinência anatômica (o sexo) da pertinência a uma identidade social ou psíquica (gênero)", O sentimento de ser mulher e o sentimento de ser homem seriam mais importantes, em termos de identidade sexual, do que as características anatômicas. Por seu lado, Linda Nicholson (2000) alerta que Simone de Beauvoir, em *O Segundo Sexo* publicado em 1949, ao afirmar que "não se nasce mulher, torna-se" - embora não usasse a categoria gênero -, já apontava que o sexo não garantia a constituição de uma pessoa em correspondência com o gênero (VEIGA *et. al.*, 2015, p. 304).

No que tange às identidades de gênero, é possível identificar três principais, sendo

elas: cisgênero; aquele que se identifica com seu sexo biológico; transgênero; quando a identidade de gênero destoa do sexo biológico e identidades não-binárias; são aquelas que fogem da cisnormatividade, portanto, o indivíduo não se identifica plenamente com nenhum gênero, essas identidades se caracterizam por sua fluidez. É essencial que tais informações sejam levadas à comunidade escolar e externa, as quais carecem de um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, pois só assim é possível combater falácias sobre gênero tão presentes na sociedade. Os e as bolsistas do Nepgs abordaram durante as reuniões temas de sexualidade e orientação sexual, os quais muitas vezes são confundidos com a temática de gênero. Deste modo, ressaltaram que a sexualidade é a atração física e romântica direcionada ao outro e a orientação sexual diz respeito aos diferentes gêneros com os quais alguém se relaciona, podendo ser por apenas um ou mais. Para explicar temas que de certa forma são tão complexos, os estudantes em questão leram poemas, músicas e ilustraram suas falas citando artistas de representatividade LGBTQIAP+.

Um dos momentos mais comoventes do ato foi durante a leitura dos relatos anônimos de LGBTfobia sofridos pelos estudantes. A fim de preservar a identidade dos/as/es alunos/as/es, os e as bolsistas inicialmente realizaram a leitura prévia de cada relato - descartando aqueles que se encontravam em tom de brincadeira - para depois transcrever todos digitalmente e imprimi-los, deste modo assegurando que nenhuma ortografia seria reconhecida. Todos/as/es discentes e servidores que participaram da reunião foram convidados a ler ao menos um papel e, caso se sentissem à vontade, poderiam comentar. Todos se sensibilizaram, em virtude da tamanha gravidade de alguns depoimentos.

Figura 7 - Ação referente ao Dia do Orgulho LGBTQIAP+



Fonte: Elaborada pelos/as autores (2022)

A violência e a marginalização sofrida pela população LGBTQIAP+ é cotidiana e crescente. No Brasil, a lei que fundamenta a criminalização da violência contra a comunidade está atrelada à Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, ou seja, a Lei anti-racismo. Um dossiê publicado pelo *Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil*, referente ao ano de 2021, alertou sobre a grave situação de violência no país, registrando 316 mortes e violências de pessoas LGBTQIAP+, isto é, um aumento de 33,33% comparado ao ano anterior. A publicação também relatava a falta de dados governamentais relativos ao assunto, os dados de empregabilidade de LGBTs no Brasil e, dentre outras observações, os autores deram dicas importantes de como combater a LGBTfobia. Contudo, apesar do aumento progressivo da discriminação no Brasil e da falta de uma legislação própria que garanta a segurança dos brasileiros pertencentes à comunidade, também é importante comemorar a visibilidade e alguns direitos a nível global, alcançados pela luta nos últimos anos. A parada LGBTQIAP+

de 2022 em São Paulo ilustra muito bem o avanço da luta, visto que ela contava com cerca de 3 milhões de pessoas, comparada às 2 mil que estiveram presentes em 1997 na primeira edição do evento.

Portanto, como argumenta Rebecka de França *et. al.*, em seu artigo *LGBTFOBIA, Violência, Preconceito E Discriminação: Mapeando A Violência Contra Pessoas Lgbt's No Rio Grande Do Norte*, no momento atual, vivemos um paradoxo:

A violência e violação dos Direitos das pessoas LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) é uma realidade cada vez mais presente no país. Atualmente, vivencia-se no Brasil um movimento complexo e contraditório, mesmo paradoxal, onde, ao mesmo tempo, em que se conquistam direitos, observa-se o aumento da violência e o alijamento ao direito de ir e vir da população LGBT, mesmo que seja de forma velada. O Brasil é um país heteronormativo, onde o que foge da realidade dita como “normal” é tido como “errado”, assim a população LGBT muitas vezes são excluídas de todas as práticas sociais que as integrariam na sociedade, inclusive família, escola, trabalho e lazer, sofrendo com a LGBTfobia com diferentes espécies de abusos e discriminações que costumam ser agravados por outras formas de violências, ódio e exclusão. Nesse sentido, torna-se imprescindível promover e defender, de forma contínua, o Direito da população LGBT, dando visibilidade e, ao mesmo tempo, identificando onde ocorre, o porquê ocorre e o perfil dessas pessoas (DE FRANÇA *et. al.*, 2017, s/p).

Assim sendo, a escola apresenta-se como o espaço em que estes corpos tão diferentes, podem encontrar um espaço de existência respeitosa: local da pluralidade, o ambiente escolar não pode se isentar de ser um espaço de luta contra a discriminação. A escola é um local em que não se aprendem apenas conteúdos curriculares, mas também se exercita a cidadania, sendo um dos principais bastiões da promoção da emancipação e da divulgação de preceitos de cultura de paz e empatia.

Considerações Finais

A escola é um espaço que promove o encontro entre as diversas visões de mundo, abarcando múltiplas maneiras de ser e existir, mas também de resistir: estudantes que compõem a comunidade LGBTQIAP+ deveriam encontrar nesse local um espaço de acolhimento e defesa de suas pautas, uma vez que muitas vezes sofrem situações de violência e discriminação. O Nepgs BG, vinculado ao Programa Gênero e Diversidade no Ambiente Escolar, vem exercendo uma importante função com o propósito de disseminar uma cultura de afetividade e respeito pelo outro, o que pode ser evidenciado por meio de diferentes ações como o Sarau do dia de combate a LGBTQIAP+fobia, intervenções artísticas com a produção de camisetas e a leitura de frases agressivas que os/as estudantes ouvem nos corredores da escola, possibilitando um espaço de debate e de construção coletiva de soluções para tais situações de violência.

O Nepgs BG e seus participantes compreendem, dessa forma, que o ambiente escolar tem entre seus compromissos construir e divulgar conhecimento científico, combatendo uma série de afirmações equivocadas, em especial sobre gênero, que permeiam a sociedade. As atividades propostas pelo Nepgs BG presentes no presente relato buscaram sensibilizar a comunidade escolar para estes temas, compreendendo que é papel de todos/as/es possibilitar a ruptura com situações de violência e exclusão, favorecendo o convívio harmônico que acaba por resultar em uma formação mais humanizadora e pautada na empatia para com o/a outro/a.

Referências

- DE FRANÇA, Rebecka. LGBTFOBIA, Violência, Preconceito E Discriminação: Mapeando A Violência Contra Pessoas Lgbt's No Rio Grande Do Norte. **V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades UFBA**. RN, 2017. Disponível em: www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-v-enlacando. Acesso em: 31 ago. 2022.
- FRANCO, Neil. Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 65/1, p. 469-486, 2018.
- IFRS. **Resolução nº 054 de 16 de agosto de 2016**. Disponível In: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2016861617627resolucao_054_16_nome_social.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.
- LAZCANO, Claudia. A Política do Nome Social na UFSC: reflexões sobre inclusão e cidadania. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 1, p. 154-180, 2020.
- OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS LGBTI+ NO BRASIL. **Dossiê denuncia 316 mortes e violências de pessoas LGBT em 2021**. Disponível em: observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org Acesso em: 31 ago. 2022.
- VEIGA, Ana Maria *et. al.* **Dicionário Crítico de Gênero**. Edição. Local: MULTILIVROS, 2015.



NEPGS NA REDE: ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DAS AÇÕES VOLTADAS À DIVERSIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Paula Cecato de Oliveira¹
Bibiana Cardoso da Silva²
Cristian Sezer Rheinheimer³
Taíse Tatiana Silva Quadros⁴

Introdução

Inicialmente, a política de ações afirmativas no *Campus Rolante* do IFRS era promovida por meio do Núcleo de Ações Afirmativas (Naaf). Com vistas a uma melhor divisão das temáticas e um enfoque maior na participação da comunidade, a coordenação do Naaf do *campus Rolante*, em conjunto com seus membros, solicitou a divisão em três outros núcleos: Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena (Neabi), Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais (Napne) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgs), sendo as ações deste último o foco deste relato. A solicitação recebida e acatada pelo Conselho de *Campus* - Concamp, foi efetivada por meio da Resolução Concamp 008/2020.

Este relato tem como objetivo apresentar e analisar as ações desenvolvidas pelo Nepgs *Campus Rolante* durante o período de pandemia, considerando as limitações estabelecidas em relação à interação social. A partir dessa análise, pretende-se refletir sobre os impactos dessas ações na comunidade, suas potencialidades e demandas futuras de discussões e ações sobre temáticas específicas de interesse do núcleo. Além disso, pretende-se discutir a importância das redes sociais para a divulgação e execução de ações do núcleo.

1 Pandemia da Covid-19: Desafios e soluções

O Nepgs surge com o intuito de intensificar a promoção de debates e discussões acerca das temáticas de gênero e sexualidade, tanto com a comunidade interna, servidores e alunos, como com a comunidade externa, por meio de reuniões e formações. Mais do que contribuir na construção dos eixos de Ensino, Pesquisa e Extensão, o núcleo surge como um mediador no processo educacional nas tratativas de gênero e sexualidade, colaborando não só no processo de formação cidadã e inserção social, como também no combate às violências de gênero e sexualidade, através de atividades e debates educativos voltados à promoção de igualdades e direitos humanos dentro e fora da instituição.

Art. 1o O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), criado por Portaria instituída em cada campus, é um setor propositivo e consultivo que estimula e promove ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas à temática da educação para diversidade de gênero e sexualidade. (IFRS, 2017, p.1)

A criação do núcleo, no início de 2020, coincidiu com a pandemia causada pela Covid-19, que assolou o mundo e provocou um extenso processo de isolamento social e readequação das atividades educativas. Isto resultou em um obstáculo no processo de promoção e estruturação do Nepgs junto a comunidade do *campus*. Frente às questões causadas pela

- 1 Professora da área de Letras: Português/Inglês no IFRS *Campus Rolante*, ana.oliveira@rolante.ifrs.edu.br.
- 2 Professora da área de Letras: Português/Inglês no IFRS *Campus Rolante*, bibiana.silva@rolante.ifrs.edu.br.
- 3 Técnico Administrativo em Educação no IFRS *Campus Rolante*, cristian.rheinheimer@rolante.ifrs.edu.br.
- 4 Professora da área de História no IFRS *Campus Rolante*, taise.silva@rolante.ifrs.edu.br.

pandemia, foi preciso readequar as formas de trabalho, sendo necessária a busca por uma nova abordagem, a fim de alcançar os estudantes e dar continuidade nas discussões da temática de gênero e sexualidade.

Mesmo com todas as adversidades, através da mobilização entre coordenação e membros do núcleo, buscou-se uma alternativa para que conseguíssemos cumprir o nosso papel educacional nas relações de gênero e sexualidade, de forma a permitir o diálogo, promover discussões e contribuir na formação cidadã e na disseminação da tolerância e dos direitos humanos, contribuindo na construção de uma sociedade mais segura, igualitária e tolerante. Com a articulação e empenho dos membros junto aos meios de comunicação digitais, entre eles as redes sociais, foi possível a organizações de diversos momentos e campanhas, veiculadas principalmente via Instagram (@nepgs_rolante_ifrs), com o objetivo de alcançar não só os alunos, mas permitir uma interação junto a nossa comunidade, também público alvo das nossas abordagens.

As ações realizadas foram guiadas pelos trabalhos recentes sobre culturas juvenis, protagonismo juvenil e gênero (cf. VERTIMIGLIA, 2020; FIALHO; SOUZA, 2019; RABIN; BACICH, 2018; GORISCH, 2014; ALMEIDA; EUGENIO, 2004;). Através da leitura e discussão entre os membros da coordenação do núcleo, pode-se chegar nas temáticas e nas maneiras de abordá-las na realização das ações.

2 Ações realizadas em 2021

2.1 Democratizar e construir o Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade por meio do protagonismo estudantil

Diante do contexto de implementação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), as reuniões ordinárias do Nepgs, conforme previstas em nosso regulamento, passaram a ser realizadas remotamente e as demandas discentes para nosso núcleo foram, muitas vezes, solicitadas de modo informal, por intermédio do uso do *Whatsapp*. Alguns instrumentos de comunicação digital foram implementados pelo núcleo para a manutenção das ações e vínculos com discentes e comunidade: estabelecimento de um *link* do núcleo vinculado à extensão na página do IFRS *Campus Rolante*, alimentado pela jornalista do *campus*; criação de um e-mail do Nepgs, voltado para informar estudantes e servidores/ servidoras de atividades e formações; a criação de um grupo de *Whatsapp* do Nepgs-Rolante, administrado pela sua então coordenadora, com a finalidade de dinamizar os debate sobre gênero e sexualidade entre servidores/as, estudantes e comunidade externa; e, ainda, um endereço no Instagram (@nepgs_rolante_ifrs), administrado pela coordenadora do Nepgs, bem como por estudantes membras e membros do mesmo núcleo.

Estes e estas estudantes, no decorrer de 2021, tomaram a frente da página do Nepgs no Instagram de forma criativa, construindo pautas e cards informativos das ações do núcleo para a comunidade em geral. Um grupo de estudantes participou de maneira contínua construindo campanhas temáticas com acompanhamento da coordenadora do núcleo, por meio de encontros semanais. As ações de 2020 realizadas pela equipe de estudantes do IFRS para o Instagram do Nepgs se encontram registradas e documentadas na página do Instagram mencionada acima. No cenário de distanciamento, ocasionado pela Pandemia da Covid-19, o fortalecimento do vínculo estudantil a partir da criação e alimentação da página do Instagram, tornou-se verdadeiramente central para as ações do núcleo. As campanhas constituídas por meio de *cards*, bem como a elaboração de material gráfico mais ocasional sobre temas de maior evidência e presentes no cotidiano de nossa sociedade, como o enfrentamento do assédio e violência à mulher, o combate à lgbtfobia, entre outros, despontaram a capacidade criativa e crítica das estudantes que buscaram o Nepgs com propostas de intervenção e abordagem estética e informativa. Por meio da ação articulada entre membras/os do Nepgs, discentes, docentes, servidores e comunidade externa, o Instagram se tornou página de divulgação e vitrine de nossas ações, aproximando e também



divulgando à nossa comunidade, nossas propostas e ações.

Nesse sentido, a formalização da participação discente para a construção e manutenção da página de Instagram do núcleo tornou-se um importante meio de manutenção de vínculo estudantil. Dessa forma, constitui-se como uma ação pedagógica efetiva, que possibilita o debate interdisciplinar, a construção curricular integrada e inclusiva de forma orgânica conforme também previsto na Política Institucional para os cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS:

Partindo do entendimento de que a prática docente integrada no EMI compreende a formação global e integral do estudantes, para que estes consigam relacionar os conhecimentos de diferentes áreas com a realidade em que estão inseridos, as metodologias e práticas aplicadas no ambiente escolar devem ser integradas, numa perspectiva cidadã e interdisciplinar, para possibilitar ao estudante: - aprender de diferentes formas; - ter um olhar mais amplo e humano sobre as questões trabalhadas; - ser capaz de articular outras formas de expressar os conhecimentos; - vivenciar a indissociabilidade entre teoria e prática (PPI/IFRS); - experienciar a pesquisa como princípio pedagógico; - ter oportunidade de conhecer a dimensão prática do trabalho, com possibilidades de observação, análise, interpretação e mobilização de conhecimentos (PPI/IFRS); - a possibilidade de realizar avaliações integradas; - se auto-conhecer por meio de novas experiências. (IFRS, 2019, p. 10)

Em total compatibilidade com a proposta institucional, mesmo no contexto inédito da pandemia, buscamos o fortalecimento dos vínculos dos estudantes do IFRS *Campus Rolante* com os temas concernentes aos Direitos Humanos que perpassam a reflexão crítica sobre gênero e sexualidade, temas centrais na formação humana e cidadã dos nossos/as estudantes.

2.2 Mês da Mulher

Em alusão ao mês da mulher, o Nepgs em parceria com o Projeto de Extensão *Líbera*⁵ criou-se a campanha “Março das Mulheres: para além das flores”. O nome vem ao encontro de conscientização e discussões que tornem a data um momento não só de troca de presentes, mas também de discussões das pautas sociais relacionadas ao feminino. Foram produzidos *cards* informativos com dicas de filmes, livros, séries, documentários e podcasts relacionados ao tema, utilizando o Instagram do núcleo para publicizar e estender o conteúdo a toda a comunidade. Realizou-se também duas “Cineparty”, espaços de discussão sobre filmes que retratam as lutas sociais das mulheres. O projeto *Líbera* proporcionou aos participantes o sorteio de alguns itens sustentáveis para a saúde íntima da mulher, utilizados no ciclo menstrual.

A partir da demanda de algumas estudantes, o projeto *Faça Negócios como uma Garota* surgiu com o intuito de dar conselhos vocacionais e de negócios para as estudantes do *campus*. A ação contou com a orientação das professoras Ana Paula Ferreira Alves e Aline Schuh, ambas docentes da área de gestão e negócios do *Campus Rolante*, da psicóloga do *campus* Vanessa Berni e com o relato de experiências de duas alunas.

5 Projeto de Extensão do *Campus Rolante* de empoderamento das mulheres da comunidade para o resgate do reconhecimento da natureza do feminino, sob sua mais leve, amorosa e consciente expressão de ser. Coordenado pela Assistente Social do *Campus Rolante* Neila Sperotto.

Figura 1 - Cards de divulgação ações voltadas ao dia internacional da mulher



Fonte: Instagram do Nepgs Campus Rolante (@nepgs_rolante_ifrs)

2.3 17/05 - Dia Internacional de Combate a Homofobia

Em alusão ao dia 17/05 - Dia internacional de combate a LGBTQIAP+fobia, foi realizado via plataforma digital Instagram, a *live* sobre direitos da Comunidade LGBTQIAP+. Na ocasião, o convidado foi o advogado Diego Candido, atuante na ONG Igualdade, presidente da Comissão de Diversidade Sexual e Gênero da OAB do município de Cachoeirinha e conselheiro suplente no conselho estadual LGBTQIA+. A *live* mediada pelo discente Davi de Oliveira e pelo servidor Cristian Rheinheimer abordou a historicidade dos direitos adquiridos pela comunidade LGBTQIAP+ no país ao longo dos anos, assim como a fragilidade de alguns que ainda não estão previstos em lei. A transmissão via Instagram possibilitou não só a troca de conhecimento e informação, mas também permitiu a interação junto a comunidade.

Figura 2 - Card de divulgação da ação em alusão ao dia internacional de combate a LGBTQfobia



Fonte: Instagram do Nepgs Campus Rolante (@nepgs_rolante_ifrs)

2.4 Mês do Orgulho LGBTQIA+

Ainda no tema sexualidade, no mês de junho, quando comemoramos o mês do orgulho da comunidade LGBTQIAP+, tendo como data mais especificamente o dia 28 de junho 28/07, o Nepgs realizou a campanha “Amar e Mudar as Coisas me Interessa Mais”, que teve como ação *Trajetórias LGBTQ+: em Rolante e outras cidades – vidas em imagens*. Nesta ação foram postadas uma série de fotos da comunidade LGBTQIAP+ e apoiadores no perfil do Instagram.

Figura 3 - Campanha Mês do Orgulho LGBTQIAP+



Fonte: Instagram do Nepgs Campus Rolante (@nepgs_rolante_ifrs)

No dia 28 de junho, representados pelo membro do segmento discente, o estudante do curso de Tecnologia em Processos Gerenciais, Davi de Oliveira, e pela coordenadora do Nepgs, Taíse Tatiana Quadros da Silva, marcou-se presença na tribuna popular da Câmara de Vereadores do município de Rolante, com o intuito de sensibilizar o legislativo municipal sobre a visibilidade e incentivo a elaboração de políticas públicas em prol da comunidade LGBTQIAP+ do município. Além disso, o uso da tribuna foi um marco importante para o estreitamento da relação do Nepgs e do *campus* com a comunidade externa, contando com a manifestação de vereadores na ocasião.

Figura 4 - Card de divulgação e participação na tribuna popular da Câmara de Vereadores de Rolante



Fonte: Instagram do Nepgs Campus Rolante (@nepgs_rolante_ifrs)

2.5 Lives no Instagram

As redes e mídias sociais se tornaram grandes aliadas das ações educativas durante o período de isolamento social. Unir uma plataforma de interação social digital aos interesses educativos nos levou a encarar as redes sociais não só como um meio de passatempo, mas um local passível de discussões e promoção de educação e de alcance aos mais variados públicos que ali se encontram.

Colaborando no debate relacionado a políticas públicas, no dia 12 de agosto, foi realizada a *live O papel dos legislativos municipais no enfrentamento a violência contra as mulheres*. Mediada pela discente do Curso Técnico de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Milena Dreher e a coordenadora do Nepgs, Taíse Tatiana da Silva Quadros, tivemos a participação da professora Mônica Facio, ex-vereadora do município de Taquara. Mônica é professora, filósofa, psicopedagoga e mestra em desenvolvimento regional, feminista, ex-vereadora autora de diversas leis e ações de enfrentamento a violência contra mulher, também pesquisadora sobre gênero, políticas públicas e educação.

As discussões de gênero seguiram no mês de novembro, com a realização de mais

duas *lives*. No dia 16 de novembro, a *live* intitulada *O professor na educação básica: desafios do homem como docente na educação infantil* com a participação do servidor técnico administrativo e membro do Nepgs, Cristian Sezer Rheinheimer e mediada pelo bolsista e discente do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Kai Barbosa Plits. A *live* falou um pouco sobre a presença masculina do professor na educação infantil e como o machismo e a homofobia são fatores que ainda incidem nas relações do cotidiano escolar.

No dia 22 de novembro, a *live* intitulada *Uma rota (nem tão) romântica: mapeamento da violência e redes de apoio a mulheres da encosta da serra/RS*, com a convidada e membra da comunidade externa Tais Reichert e mediada pela bolsista e discente Laiane Hogermeyer, trouxe ao público um mapeamento dos gargalos no acolhimento a mulheres vítimas de violência em cidades da encosta da serra, assim como exemplos positivos deste acolhimento em algumas cidades. Um momento importante e de reflexão sobre o combate a violência de gênero na região onde o *campus* está inserido.

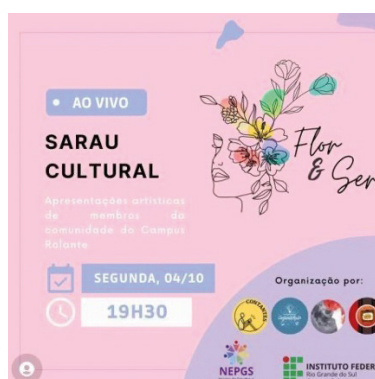
Figura 5 - Cards de divulgação das *lives* realizadas no Instagram do núcleo



Fonte: Instagram do Nepgs *Campus Rolante* (@nepgs_rolante_ifrs)

O Nepgs também participou do Sarau *Flor e Ser*, uma parceria entre os projetos Contantes, Organização, Líbera, e Luz, Câmera e Análise⁶. O sarau trouxe a possibilidade de apresentações artísticas da comunidade do *Campus Rolante*.

Figura 6 - Card de divulgação do Sarau Flor e Ser



Fonte: Instagram do Nepgs *Campus Rolante* (@nepgs_rolante_ifrs)

A consistência das ações realizadas ao longo do ano ocorreu por conta da articulação do

6 Projetos de ensino e extensão do *Campus Rolante*. Contantes é um projeto de extensão de incentivo à leitura; Organização é um projeto de ensino voltado à questão da rotina de estudos dos discentes do *campus*; Líbera e Luz, Câmera e Análise são projetos de extensão voltados ao empoderamento feminino e à discussão de obras artísticas a partir de seus temas, respectivamente.

núcleo com a comunidade interna e externa do *campus* Rolante, nas reuniões dos membros e nas parcerias estabelecidas. Além disso, o núcleo também promoveu o projeto de ensino “Nepgs na rede: Democratizar e construir o Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade por meio do protagonismo estudantil”, que envolveu a participação de estudantes bolsistas na produção de conteúdos - *cards*, *lives*, vídeos, rodas de conversa - para o instagram do Nepgs e para os encontros virtuais dos membros e membras. Algumas ações foram realizadas a partir dos temas: Violência à Mulher: Meta a Colher; Ações de combate à violência doméstica; Clube do livro; sorteio de livros; discussões sobre não binariedade; entre outros.

Considerações Finais

Com base na análise das ações realizadas, podemos concluir que as parcerias estabelecidas entre o núcleo e outros projetos foram fundamentais para o sucesso das ações realizadas durante o período de pandemia. Além disso, o uso das redes sociais, em especial o Instagram, mostrou-se como grande aliado na divulgação e na própria execução das ações, alcançando a comunidade interna e externa. A experiência com as *lives* serviu como motivação para novas ações do núcleo no pós-pandemia, assim buscando expandir o alcance das discussões propostas. Destaca-se, também, como foi possível envolver diferentes segmentos da comunidade tanto no alcance das ações quanto na participação de convidados/as, e o engajamento dos/das estudantes na construção, desde o planejamento, divulgação, execução e avaliação das campanhas e das atividades realizadas, demonstrando, assim, o protagonismo das vozes e trajetórias juvenis do *campus* Rolante.

Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de., EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2006.
- FERRETTI, Celso J., Zibas, Dagmar ML, & Tartuce, Gisela Lobo BP. (2004). **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio**. Cadernos de Pesquisa, 34 (122), 411- 423.
- FIALHO, Lia & Sousa, Francisca. (2019). **Juventudes e redes sociais: interações e orientações educacionais**. Revista Exitus. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 1, p. 202 - 231, JAN/MAR 2019.
- IFRS. **Resolução nº 055, de 25 de junho de 2019**. Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).
- GORISCH, Patrícia. **O Reconhecimento dos Direitos Humanos LGBT: De Stonewall à ONU**. Curitiba, Appris, 2014.
- RABIN, M. L. R; BACICH, L. **O protagonismo juvenil na era digital**. Revista Juventude e Políticas Públicas, Brasília, v. 2, Edição Especial, p. 40-54, abr. 2018.
- IFRS. **Resolução nº 37 de 20 de junho de 2017**. Regulamento dos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgs) do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.
- VERTIMIGLIA, Rafael. **LGBTfobia na escola: possibilidades para o enfrentamento da violência**. Curitiba, Appris, 2020.

FALANDO SOBRE MASCULINIDADES: UMA EXPERIÊNCIA DE AÇÃO EDUCATIVA INDIVIDUALIZADA NO CAMPUS VACARIA

Yasmin da Silva¹
Ana Kely Godoi Frederico²
Carine Macedo Pires³
Marziléia Aparecida Selle da Rosa⁴
Jorge Luiz dos Santos de Souza⁵

“Eu não sou o homem
Que eles queriam
Sou um tanto sensível demais
Um tanto dócil demais
Um tanto controverso demais”
(NILSON NOBRE, 2021)

Primeiros Passos

O ano de 2022 foi marcado pelo retorno presencial das atividades econômicas, sociais e educacionais, após quase dois anos de pandemia de Covid-19. Pandemia esta que ceifou várias vidas em nosso país e no mundo, deixando diversas marcas em decorrência do período de quarentena em todas as faixas etárias, mas, especialmente, nas juventudes. Neste sentido, Júnior, Paiano e Costa (2020) alertam que o isolamento social pode gerar efeitos negativos físicos e mentais, destacando-se a ansiedade, a depressão e até modificações na estrutura cerebral, em especial em crianças e adolescentes que deixaram de frequentar a escola. Embora os efeitos sejam sentidos por todos, em maior ou menor grau de gravidade, voltar ao novo normal impôs desafios que também não estávamos preparados para lidar.

A comunidade acadêmica e em especial os discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Vacaria não ficaram sem serem influenciados por este período ímpar da história humana recente pois, como observado empiricamente pelo setor de assistência estudantil (CAE) e pelo Núcleo de Ações Afirmativas (Naaf) do *campus*, os atendimentos relativos à saúde mental dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) aumentaram exponencialmente após o retorno presencial das atividades. Outra consequência relatada foi o acréscimo de episódios de violências, como assédios, *bullying* e situações envolvendo gênero e sexualidades, raça e etnia, enfatizando, assim, a importância do trabalho dos núcleos de ações afirmativas da instituição e a necessidade de uma equipe multidisciplinar, com destaque para o trabalho de psicologia, para o enfrentamento de tais assuntos.

Como sabemos os Naafs foram criados pela resolução 038/2017 do Conselho Superior do IFRS, a fim de congregar as atividades de educação inclusiva, raça e etnia e gênero e sexualidade (IFRS, 2017) nos *campi* da terceira fase de implantação. Tal estrutura se deu devido ao baixo número de servidores nesses *campi* mais novos do IFRS, o que impedia de institucionalizar os já criados Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgs), os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) e os Núcleos de

- 1 Discente do Ensino Médio Integrado em Multimídia no IFRS - *Campus* Vacaria, colaboradora do Naaf, mimsilvaa217@gmail.com.
- 2 Discente do Ensino Médio Integrado em Multimídia no IFRS - *Campus* Vacaria, colaboradora do Naaf, anagodoifrederico@gmail.com.
- 3 Discente do Ensino Médio Integrado em Multimídia no IFRS - *Campus* Vacaria, colaboradora do Naaf, carineempires@gmail.com.
- 4 Servidora técnica-administrativa e membra do Naaf no IFRS - *Campus* Vacaria, marzileia.rosa@vacaria.ifrs.edu.br.
- 5 Servidor técnico-administrativo e coordenador do Naaf no IFRS - *Campus* Vacaria, jorge.souza@vacaria.ifrs.edu.br.

Assistência a Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), e, portanto, gerenciar atividades relacionados a assédio e violências de gênero fazem parte do escopo de atuação dos membros no Naaf.

Este trabalho, ora apresentado como um relato de experiência, trata-se de uma intervenção, a partir de um episódio classificado como violência de gênero e envolvendo dois estudantes do EMI. Esta intervenção, teve o objetivo de demonstrar uma ação do Naaf, apoiado pela CAE e pela direção de ensino do *Campus* Vacaria, onde o tema masculinidades foi a abordagem educacional sugerida e com o propósito de conscientizar os envolvidos. A ação foi realizada no início do segundo semestre letivo de 2022. Para isto, dividimos o trabalho em *O fato e a abordagem* onde iremos brevemente elucidar o ocorrido e a consequente decisão da ação a ser tomada; na seção seguinte, intitulada *Conversando sobre masculinidades*, dissertaremos como foi exatamente o procedimento, as etapas e as referências envolvidas para fundamentar a conversa e, por fim, finalizando o relato serão expostas algumas considerações enquanto grupo de intervenção e enquanto Naaf do *campus*.

1 O Fato e a Abordagem

No fim do primeiro semestre letivo de 2022, alguns acontecimentos de assédio, *bullying* e violências, tanto de gênero quanto raciais, foram objeto de intervenção integrada do Naaf, da CAE e da direção de ensino do *campus*. Talvez estes fatores tenham sido influenciados pelo longo período de isolamento social e a consequente volta às atividades presenciais gerando, assim, desordens de cunho físico e mental, como nos mostram Júnior, Paiano e Costa (2020), e também acrescentaríamos de ordem social e comportamental. Neste espaço, vamos relatar um acontecimento onde a violência de gênero foi o objeto de ação destes setores.

A mediação se deu após tomarmos conhecimento de um adolescente cisgênero⁶ estar “espalhando” para os colegas de turma que tinha mantido relações sexuais com outra estudante, também cisgênero, do *campus*. Isto ocasionou uma reunião dos setores já citados sobre qual postura adotar-se-ia frente ao caso e foi consenso que esta atitude do adolescente, sem entrarmos em moralismos ou aforismos referente ao tema sexo, poderia ser enquadrada como violência psicológica, dado que a Lei Maria da Penha a classifica esta como:

...qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação. (BRASIL, 2006, p. 02).

O grupo se orientou principalmente pelo dano emocional, diminuição da autoestima, violação da intimidade e possível ridicularização que a adolescente poderia sofrer com esta atitude de seu parceiro em propagar, o que deveria ser um assunto de foro íntimo dos dois, para os seus colegas, o que acabou chegando em outras pessoas para além do círculo que fora comentado tal fato. Também nos orientamos com o propósito de preservar a imagem da discente tendo o cuidado de ao tratarmos do tema e fazemos a nossa intervenção educacional não expormos ainda mais a envolvida.

Os setores envolvidos discutiram, igualmente, como deveriam proceder frente ao incidente, e foi consenso que uma atividade educacional com o intuito de orientar o autor da ação sobre o fato e sobre o tema masculinidades seria ideal para tratarmos do episódio. Masculinidades, assim mesmo no plural, conforme Connell (2015, p. 188), “ é uma

6 Segundo o Manual Orientador Sobre Diversidade (Ministério dos Direitos Humanos, 2018) cisgênero é a pessoa que se identifica com o gênero igual ao sexo biológico correspondendo assim ao aspecto sociocultural historicamente atribuído.

configuração de prática em torno dos homens na estrutura das relações de gênero” e como há mais de uma configuração deste tipo em qualquer ordem de gênero em uma sociedade, o autor adota o termo masculinidades em vez de masculinidade, no singular. Poderíamos tratar o assunto machismo, mas foi opinião de todos que abordarmos o evento sob uma ótica diferente, a da masculinidade, poderia proporcionar melhor resultado.

A equipe que estava tratando do assunto também considerou discutir as masculinidades, pois tratar apenas da parte Legal/criminal do fato ou como machismo seria uma abordagem reducionista que não daria conta da parte educacional e da transformação que desejaríamos, ou até afastaríamos mais o envolvido. Igualmente foi unânime que seria importante um servidor cisgênero ser o interlocutor desta ação, já que talvez a presença de uma servidora não despertasse o envolvido para ver o quão grave foi realizado por ele nesta atitude de falar para todos o que supostamente tinha ocorrido entre ele e a colega.

A trilha de intervenção escolhida se deu da seguinte forma:

1º) Estudar o tema masculinidades para melhor debater com o envolvido e para escolher as atividades que este deveria fazer;

2º) O discente envolvido deveria assistir a palestra do professor Dr. Fernando Seffner⁷ intitulada “Masculinidades, virilidade, relações de gênero: entre pânicos morais, resistências e perspectivas⁸.” que fez parte do projeto Meet Naaf do *Campus Vacaria*, no ano 2021, e está disponível no canal do YouTube no Naaf;

Figura 1 - Palestra com o Prof. Dr. Fernando Seffner



Fonte: Naaf Vacaria (2021)

3º) Síntese da palestra a ser feito pelo estudante a fim de discutir os pontos elencados com o membro do Naaf designado para tal;

4º) Conversa do membro do Naaf e o estudante;

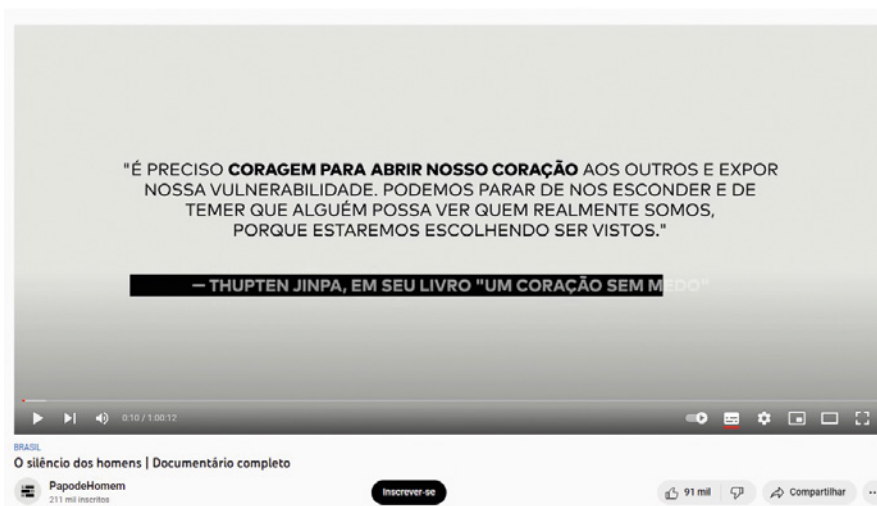
5º) Documentário “O Silêncio dos Homens⁹” - do canal Papo de Homem no YouTube, conforme apresentado na figura 2.

Figura 2 - Documentário O Silêncio dos Homens

7 Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. Suas pesquisas tem como foco os processos de produção, manutenção e modificações das relações de gênero com ênfase nas masculinidades, situações de vulnerabilidade à AIDS, conexões entre Direitos Humanos e Políticas Públicas de Gênero e Sexualidade, teorização Queer, interseccionalidade, sendo assim uma referência no assunto.

8 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kE-IZbRGW-M&t=2154s>.

9 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE>.



Fonte: Canal Papo de Homem (2019)

2 Conversando sobre Masculinidades

O primeiro passo foi os membros do Naaf estudarem o tema masculinidades. Para tal foram separados escritos de Kimmel (1998), Botton (2007), Bandeira e Seffner (2013), Connell (2015), Galet e Seffner (2016) e os vídeos já citados anteriormente. Após isso, em dia oportuno, foi reservado um espaço com computador para que o discente autor da ação pudesse assistir a palestra sobre Masculinidades do professor Dr. Fernando Seffner e fazer suas anotações para a conversa que se seguiu posteriormente.

Sobre a palestra, as anotações do discente demonstraram que o mesmo ou não entendeu muito sobre o assunto, ou não prestou muita atenção na atividade. Todavia outras questões não podem ser descartadas, mas como não são objeto de investigação deste trabalho, preferimos nos concentrar no relato da conversa com o mesmo. Alguns pontos foram por ele elencados, como a questão da virilidade masculina, masculinidade e futebol, contudo quando tocou na questão de gênero foi para falar “que as mulheres estão dominando tudo”, evidenciando nossa observação e, ainda, chamando a responsabilidade nossa para um trabalho mais detalhado sobre questões de gênero no *campus*.

Para tentar elucidar mais o tema foi discutido que para conhecer mais sobre masculinidades é importante reconhecer que tal é uma configuração de prática em torno dos homens na estrutura das relações de gênero e que existe mais de uma configuração nesta estrutura (CONNELL, 2015), bem como existem relações de poder envolvidas nestas configurações e que, num mesmo ambiente, podem ser produzidas diversos tipos de masculinidades, como nos diz a mesma autora.

Outra questão igualmente importante que foi elencada se mostra em Kimmel (1998, p. 105) pois este diz que “as masculinidades variam de cultura a cultura e em qualquer cultura dentro de um período de tempo, através de um conjunto de outras variáveis, lugares potenciais de identidade, bem como no decorrer da vida de qualquer homem”. Portanto os aspectos social e cultural não poderiam ser deixados de lado em uma análise sobre masculinidades, ou seja, reconhecer que o fato ocorreu em um *campus* rural do interior do Rio Grande do Sul, em uma região extremamente machista e tradicionalista. É preciso destacar que Botton (2007) nos alerta de não podermos falar somente em uma masculinidade, mas em diversas, indo ao encontro de Connell (2015) e Kimmel (1998), bem como tais masculinidades são um construto histórico-social só que há uma com status hegemônico e outros secundários, concorrentes ou afirmadores desta hegemonia. Isto foi um ponto difícil de ser assimilado pelo participante, entender que o modelo de “homem gaudério” ou de “macho alfa” não é o único modelo de masculinidade e, ainda, o homem pode ser gentil, educado, preservar a intimidade de sua parceira, sem perder o status de “ser homem”.

O discente envolvido também mencionou o papel da escola e chegamos a Galet e Seffner (2016) que mostra questões disciplinares relacionadas a afirmação das masculinidades. Que a escola, segundo os autores, também é um espaço de disputas em torno do reconhecimento de “ser homem” e que a conduta de espalhar para os outros a intimidade entre ele e a colega talvez reflita, exatamente, o que os autores quiseram dizer em relação a tentativa de afirmação de uma masculinidade hegemônica na região, da tentativa de buscar reconhecimento de sua imagem masculina perante os colegas.

Neste ponto voltamos a conversar sobre as relações de poder frente ao tema das masculinidades, já visto no início da conversa e elencado por Connell (2015), mas buscamos aprofundar um pouco mais e nos apoiando em Kimmel (1998, p. 105) ao mostrar as “inter-relações de poder baseadas na desigualdade de gênero e também nas relações entre os próprios homens, o que retoma as questões das diferentes masculinidades em um mesmo ambiente e em diferentes culturas”, ou como cita Kimmel (1998, p. 106) “...nós reconhecemos que masculinidade significa diferentes coisas para diferentes grupos de homens em diferentes momentos”.

Nesta altura da conversa voltamos ao tema futebol, já abordado na palestra assistida e dissertada no artigo de Bandeira e Seffner (2013) cuja trama foi masculinidades e futebol. Aliás, os autores mostram que a construção das masculinidades no Brasil tem grande conexão com o esporte preferido dos brasileiros e que os efeitos destas produções de masculinidades no futebol vão além dos sujeitos envolvidos diretamente nesta prática desportiva. Todavia, os autores também mostram a desconstrução da masculinidade hegemônica dos estádios ao comentarem sobre torcidas LGBT¹⁰, e aqui no Rio Grande do Sul comentamos sobre a *Coligay*, torcida gremista do final dos anos 70 e início dos anos 80, como uma quebra de paradigmas da masculinidade gaúcha representativa no futebol.

Por fluir mais a conversa sobre masculinidades e futebol buscamos comentar sobre as qualificações demonstradas nesta prática esportiva que vão ao encontro da masculinidade hegemônica, como virilidade, coragem, agressividade, como nos mostram Bandeira e Seffner (2013), mas também, como eles nos mostram, outras características como o sexismo, a homofobia, o machismo. Chegamos a comentar sobre recentes episódios envolvendo violências de gênero e de racismo no futebol, bem como o crescente espaço que as mulheres têm neste mundo, seja como atletas, árbitros, narradoras, técnicas, entre outras funções.

Para finalizar a atividade o discente foi convidado a assistir ao documentário *O Silêncio dos Homens*, que como nos mostra Valadares (2019), é fruto de uma grande pesquisa envolvendo mais de 40 mil pessoas e busca expor de maneira natural que os homens também têm sofrimentos, mas estes o guardam para si. É exposto que 60% dos homens sofrem de algum distúrbio emocional, sendo os principais a ansiedade, a depressão, a insônia, o vício em pornografia (assunto tratado também na palestra sobre masculinidades anteriormente vista), e demais vícios como o álcool, drogas, aposta, jogos eletrônicos e comida. Talvez este documentário tenha causado mais impacto pois mostrou vários homens, de diversas idades, expondo suas fragilidades e, também, concordando com todos os autores base desta conversa, é mostrado que as mudanças são possíveis e isto foi a conclusão do nosso assunto com o discente. Se as masculinidades são fruto de uma construção sociocultural, elas podem ser desconstruídas para dar lugar a novas masculinidades, mais alinhadas com os tempos de hoje, com a saúde mental e com a equidade das relações de gênero.

¹⁰ Sigla que significa Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis, porém, atualmente, a sigla que se utiliza é LGBTQIAP+ (lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual).



Finalizando...

Este relato se referiu a uma primeira intervenção mais pontual e individualizada relacionada à violência de gênero detectada no *campus* Vacaria. Aprendemos muito com esta atividade, mas ainda não sabemos a efetividade dela, se logramos êxito com o objetivo proposto de conscientização do discente envolvido. Neste percurso, alguns pontos merecem ser destacados.

Creemos que o estudo dos membros do Naaf sobre o tema foi muito importante para termos uma base de diálogo com o discente, além de nos alertar para nossas próprias ações e fragilidades enquanto grupo, que deve estar atento às relações de gênero na escola. Creemos que os audiovisuais foram importantes para iniciar a atividade, todavia talvez não tenhamos conquistado os resultados esperados. Um ponto que discutimos posteriormente à ação foi de que é sim muito significativo iniciarmos o debate sobre as masculinidades, entretanto nos pareceu carecer ter mais ações sobre as questões de gênero, ou até explicar alguns conceitos básicos para a comunidade acadêmica.

Outra discussão foi de que os membros do Naaf não conseguem dar conta de todos os temas que precisam de atenção no *campus*, ou seja, tentar trabalhar as questões de gênero e sexualidade e de raça e etnia exige muito estudo e comprometimento dos envolvidos, mas também exige que mais pessoas estejam dispostas a tratar destas questões dentro da instituição. Creemos que o Naaf Vacaria já possui uma caminhada que o fez amadurecer durante os anos e com todas as atividades e projetos já realizados e postos em prática. Porém, o grupo discutiu que se o Nepgs e Neabi fossem institucionalizados no *campus*, as pautas e intervenções específicas ganhariam em qualidade.

Também podemos observar nesta intervenção que talvez, na ânsia de interpor positivamente sobre este episódio de violência de gênero e na busca de uma instituição onde a equidade e a pluralidade tenham cada vez mais voz e vez, pecamos em mostrar muito material sobre o tema escolhido e tenhamos pouco tempo para a conversa mais próxima da linguagem adolescente. Por outro lado, foi de grande valia iniciarmos as discussões sobre masculinidades, pois consideramos que não podemos falar de homofobia, questões de gênero, machismo e demais preconceitos sem atravessarmos tal questão.

Em virtude dos fatos expostos, consideramos que é sim preciso falarmos sobre masculinidades, não só de forma pontual e individual, mas também como um tema a ser estudado e trabalhado para toda comunidade acadêmica, docentes, discentes e técnico-administrativos, além de realizarmos mais atividades onde os temas gênero e sexualidade sejam mais evidenciados para compreendermos todos os aspectos das relações humanas e em especial, institucionais, o que, aliás, será tema do Projeto de Formação e Integração (PFI)¹¹ das discentes participantes deste trabalho.

Apesar de não podermos afirmar, consideramos esta experiência muito proveitosa, tanto para os diretamente envolvidos quanto para o Naaf como um todo, pois podemos reavaliar nossas ações frente ao ocorrido e direcionarmos melhor nossos estudos e atividades relacionadas às questões de gênero e sexualidade.

11 Disciplina onde os estudantes têm contato com o mundo da pesquisa acadêmica no *campus* Vacaria.

Referências

- BANDEIRA, Gustavo Andrada; SEFFNER, Fernando. Futebol, Gênero, Masculinidade e Homofobia: Um jogo dentro do jogo. **Revista Espaço Plural**. Marechal Cândido Rondon, v.14, n. 29, p. 246-270, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=445944242012>. Acesso em: 2 set. 2022.
- BRASIL. **Lei nº. 11.340 de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 4 set. 2022.
- KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, [S.L.], v. 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/B5NqQSY8JshhFkpgD88W4vz/?lang=en>. Acesso em: 4 set. 2022.
- GALET, Carmem; SEFFNER, Fernando. Dois Olhares sobre Masculinidades no Ambiente Escolar: Brasil e Espanha. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 767-782, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8322>. Acesso em: 2 set. 2022.
- CONNELL, Raewyn. **Masculinidades**. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género, 2015.
- BOTTON, Fernando Bagiotto. As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica. **Revista Vernáculo**, [S.L.], v. 1, n. 19/20, p. 109-120, dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/20548>. Acesso em: 2 set. 2022.
- FLORÊNCIO JÚNIOR, Públio Gomes; PAIANO, Ronê; COSTA, André dos Santos. Isolamento social: consequências físicas e mentais da inatividade física em crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [S.L.], v. 25, p. 1-2, set. 2020. Disponível em: <https://www.rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14263>. Acesso em 5 set. 2022.
- VALADARES, Guilherme Nascimento. **Assistam nosso documentário “O silêncio dos homens”, na íntegra**. 2019. Disponível em: <https://papodehomem.com.br/o-silencio-dos-homens-documentario-completo/>. Acesso em: 31 ago. 2022.



TRADUÇÃO DE PROVAS PORTUGUÊS-LIBRAS: UM ESTUDO DE CASO DO PROCESSO SELETIVO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL

Karina Chaves de Lima Sperb¹
Quetlin Ester Camargo Ribeiro de Araújo²

RESUMO: O presente trabalho objetiva descrever a metodologia adotada para a execução da tradução e interpretação em Libras das provas do processo seletivo do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) no semestre 2022/1. O trabalho de tradução das provas do processo seletivo no IFRS teve origem em 2013, e foi uma iniciativa de duas professoras surdas e uma tradutora/intérprete de Libras contratada. Atualmente, o trabalho é realizado por tradutores e intérpretes de Libras, professoras de tradução e professores de Libras surdos. Com base nos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais, desenvolvemos algumas reflexões e apresentamos os principais desafios encontrados pela equipe de profissionais durante o processo tradutório. A descrição do processo realizado serve, também, como uma proposta metodológica para a produção de textos traduzidos do português e registrados em vídeos em Libras. Acreditamos que a tradução e interpretação de provas do Português para a Libras é uma forma de oportunizar a acessibilidade às pessoas surdas por meio de sua primeira língua, com vistas a assegurar o direito linguístico dos estudantes surdos desde o seu pré-ingresso no IFRS.

Palavras-Chave: IFRS; Libras; processo seletivo.

Introdução

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência foram excluídas do âmbito educacional. A partir das legislações, direitos foram sendo alcançados e as discussões acerca da exclusão dessa parcela da sociedade na educação foram se intensificando. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida e oficializada pela Lei nº 10.436 de 2002 e pelo Decreto-Lei nº 5.626 de 2005, que assegura aos surdos o direito de ter um tradutor/intérprete para realizar a tradução e a interpretação no par linguístico Libras-Português de forma simultânea ou consecutiva (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005). O tradutor e intérprete de Libras é o profissional regulamentado pela Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010). Essa lei, no seu artigo 6º, determina que o profissional tradutor e intérprete de Libras no exercício de suas atribuições funcionais pode:

- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas (BRASIL, 2010, p. 1).

Neste artigo, objetivamos descrever o processo de tradução realizado do português brasileiro para a Libras, na prova de seleção de alunos para ingresso no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) no primeiro semestre de 2022. Para tanto, apresentamos, na seção 1, considerações acerca da política de acessibilidade linguística no IFRS, pois entendemos que esta informação é pertinente para compreender a origem dessa luta pelos direitos

1 Tradutora e intérprete de Libras no IFRS - *Campus* Alvorada, karina.lima@alvorada.ifrs.edu.br.

2 Professora na área de Tradução e Interpretação de Libras no IFRS - *Campus* Alvorada, quetlin.araujo@alvorada.ifrs.edu.br.

linguísticos e o que estipula o regimento da instituição sobre o tema. Em seguida, na seção 2, descrevemos nosso estudo de caso a partir das etapas que constituíram o processo tradutório das provas e, posteriormente, as considerações finais alcançadas com a descrição deste estudo de caso.

1 A Política de Acessibilidade Linguística no IFRS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), foi criado em 2008 e possui, atualmente, 17 *campi* em distintas cidades do estado brasileiro do Rio Grande do Sul, com sua reitoria localizada na cidade de Bento Gonçalves. A institucionalização das ações de inclusão e acessibilidade do IFRS foi iniciada³ a partir da aprovação da Política de Ações Afirmativas, através da Resolução nº 22, de 25 de fevereiro de 2014 (IFRS, 2014). Essa resolução prevê, entre outras orientações, que o processo de ingresso de estudantes surdos seja realizado por meio da Libras.

Anterior à criação da Política de Ações Afirmativas na instituição, havia sido instituído o primeiro Grupo de Trabalho (GT) de Acessibilidade para Surdos, mediante a Portaria IFRS nº 528, de 08 de abril de 2013 (IFRS, 2013). Tendo em vista a crescente demanda por trabalhos relacionados à acessibilidade para pessoas surdas ao longo dos anos, foi necessário criar uma Comissão de Estudos Surdos (CES). Atualmente, está em vigor no instituto a Portaria IFRS nº 523, de 14 de setembro de 2022 (IFRS, 2022a), que institui a Comissão de Estudos Surdos, vinculada à Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade, e presidida por um representante surdo dos professores de Libras.

De acordo com o art. 3º da referida portaria, a CES tem por objetivo discutir, propor, acompanhar e assessorar a instituição em assuntos referentes à acessibilidade e inclusão de surdos no IFRS (IFRS, 2022a, p.1). Ainda o art. desta portaria destaca que a "Comissão de Estudos Surdos, de acordo com a necessidade institucional, poderá solicitar à Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade a constituição de grupos de trabalho para a proposição de assuntos específicos" (IFRS, 2022a, p.1).

Diante disso, através da CES, em 02 de março de 2018, por meio da Portaria nº 311 (IFRS, 2018), criou-se o GT Processos Seletivos e Concursos Acessíveis para Surdos do IFRS. A atual portaria deste GT é a de nº 524, de 14 de setembro de 2022 (IFRS, 2022b). Esse Grupo de Trabalho é constituído por professores de Libras surdos, professores de tradução e interpretação e intérpretes de Libras. O GT tem como objetivos: "organizar equipes de tradução e interpretação de Libras dos editais e provas de processos seletivos e concursos do IFRS", além de "orientar sobre a elaboração e a aplicação das provas para as pessoas surdas, considerando suas peculiaridades", garantindo a acessibilidade para os surdos (IFRS, 2022b, p.1). Este grupo atua alinhado com a Comissão Permanente de Processo de Ingresso Discente (Coppid) da reitoria.

Ressaltamos que a atividade de tradução das provas dos processos seletivos, inicialmente, era realizada sem remuneração, e ocupava um espaço dentro da carga horária dos profissionais envolvidos. Após conversa com a reitoria, concluiu-se que os profissionais que atuam na atividade de tradução das provas deveriam ser remunerados por essa atuação, o que acontece desde 2016, por meio da Gratificação de Encargos Curso e Concurso, no âmbito do IFRS. Com o amadurecimento do processo, foi constituída uma equipe permanente para o trabalho, que atua, desde 2015, em contato constante com a Coppid. Prezando por um trabalho de excelência, a equipe tem elaborado parâmetros de sinalização para as provas e realizado consultoria com os elaboradores dos cadernos de questões, visando proporcionar a igualdade de acesso aos candidatos surdos.

3 É importante ressaltar que o trabalho com a política de acessibilidade já estava sendo discutido a partir da experiência, iniciada em 2013, de duas professoras surdas efetivas do quadro docente e de uma tradutora e intérprete de Libras, à época contratada na instituição.



2 A Tradução das Provas do Processo Seletivo do IFRS

Nesta seção, apresentamos o estudo de caso do trabalho desenvolvido por tradutores e intérpretes de Libras, na tradução das provas do processo seletivo do primeiro semestre de 2022 do IFRS. Tais traduções envolvem um texto de partida na modalidade escrita, em português, e um texto de chegada na modalidade gestual-visual, em Libras, registrado em vídeo. Descrevemos aqui, todas as etapas do processo tradutório, desde a organização da equipe, planejamento das atividades, diretrizes para a estruturação do estúdio e figurino dos intérpretes, passando pelo estudo do material, elaboração de roteiros, tradução, até a revisão e a edição da gravação, com posterior arquivamento das provas em Libras⁴. Para este estudo, foi utilizada como base a pesquisa de Pyfers (1999).

2.1 A composição da equipe

A equipe que trabalha diretamente no processo de tradução das provas, é uma equipe mista composta por surdos e ouvintes. Os tradutores são ouvintes e o revisor, um professor de Libras surdo. A edição de vídeo é realizada por um técnico em audiovisual ouvinte com a supervisão do revisor.

2.2 Figurino e acessórios

Através de um alinhamento com a equipe de atuação, alguns critérios para a padronização dos vídeos foram estabelecidos. Com relação à vestimenta, a camiseta é do tipo básica (T-Shirt) de manga curta, com decote redondo e lisa. Há distinção nas cores das camisetas utilizadas para perguntas e respostas: para perguntas, a camiseta é azul marinho; para respostas, verde. É orientado o uso de maquiagem discreta e pó facial para evitar o brilho na pele durante a gravação. Unhas sem esmalte ou esmaltes neutros e discretos. Cabelo preso ou solto, desde que não cubra ou se movimente frente ao rosto. Evitar o uso de relógio, pulseiras ou adereços que chamem a atenção e os brincos devem ser discretos. Preferencialmente que não haja a utilização de óculos devido ao reflexo na câmera, mas em caso de necessidade é permitido.

2.3 Montagem e organização do estúdio

A sala para a montagem e organização do estúdio para a gravação é reservada pelo período de duração das gravações e deve possuir armário com chave para o armazenamento das provas. O estúdio é organizado e preparado com os seguintes equipamentos: um notebook, usado para pesquisas terminológicas e também como *teleprompter* durante as gravações; uma câmera profissional para garantir a qualidade da imagem; um tripé para manter a câmera estática e enquadrada de forma adequada; cartões de memória utilizados nas câmeras durante a gravação; *pendrives* para o armazenamento das gravações e entrega dos vídeos para a edição; Kit Softbox para assegurar uma iluminação adequada; internet; e suporte com fundo azul, cor selecionada pela equipe para as gravações.

2.4 Organização e planejamento

Segundo Pyfers (1999), a etapa de planejamento (*planning*), deve ser realizada com o máximo de cuidado possível, pois pode levar até vinte vezes o tempo destinado à gravação. Por isso, o processo de tradução das provas do processo seletivo inicia com a organização da equipe e com a distribuição das questões aos tradutores e intérpretes de Libras. As provas são recebidas por meio físico e lacradas. Um servidor transporta as provas no carro oficial da reitoria até o estúdio onde as provas ficam trancadas, em armário fechado, cujo acesso é permitido somente para a equipe de tradução. A distribuição das questões é feita mantendo um equilíbrio entre a quantidade total de questões e a quantidade de profissionais tradutores que atuará no processo.

4 As provas em Libras dos processos seletivos anteriores estão disponíveis em: <https://ingresso.ifrs.edu.br/2022/provas-e-gabaritos-anteriores/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

2.5 Estudo do material

Após a recepção do material, é estabelecido um cronograma com as datas para estudo das provas e filmagem na sala-estúdio de acordo com a disponibilidade da equipe. As atividades são sempre realizadas em trios que contam com dois intérpretes e um câmera. Esta etapa é de extrema importância, pois é o momento de familiarização com o tema a ser traduzido. Neste momento, o tradutor buscará compreender o texto, pesquisando as referências, conceitos e terminologias apresentadas na língua de partida. É necessário realizar uma leitura atenta e detalhada a fim de identificar a intencionalidade de cada parte, visando a construção de sentido do texto a ser traduzido. Posteriormente, é iniciado o processo de pensar na transposição do texto de partida em português, traduzido para o texto de chegada em Libras. Esta etapa consiste em: adequar o material analisado ao público-alvo, pensar na estética de sinalização para o vídeo, fazer anotações nos materiais para a elaboração do roteiro de edição, entre outros.

2.6 Tradução

Nesta etapa, ocorre o processo tradutório efetivamente, onde acontece a concretização do texto na língua de chegada. É quando o texto em Libras ganha forma. Neste momento, é necessário completar as pesquisas terminológicas, pois, a partir daqui, haverá o fechamento das ideias geradas anteriormente para a gravação do texto traduzido. Além disso, será realizada a organização em texto ou áudio das traduções para a gravação. As traduções iniciam com as anotações das glosas em língua portuguesa, ou, por vezes, na estrutura da Libras. Este processo propicia ao tradutor recordar sua organização mental e o processo de transposição para a língua de chegada, primeiramente registradas em texto, para posteriormente formar o roteiro de edição.

2.7 Roteiro para a edição

A tradução realizada em português na etapa anterior é organizada de forma que se transforme em um roteiro para a edição. As palavras em que ocorre o uso da datilologia são marcadas mostrando a necessidade da inserção de legenda. É necessário informar quais fórmulas e imagens da prova devem ser inseridas no vídeo. As questões ou respostas que são mantidas no seu formato original também são informadas. O roteiro de edição é necessário para que a edição seja realizada da forma correta, inserindo legendas e imagens nos locais indicados para que a informação chegue ao candidato de forma clara.

2.8 Gravação

Pyfers (1999) argumenta que melhores resultados podem ser alcançados nas filmagens, quando o próprio tradutor sistematiza seu material para a gravação. Além disso, o período entre as etapas de estudo, tradução e gravação não deve ser extenso, para que uma linha lógica seja trilhada pelo tradutor, evitando assim esquecimentos ao longo do caminho. Então, quanto mais curto o período entre as etapas, melhor para o tradutor lembrar suas escolhas tradutórias. As gravações são realizadas obrigatoriamente em trio, no qual há o tradutor, que sinaliza; o apoio, que acompanha a filmagem, verifica possíveis equívocos na sinalização, analisa se a sinalização está clara e pode servir de espelho para auxiliar na datilologia de palavras complexas; o colega que filma e observa os limites do enquadramento para que nenhum sinal seja perdido e prejudique o candidato.

2.9 Revisão

Pyfers (1999) menciona a importância da presença de surdos na equipe que realizará o processo de tradução. A autora fala sobre a escassez de profissionais surdos com formação na área e ratifica a importância de haver a oferta de treinamento para que os surdos possam atuar junto aos ouvintes, contribuindo com a qualidade do material a ser publicado. A revisão realizada por um professor surdo com experiência em materiais midiáticos acontece no



mesmo ambiente onde o técnico em audiovisual irá realizar a edição. Esta etapa consiste em verificar se a tradução realizada do texto de chegada está de acordo com o texto de partida. Caso haja algum desvio, o tradutor será informado por e-mail e deverá realizar a regravação.

2.10 Edição

A edição dos vídeos ocorre após o processo de revisão, e é realizada por um técnico em audiovisual, servidor do IFRS. O processo de edição é executado de acordo com as informações e orientações dispostas no roteiro de edição, que é entregue ao revisor para ser utilizado junto com o editor. Como apontamos na seção 2.7, durante a criação do roteiro de edição são indicados os momentos em que devem ser realizadas as inserções de legendas ou imagens na tradução. Na Figura 1, temos o exemplo da inserção de uma legenda:

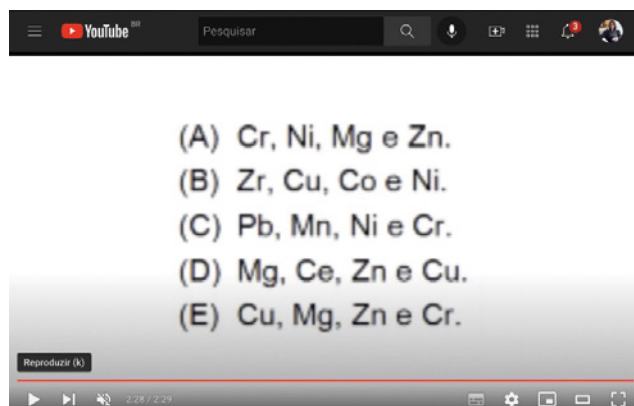
Figura 1 - Exemplo de legenda no vídeo final



Fonte: Canal YouTube IFRS Oficial (2021a)

Na Figura 2, temos um exemplo de inserção de imagem, quando a informação original em português é mantida na prova em vídeo. O exemplo apresenta as alternativas de resposta de uma questão de química:

Figura 2 - Figura retirada da prova de química 2020/1



Fonte: Canal YouTube IFRS Oficial (2021b)

Quando a questão ou a alternativa da resposta da prova possui imagens que são relevantes e necessárias para a compreensão do texto, elas são inseridas no vídeo. O tradutor sinaliza que haverá uma "imagem" a ser visualizada e, na sequência, a imagem aparece. Na Figura 3, é apresentado o sinal que identifica a necessidade de inserção da imagem e na sequência a imagem inserida.

Figura 3 - Sinal usado para inserção da Figura e Figura inserida



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022) - imagens retiradas do Canal YouTube IFRS Oficial (2021c)

Posterior a esta etapa, há, ainda, uma revisão final.

Considerações Finais

Neste estudo, buscamos descrever de forma detalhada as etapas do processo de tradução/interpretação das provas do processo seletivo do IFRS para a Libras. Sabemos que muitos surdos acabam não tendo acesso às instituições de ensino devido ao fato de a forma de ingresso não ser acessível em sua primeira língua. Por isso, afirmamos que o trabalho desenvolvido pela equipe de tradução/interpretação corroborou com o acesso de estudantes surdos ao IFRS. É importante ressaltar a relevância da política de acessibilidade linguística institucional no apoio à equipe de tradução na execução deste trabalho, ofertando às pessoas surdas uma prova acessível em sua língua materna, fazendo com que essas pessoas obtenham êxito em sua jornada acadêmica.

Vale destacar que nosso objetivo com este trabalho não é formular uma receita a ser seguida rigorosamente, mas suscitar reflexões e sugerir caminhos para a tradução de provas na direção português-Libras. Segundo Pyfers (1999) um mesmo modelo não se aplica a todos os contextos e há muitas formas possíveis de se realizar um bom trabalho. É importante analisar qual a estratégia que melhor se aplica a cada realidade. Nesse sentido, as trocas, o compartilhamento e o alinhamento da equipe são de extrema relevância. Como pesquisas futuras, para compreender as percepções dos candidatos participantes do processo seletivo do IFRS, sugerimos a realização de uma pesquisa de recepção para fornecer elementos que ratifiquem a necessidade e a importância da acessibilidade através da Libras nos Processos Seletivos. Sugerimos, ainda, que novas pesquisas sejam realizadas envolvendo os preceitos éticos por trás desse tipo de trabalho, uma vez que a equipe de tradução e interpretação está lidando com material sigiloso.

Trabalhar na tradução e interpretação de provas do português para a Libras é lançar mão de um conjunto de ações metodológicas, e analisar quais estratégias de tradução são mais adequadas em determinado contexto para promover uma leitura eficaz e uma compreensão precisa dos conteúdos dispostos nas questões das provas na língua traduzida. Acreditamos que essa medida tem como resultado a inclusão das pessoas surdas através de sua língua materna, neste estudo de caso, a Libras.



Referências

- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. 2002.
- BRASIL. **Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005**, que 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. 2005.
- IFRS. **Resolução nº 22 de 25 de fevereiro de 2014**. Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.
- IFRS. **Portaria nº 523 de 14 de setembro de 2022**. Designa servidores para constituírem a Comissão de Estudos Surdos do IFRS - IFRS, 2022a.
- IFRS. **Portaria nº 524 de 14 de setembro de 2022**. Designa servidores para constituírem o Grupo de Trabalho Processos Seletivos e Concursos Acessíveis para surdos do IFRS - IFRS, 2022b.
- IFRS. **Portaria nº 311 de 02 de março de 2018**. Designa servidores para constituírem o Grupo de Trabalho Processos Seletivos e Concursos Acessíveis para surdos no âmbito do IFRS.
- IFRS. **Portaria nº 528 de 08 de abril de 2013**. Designa servidores para constituírem o Grupo de Trabalho Acessibilidade para Surdos.
- IFRS - Canal Youtube IFRS Oficial - 2021a. **LIBRAS - Provas do Processo Seletivo de 2020/1 - Ciências da Natureza**. YouTube, 19 abr 2021. Disponível em: <https://youtu.be/bXSPBsVZMtE?t=83>. Acesso em: 27 set. 2022.
- IFRS - Canal Youtube IFRS Oficial - 2021b. **LIBRAS - Provas do Processo Seletivo de 2020/1 - Ciências da Natureza**. YouTube, 19 abr 2021. Disponível em: <https://youtu.be/GuHGxsvjTNE?t=148>. Acesso em: 27 set. 2022.
- IFRS - Canal Youtube IFRS Oficial - 2021c. **Provas do Processo Seletivo de 2020/1 - Ciências Humanas**. YouTube, 19 abr 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0I5on2bk0Bc&t=13s>. Acesso em: 27 set. 2022.
- QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- PYFERS, Liesbeth. **Guidelines for the Production, Publication and Distribution of Signing Books for the Deaf in Europe**. Hoensbroek: Signing Books Project, 1999.
- SOBRAL, Adail. **Dizer o “mesmo” a outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo: SBS, 2008.



SENSIBILIZA(AÇÃO): O PENSAR A INCLUSÃO COM OS OLHOS DO CORAÇÃO – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE ATENDIMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS NO NAPNE – CAMPUS BENTO GONÇALVES

Marcia Aparecida Migliavacca¹

Precisamos falar sobre a sensibilização ao trabalho inclusivo! As pessoas com deficiência são tão capazes como qualquer outra pessoa, já que, todos nós, apresentamos alguma limitação. O objetivo da educação inclusiva não é tornar todos iguais, mas sim respeitar as diferenças e acreditar no potencial de cada um. “ACREDITAR” – amo essa palavra no que diz respeito à educação, principalmente, em relação às pessoas com deficiência. Ao atuar na educação, e, também, com inclusão, é preciso ser tolerante, pois o objetivo é uma sociedade mais justa e mais humana. Sabemos que a inclusão é um processo que envolve mudanças em todos nós. É um trabalho desafiador!! Por isso é tão importante ACREDITAR que é possível fazer a diferença na vida de outra pessoa, auxiliando no que for preciso para que ela possa aprimorar ou avançar em suas habilidades.

Para que esse movimento aconteça é de fundamental importância que todos os envolvidos no processo, percebam que é preciso estar em constante aperfeiçoamento e, principalmente, estreitar vínculos com os alunos. Estudar, ler, ir em busca de alternativas que façam o outro se desenvolver como pessoa, se desenvolver cognitivamente, é de responsabilidade de todos que atuam na educação. Augusto Cury é claro em suas afirmações no que diz respeito ao vínculo entre professor e aluno, para que possa haver aprendizagem satisfatória.

O professor não deve ser um personagem na sala de aula, um ator que comunica algo que só está fora dele, sua matéria. Ele deve ser real, concreto, de carne e osso. Deve se colocar no processo. Falar o tanto quanto possível, de algumas de suas experiências, crises, perdas e frustrações pelas quais passou. Essa técnica produz Janelas Light² inesquecíveis, criando pontes inabaláveis entre professores e alunos. (CURY, 2019, p.137)

Na era do pensamento acelerado, da ansiedade coletiva e das redes sociais, o professor precisa ser aquela pessoa que encanta pela sua maneira de ser, seja pela entonação de sua voz, pela maneira de gesticular, por fazer do aluno o protagonista da sua aprendizagem, fazendo-o participar do processo. É necessário ensinar os alunos a pensar, procurar, descobrir, fazer por eles mesmos, mesmo que seja necessário dar suporte constante para que essas descobertas se efetivem.

Que cada um de nós possa pensar como a história do Livro Infantil: *“Inclusão no Coração”*. A história é sobre um pequeno grilo, que não tinha amigos, que na escola não escrevia nenhuma palavra certa na lousa, quando desenhava trocava as cores, na aula de matemática trocava os números. Mas um dia, chegou na classe um vaga-lume de muleta, ele tinha um problema na perna. O vaga-lume e o grilo se tornaram grandes amigos, quando o grilo era chamado para ir à lousa ele pedia para o vaga-lume ir junto para lhe fazer companhia. Até que a professora se deu conta de qual era o problema do grilo, ele não enxergava bem, então quando estava com o vaga-lume ele enxergava melhor com a luz do amigo. Eles andavam sempre juntos, e o grilo deixava o vaga-lume caminhar se apoiando em seu braço. A mensagem que essa história nos traz é que temos que amar o próximo e respeitar as diferenças de cada um. Podemos pensar nas seguintes questões a partir desta história: Qual é o olhar dirigido ao próximo, quando este nos parece diferente? Qual é o valor do diferente

1 Psicopedagoga no Napne no IFRS – *Campus* de Bento Gonçalves, no período de Junho à Dezembro de 2022, mamigliavacca6@gmail.com.

2 Janelas Light são espaços da memória onde as boas lembranças estão guardadas e funcionam o prazer, a tranquilidade, a serenidade e a lucidez.

em nossa vida? Nesta fábula o grilo e o vaga-lume possuem dificuldades bem distintas, mas suas virtudes os unem pelos laços da amizade e do amor. Percebendo o valor do diferente em suas vidas, eles nos ensinam que a verdadeira inclusão está no coração. E você, gestor, professor, monitor, cuidador, como vê a inclusão?

Podemos dizer que a inclusão social é a oportunidade de interação entre pessoas com e z deficiência e o pleno acesso aos recursos da sociedade. A educação inclusiva deve fazer parte do dia a dia escolar e os educadores devem focar nas competências e não nas dificuldades dos estudantes, proporcionando diferentes recursos pedagógicos para que o avanço cognitivo aconteça, sempre respeitando os diferentes ritmos de aprendizado. Além disso é importante agir naturalmente ao dirigir-se a uma pessoa com deficiência, dar-lhe atenção, sempre apostando em sua capacidade de avançar. Nunca subestimar a inteligência do outro; pois “INCLUSÃO” é realmente incluir a pessoa no espaço, preparar o ambiente com ações para melhor acolher, desenvolver e dar condições para que ela consiga se desenvolver da melhor maneira possível, independente da deficiência que apresenta.

Vejamos a importância do Psicopedagogo na instituição escolar e relatos de acompanhamento Psicopedagógico realizado no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) do *Campus* de Bento Gonçalves com estudantes do Ensino Médio. Uma é aluna com transtorno do espectro autista (TEA), deficiência intelectual e paralisia cerebral, cursando Técnico em Administração. O outro com paralisia cerebral, baixa visão e cadeirante, cursando Técnico em Viticultura e Enologia, ambos em processo de alfabetização.

Numa instituição escolar, muitos acreditam que o psicopedagogo vai solucionar todos os problemas existentes (dificuldade de aprendizagem, evasão, indisciplina, desestímulo docente, entre outros). No entanto, o psicopedagogo não vem com as respostas prontas. O que vai acontecer será um trabalho de equipe, em parceria com todos que fazem a escola (gestores, equipe técnica, professores, alunos, pessoal de apoio, família).

O psicopedagogo entra na escola para ver o "todo" da instituição. Mota Pontes (2010), relata em seu artigo que, o grande desafio das escolas, nos dias de hoje, é despertar o desejo dos alunos para que possam sentir prazer no aprender. Ainda enfatiza que a opinião de Barbosa (2001) é clara quando argumenta que:

Transformar a aprendizagem em prazer não significa realizar uma atividade prazerosa, e sim descobrir o prazer no ato de: construir ou de desconstruir o conhecimento; transformar ou ampliar o que se sabe; relacionar conhecimentos entre si e com vida; ser coautor ou autor do conhecimento; permitir-se experimentar diante de hipóteses; partir de um contexto para a descontextualização e vice-versa; operar sobre o conhecimento já existente; buscar o saber a partir do não saber; compartilhar suas descobertas; integrar ação, emoção e cognição; usar a reflexão sobre o conhecimento e a realidade; conhecer a história para criar novas possibilidades. (BARBOSA, 2001, p. 74)

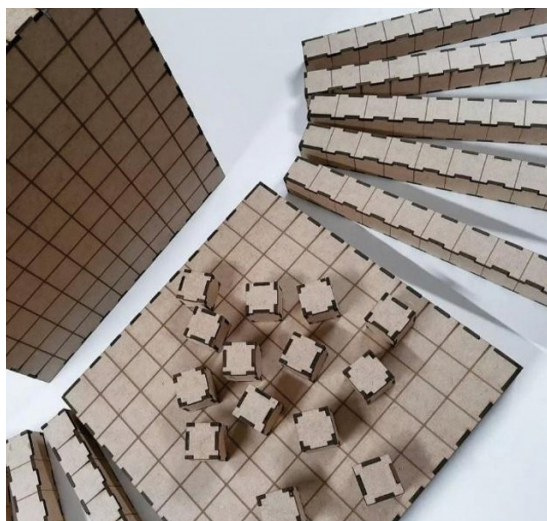
O psicopedagogo sabe que para aprender são necessárias condições cognitivas (abordar o conhecimento), afetivas (estabelecer vínculos), criativas (colocar em prática) e associativas (para socializar). Deve-se estar atento frente às grandes mudanças que ocorreram nas propostas educacionais. A apropriação leva um tempo até ser introspectada, compreendida e colocada em prática. As mudanças (a introdução no novo) em um ambiente escolar têm que ser escalonadas e sucessivas, priorizando-se e hierarquizando-se as ações. Barbosa (2001) ratifica que a atuação psicopedagógica junto a um grupo ou instituição, para ser operante precisa interpretar os papéis desempenhados, a forma como foram atribuídos e assumidos, assim como as expectativas que se encontram latentes neste movimento de atribuir e aceitar o papel. [...] A tarefa de cada um deve estar voltada para o aprender, desde a direção até a portaria ou o serviço de limpeza.

Outro fator importante que o Psicopedagogo vai contribuir é no pensar materiais adaptados para alunos com necessidades educacionais específicas (NEEs), em sala de

aula. A adaptação de materiais é de fundamental importância para que o aprendizado seja efetivo, não só para estudantes com TEA, mas principalmente, pois os materiais comuns, normalmente, tendem a ter grandes quantidades de textos, são pouco coloridos e contêm poucos recursos visuais. Recursos flexibilizados favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência e a maioria deles podem ser confeccionados na própria instituição, como fizemos aqui no Napne, em parceria, também, com o Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) e o Espaço *Maker* do *campus* (Pipa).

A seguir, temos a imagem do Material Dourado, um dos muitos materiais idealizados pela médica e educadora italiana Maria Montessori para o trabalho com matemática. Assim, foi adaptado: cubos de dimensões 3cm; barra das dezenas medindo 30cm X 3cm X 3cm; placa da centena com dimensões de 30cm X 30cm X 3cm e o cubo do milhar com medição de 30cm. O material foi pensado e desenvolvido em parceria com o Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) do IFRS.

Figura 1 - Material Dourado adaptado



Fonte: A autora (2022)

O material é prático para ser manuseado, por ter dimensões maiores que o material dourado convencional que é comercializado e com textura, para ser, também, de fácil acesso a quem tem deficiência visual. Com ele abordamos contagens, pareamento de quantidades, relação número e numeral, utilizando também o símbolo numérico. Exemplo: 3 cubos, simboliza o numeral 3. Introduzimos a noção de dezena, adição e subtração. De acordo com a experiência na utilização desse material, percebeu-se uma melhora no raciocínio o que estimulou o pensamento lógico matemático, bem como auxiliou para fazermos associações e comparações com outros materiais ou quantidades. Exemplo: quando lançado o seguinte desafio: (se tivermos 10 maçãs, como podemos representar esta quantidade com o Material Dourado? Qual das partes do material representa dez? Vindo como resposta: o prédio de dez andares que não se separam - referindo-se a barra da dezena - associação que fizemos (psicopedagoga) e a aluna com TEA. E quando questionada: E esse prédio que se chama barra, representa o quê? E a resposta vinha como: uma dezena. Alcançamos grandes conquistas utilizando o Material Dourado. Esse material fica no Napne para ser utilizado com os alunos durante os atendimentos psicopedagógicos, mas também está disponível para os professores poderem levar para a sala e explorar com os alunos para os quais se faz necessária a utilização de material concreto como suporte à aprendizagem.



Figura 2 - exploração do Material Dourado, utilizando um dado como suporte na visualização da quantidade solicitada



Fonte: A autora (2022)

O dado que fez parte desta proposta, também é adaptado. Foi construído em parceria com Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA), em MDF, com dimensões de 6cm, e marcações das quantidades impressas em folha colorida e anexadas ao MDF. O dado facilita a visualização de quem tem baixa visão e dificuldade na coordenação motora para segurar objetos pequenos.

Figura 3 - Argolas de Contagem
Figura 4 - exploração do material e Coordenação Motora Fina



Fonte: A autora (2022)

As argolas de contagem e coordenação motora fina, foi um material desenvolvido para poder nos auxiliar no trabalho com número e numeral, bem como no aprimoramento da coordenação motora fina e no refinamento do movimento de pinça ao abrir e fechar o prendedor. A aluna tinha em seu campo de visão as quantidades representadas pelos pontinhos pretos e o numeral. Quando houvesse dificuldade para identificar a nomenclatura do numeral ela tinha como suporte a contagem dos pontinhos para saber quantos prendedores era necessário anexar na argola

Figura 5 - “Pote de Biscoitos”



Fonte: A autora (2022)

O “Pote de Biscoitos” foi mais um recurso, criado pela autora deste relato, para auxiliar na exploração de número e numeral, após uma produção de biscoitos de Natal. Assim, aproveitamos para unir a vivência do dia a dia como: higiene das mãos, manuseio de alimentos, quantidades e medidas, cor e sabor, postura adequada e autocontrole ao comer, paciência para aguardar os biscoitos assarem, além da partilha dos biscoitos com outras pessoas, com os conhecimentos matemáticos, envolvendo formas, o pareamento de número e numeral, bem como noção de adição e subtração, utilizando os próprios biscoitos assados. Após a elaboração do nosso “Pote de Biscoitos”, também criamos um “biscoito” de MDF em parceria com o Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA), para que a aluna pudesse explorar habilidades de pintura, alinhavo e amarrado. O biscoito foi intitulado por ela como: “Biscoitina”.

Figura 6 - exploração do material



Fonte: A autora (2022)

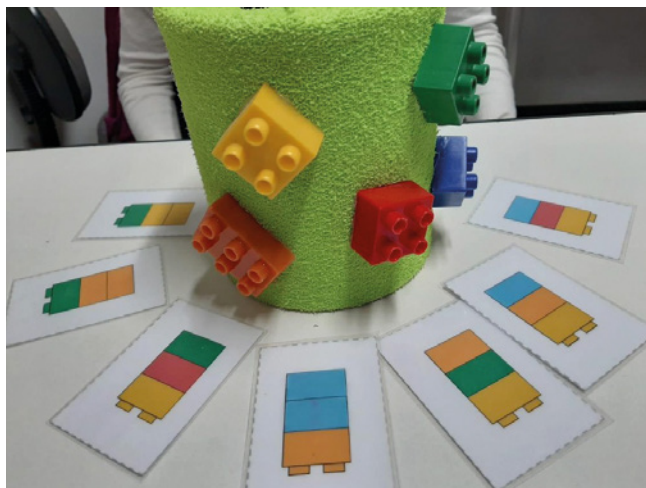
**Figura 7 - A - Quebrando o ovo para o preparo da receita dos biscoitos de Natal;
B - Com a massa já pronta, dando forma aos biscoitos; C - Enfeitando os biscoitos;
D - Pintando a “Biscoitina” de MDF**



Fonte: A autora (2022)

As memórias e a atenção são alguns dos preditores de maior destaque para uma aprendizagem adequada. A memória de trabalho é uma das memórias que recebe grande ênfase na aprendizagem pois ela, além de manipular informações novas advindas das vias sensoriais, faz a ligação com a memória de longo prazo, ou seja, com o conhecimento já armazenado. A memória de trabalho é um componente da função executiva que armazena e retém temporariamente a informação enquanto uma determinada tarefa está sendo realizada; assim, esta memória dá suporte às atividades cognitivas como, por exemplo, a leitura. A memória de trabalho está presente em várias tarefas diárias, como na manutenção temporária de um número de telefone, na resolução mental de cálculos matemáticos, quando seguimos direções e instruções, ao apresentarmos um trabalho, na leitura de um texto, ou seja, no momento em que a informação chega à mente, cabe à memória de trabalho manter durante segundos/minutos a informação que está sendo processada. Pelo fato de a memória de trabalho fazer a ligação da informação que chega pelas vias sensoriais e a informação armazenada na memória de longo prazo, é ela quem irá determinar se ocorrerá ou não aprendizagem, enfatizando a importância do bom funcionamento deste sistema.

Figura 8 - Jogo para explorar a memória de trabalho de curto prazo



Fonte: A autora (2022)

Com o objetivo de melhorar a memória de trabalho de curto e longo prazo, o material foi pensado, desenvolvido e utilizado repetidas vezes, em dias alternados. Iniciamos explorando as cores, encaixe e desencaixe das peças, como forma, também, de auxiliar na coordenação motora fina e após seguimos com o nosso objetivo de sequência das cores, observando o padrão determinado. No primeiro contato com o material, a aluna tinha como suporte visual as fichas com as cores e, observando a sequência, fazia a reprodução com as peças do jogo Lego. Após estar bem familiarizada com o material e com a maneira de encaixe, seguimos para um segundo momento, em que a autora (psicopedagoga) verbalizava o nome das cores, e, sem a aluna olhar a ficha, teria que reproduzir a sequência, tendo apenas o suporte fonológico como apoio.

Figura 9 - Exploração do material



Fonte: A autora (2022)

As habilidades motoras finas e grossas são responsáveis pelas ações de controlar nossos corpos. No caso da coordenação motora fina, estão envolvidos nossos pequenos músculos, como os da mão, dedos, palmas, boca e olhos, dentre outros, que afetam nossos movimentos específicos de escrever, abrir uma porta, segurar um objeto, etc. Cabe destacar, entretanto, que a dificuldade é maior em crianças e jovens com diagnóstico de autismo e TDAH, mas isso pode ser estimulado. O desenvolvimento da coordenação motora fina é essencial para o desempenho das tarefas que o ser humano realiza diariamente, seja vestir, escovar os dentes, comer, lavar as mãos, jogar, entre outras. Além de todas as demais que necessitam de lápis e caneta para a sua realização, como pintar, desenhar, escrever, etc. Sem estas competências, o impacto na aprendizagem escolar, tarefas cotidianas e até mesmo na autoestima da criança e do jovem poderão ser potencialmente relevantes.

Ao falar de motricidade, fazemos referência a várias habilidades de coordenação motora fina que podem ser resumidas da seguinte forma:

- **alcance:** extensão ou movimento do braço de forma efetiva para agarrar objetos;
- **preensão:** apreender efetivamente com pinça e preensão dos objetos de tal forma que não escorreguem;
- **carregar/transportar:** segurar e levar um objeto de um lugar para o outro;
- **largar/soltar voluntário:** deixar intencionalmente o objeto que tinha na mão, num tempo e espaço específico;
- **uso bilateral das mãos:** utilização conjunta das mãos para realizar uma atividade;
- **manipulação:** ajustamento de um objeto na mão, depois de agarrá-lo. Ex. agarrar uma caneta e posicioná-la corretamente para pintar;
- **destreza:** capacidade para realizar pequenos movimentos com as nossas mãos, de forma precisa e eficiente e sem grande esforço.

A seguir, temos as imagens dos alunos explorando a prancha de coordenação motora, com o objetivo de desenvolver e aprimorar os movimentos das mãos e dedos, o movimento de pinça, a destreza na utilização do lápis ao escrever, bem como o traçado de diferentes linhas.

Figura 10 e 11 - exploração do material



Fonte: A autora (2022)

Figura 12 - resultado do traçado com o lápis,

Figura 13 - explorando o traçado das linhas na prancha com pincel e tinta guache

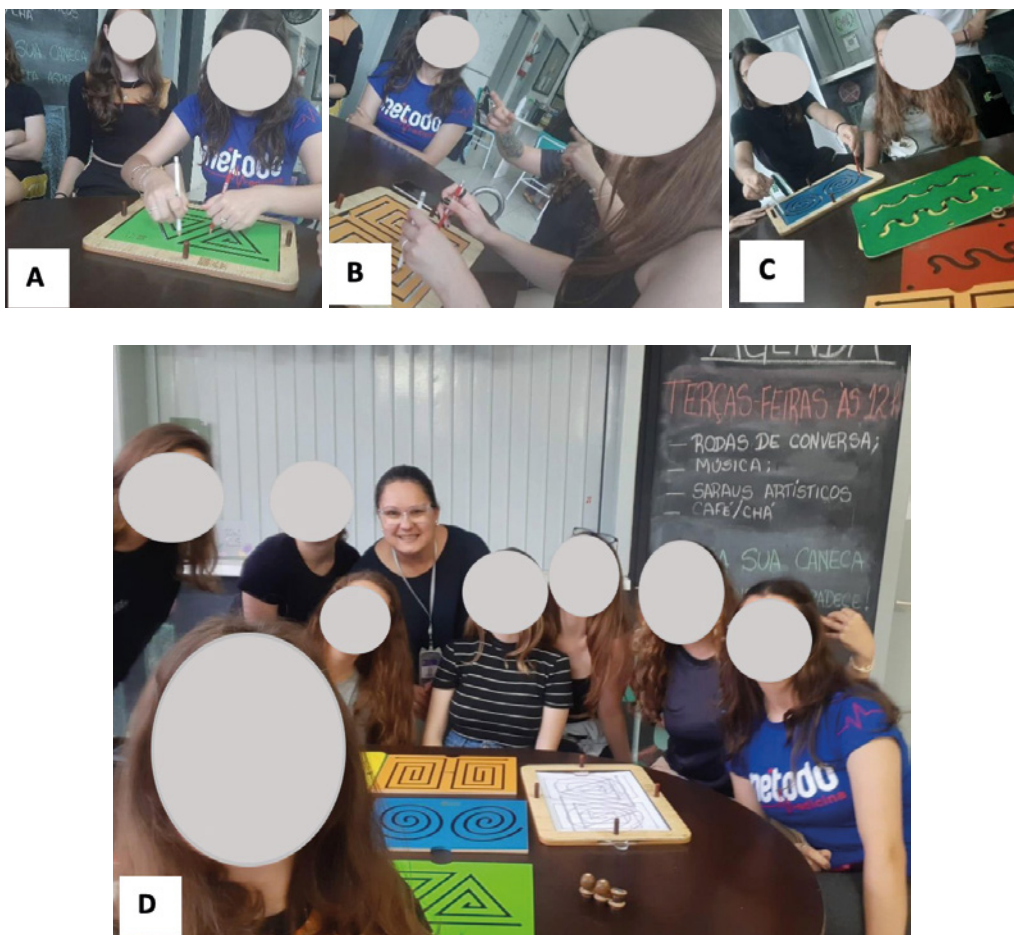


Fonte: A autora (2022)

Por este material ser particular (da autora), pensamos em um projeto para desenvolver algo similar, em parceria com o Espaço Maker do *campus* (Pipa), para que pudéssemos ter acesso diário e sempre que necessário com os alunos do Napne. Realizamos uma reunião com os alunos do ensino médio que fazem parte do projeto do Pipa, auxiliados pelo professor Diego Lieban. Os alunos vivenciaram a experiência com os diferentes tipos de pranchas e as diferentes utilizações. Houve o engajamento de todos os alunos envolvidos, no qual se organizaram em pequenos grupos, para pensarem em um material similar que abordasse as

mesmas estratégias de utilização e seguir com a produção.

Figura 14 - A - B - C - D - Reunião com alunos do Ensino Médio que participam do Projeto Maker (Pipa) do Campus Bento Gonçalves, para produção de material



Fonte: A autora (2022)

Considerações Finais

Pensar sobre a inclusão e a acessibilidade é se engajar em mudanças de comportamentos diários, seja para pensar em uma proposta acessível para aquele aluno que tem maior dificuldade em compreender o conteúdo em sala de aula, ou para o aluno incluso que necessita de propostas adaptadas para que possa, gradativamente, avançar em suas habilidades. É olhar o outro e enxergar possibilidades, ao invés de enxergar dificuldades, é estar disposto a estudar, buscar informações, ir além do conteúdo de sala de aula. Será fácil? Não!! Mas nada é impossível quando se trabalha com educação e principalmente, com inclusão. Vamos refletir sobre o significado da palavra educação trazido pelo dicionário: *“aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino”*.

Deixamos aqui uma reflexão para o leitor. Será que estamos assegurando a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos nossos estudantes, de acordo com a sua área de ensino? Sejamos como a fábula do Grilo e do Vaga-Lume, na qual é possível enxergar a educação e, principalmente, a inclusão com os olhos do coração!!!

Referências

- BARBOSA, L.M.S. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente; 2001.
- CURY, Augusto. **20 regras de ouro para educar filhos e alunos: como formar mentes brilhantes na era da ansiedade**. São Paulo: Planeta, 2019.
- DA LUZ, Pedro Paulo. **Inclusão no Coração: A fábula do grilinho e do vaga-lume**. Artpensamento; 2014.
- MOTA PONTES, Idalina Amélia. **Atuação Psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim**. Artigo de Revisão - Ano 2010 - Volume 27 - Edição 84. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/196/atuacao-psicopedagogica-no-contexto-escolar--manipulacao--nao--contribuicao--sim#>. Acesso em: 7 jan. 2023.



NAPNE CANOAS: TECENDO E FORTALECENDO VÍNCULOS

Naiara Greice Soares¹
Patrícia Peter dos Santos Zachia Alan²
Gerusa Costa Gonçalves³
Queila da Cruz Torres⁴
Natasha Figueiró da Silva⁵

O presente relato de experiência visa contemplar o que temos vivenciado enquanto núcleo, no período pós-pandemia, marcado por desafios, mas, principalmente, pelo engajamento de uma equipe que tem buscado incessantemente a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas⁶. Isso porque acreditamos e corroboramos Baptista (2019, p. 7) quando afirma que “[...] as limitações não estão na pessoa, mas no seu encontro com um contexto que pode intensificar ou minimizar a percepção de que haveria impedimentos intransponíveis [...]”.

As demandas por atendimentos se intensificaram e os relatos dispostos no artigo “A monitoria como ferramenta para a permanência e para o êxito de estudantes com necessidades educacionais específicas: uma experiência em tempos de pandemia”⁷, dispenderam de uma organização ainda maior para que pudéssemos de fato realizar nosso trabalho da melhor maneira possível.

Ainda em tempos de pandemia, elaboramos em conjunto com alguns representantes dos setores Pedagógico, Registro Escolar e Assistência Estudantil, que também são membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), dois fluxos de Atendimento aos nossos discentes. No retorno às aulas presenciais, aproveitamos um momento de formação pedagógica realizado pelo nosso núcleo para apresentarmos essa organização aos servidores, a fim de que todos tivessem conhecimento e pudéssemos seguir, a partir de então, os fluxos adotados. Assim, para além das reuniões e atendimentos realizados com os alunos, famílias, professores e coordenadores de cursos, continuamos com a monitoria e as intérpretes educacionais de Libras, iniciamos com a tutoria e em seguida com o atendimento das psicopedagogas.

No decorrer deste relato vamos apresentar, mesmo que brevemente, o quanto a organização do núcleo, a efetividade desses fluxos e os atendimentos que estamos realizando têm sido cruciais para a concretização do nosso trabalho e, principalmente, para os nossos estudantes, criando e fortalecendo vínculos que têm feito a diferença para a permanência e êxito dos educandos.

1 Evolução da inclusão no *Campus* Canoas

Ingressar no *Campus* Canoas representa para o estudante a garantia de acesso a um ensino de qualidade, o que facilita o avanço nos diferentes níveis da vida acadêmica. Com isso, inicia o curso experimentando diferentes tipos de sentimentos: alegria, ansiedade, medo, angústia. O acesso a uma escola nova, que conta com infraestrutura diferenciada com relação à média de comparação, o tratamento típico do universo do trabalho e as várias oportunidades ofertadas fazem com que seu ingresso seja permeado por intensa motivação

- 1 Professora de Libras e coordenadora do Napne *Campus* Canoas, naiara.soares@canoas.ifrs.edu.br.
- 2 Professora de Letras: Português/Inglês no IFRS - *Campus* Canoas, patricia.alan@canoas.ifrs.edu.br.
- 3 Psicopedagoga pelo Napne *Campus* Canoas, psicopedagogas@canoas.ifrs.edu.br.
- 4 Psicopedagoga pelo Napne *Campus* Canoas, psicopedagogas@canoas.ifrs.edu.br.
- 5 Intérprete de Libras pelo Napne *Campus* Canoas, interpretes.libras@canoas.ifrs.edu.br.
- 6 Termo utilizado pelo IFRS caracterizando as pessoas com deficiência, transtornos funcionais específicos, limitações transitórias ou permanentes, ou altas habilidades/superdotação.
- 7 E-book: Permanência e Êxito no IFRS: reflexões e práticas. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/permanencia-exito>.



intrínseca para aprender e pertencer, fundamentais para a ocorrência da aprendizagem (GUIMARÃES, 2004).

Esse ingresso, entretanto, demorou um pouco para alcançar os estudantes com necessidades educacionais específicas, visto que ainda nos deparamos fortemente com os “[...] habituais modos de conceber a pessoa com deficiência e de propor, para esses sujeitos, percursos educacionais que são essencialmente os mesmos que eram oferecidos em décadas anteriores (BAPTISTA, 2019, p. 2-3). Essa situação faz com que muitos alunos, devido às suas vivências anteriores, pensem na não continuidade dos estudos, pelo pouco conhecimento acerca do funcionamento da instituição ou pela crença de que não pertencem a esta escola.

Conforme Caiado (2009, p. 336), a educação deve “[...] ser assumida como um direito e não um privilégio ou caridade [...]”. Historicamente, o *Campus* Canoas conviveu com poucos estudantes com necessidades educacionais específicas que assim se declarassem ou que demandassem algo mais específico ou uma adaptação significativa para completar seus processos de aprendizagem. Aqueles que precisavam de um acompanhamento necessário o tiveram, essencialmente por parte dos professores e da equipe pedagógica, e alguns já concluíram com êxito tanto o ensino médio quanto a graduação. Os surdos foram assessorados por intérpretes educacionais de Libras em sua trajetória no instituto.

Com início em 2020 e dando continuidade até os dias de hoje, a monitoria realizada pelo Napne, fez a diferença para que nossos estudantes obtivessem êxito na sua trajetória e não abandonassem os estudos em momentos tumultuados do ensino remoto, pois,

Ali estava a concretude de um processo inclusivo, no qual a presença do cuidado, da atenção, da afetividade, do compromisso, do vínculo e do limite se afirmaram como elementos importantes para qualquer meio inter-relacional. Estes são, por sua vez, igualmente imprescindíveis na elaboração do sentimento de pertencimento e, por consequência, na construção de referências escolares sólidas. (CASTILLO; SOARES, 2021, p. 481)

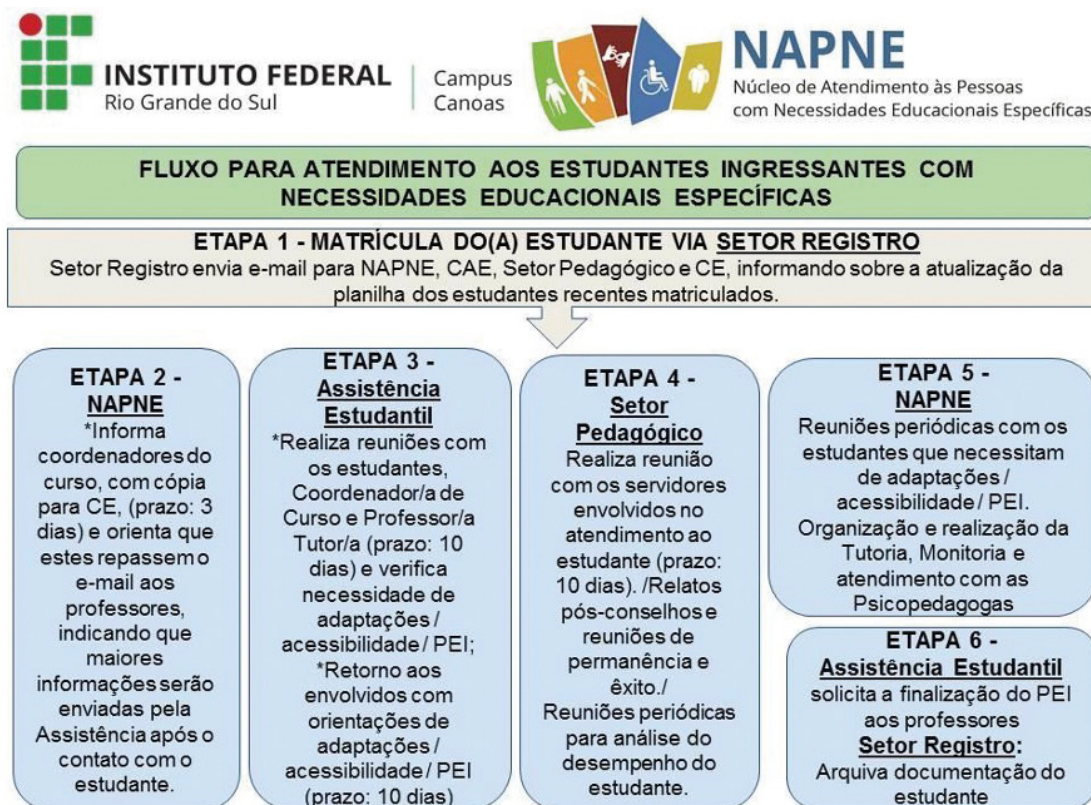
Em decorrência da pandemia, o ingresso para os anos letivos de 2021 e 2022 ocorreu através de sorteio, com vistas à manutenção de conduta de distanciamento social. Diante dessa circunstância, o *Campus* Canoas recebeu um número elevado de estudantes com deficiência através das vagas reservadas, sendo: Deficiência Intelectual, Física, Visual, Auditiva, Surdez, Transtorno do Espectro Autista. Além dessas pessoas, identificamos outros que não realizaram inscrição específica, mas ingressaram na instituição e igualmente tiveram apoio depois de transcorridos alguns meses do ano letivo.

Enfatizamos que o ano letivo de 2022 marca o retorno às atividades presenciais após o período de manutenção do distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Esses dois anos de atividades escolares não presenciais foram muito peculiares para o desenvolvimento educacional das pessoas, que tiveram de adaptar-se num curto espaço de tempo e em circunstâncias pouco convidativas. Assim, o *Campus* Canoas, que pouco experimentara a inclusão, viu-se diante de turmas com vivências de aprendizagem muito distintas, sem diversas habilidades típicas da convivência escolar e do aprender e de um número expressivo de estudantes com necessidades educacionais específicas. Somados a esses desafios, reforçamos que a equipe escolar também estava retornando às atividades presenciais, com todas as inseguranças intrínsecas à situação e realizando as adaptações necessárias para o retorno saudável.

Nas palavras de Baptista (2015, p. 7) “[...] o convívio com os diferentes modos de ser sujeitos é constitutivo da experiência humana e não deve ser evitado, mas potencializado no ato educativo [...]”, sendo assim, o IFRS *Campus* Canoas fez uso de algumas ferramentas para alcançar o sucesso nos processos de formação e aprendizagem de seus educandos. Como já foi mencionado, em 2021 o Napne Canoas construiu dois fluxos de atendimento aos estudantes, um direcionado aos ingressantes com necessidades educacionais específicas e outro fluxo destinado aos casos de adaptações razoáveis/acessibilidade curricular/Plano de

Ensino Individualizado (PEI⁸) no decorrer do período letivo. Considerando que os dois fluxos são semelhantes, vamos apresentar somente um deles, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Fluxo para atendimento aos estudantes ingressantes com necessidades educacionais específicas - Napne IFRS Campus Canoas⁹



Fonte: Elaborado pela equipe do Napne - Campus Canoas (2021)

Diversos aspectos podem ser apontados com relação à importância da existência desses fluxos. Aqui tivemos de nomear e organizar a abordagem institucional diante das situações que requerem um olhar diferenciado com relação ao discente. Primeiramente, salientamos que o Napne está envolvido diretamente em todas as etapas, inclusive nas etapas 3 e 4. No entanto, indicamos o setor responsável por organizar e efetuar cada etapa, tendo em vista a procura aumentar a cada dia. Neste trabalho descreveremos somente até a ETAPA 4, por serem os processos que contam diretamente com a participação do aluno.

Observamos pela leitura do fluxo que o processo tem início quando o estudante com necessidade educacional específica ingressa na instituição (ETAPA 1). Feitas as devidas notificações (ETAPA 2), o ingressante realiza uma entrevista com a pedagoga do *campus* (lotada na Assistência Estudantil). Caso o aluno seja menor de idade, a família participa também (ETAPA 3). O objetivo é conhecer a trajetória de sua vida escolar até aquele momento, principalmente porque a maioria vivenciou momentos em que a “marca de sua

8 Instrução Normativa Proen nº 07, de 04 de setembro de 2020. Art 1º § 2º O PEI é 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. É um plano e registro das estratégias que visam promover acessibilidade curricular e que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele. Neste instrumento devem ser registrados os conhecimentos e habilidades prévios que identificam o repertório de partida, para que seja possível acompanhar a evolução em direção aos objetivos, e planejar novas estratégias de ensino e aprendizagem. É uma proposta pedagógica compartilhada, que deve ser construída de forma colaborativa pelos profissionais da instituição de ensino, pais e/ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante.

9 Siglas mencionadas na etapa 1 do Fluxo: CAE (Coordenadoria de Assistência Estudantil) e CE (Coordenação de Ensino).

deficiência” sobressaiu mais que seu nome ou sua potencialidade, pois infelizmente ainda

Impregnam-se nos espaços escolares, processos históricos que marcam a diferença como inferioridade, revelados nas práticas de um sistema educacional, que privilegia a competitividade entre pares, em detrimento do respeito às potencialidades e singularidades, o desempenho e a meritocracia acadêmica, em detrimento da multiplicidade de saberes, a participação em rankings de toda ordem, em detrimento de movimentos de equidade e auxílio mútuo. (ALMEIDA; POZZA, 2020, p. 102)

Neste momento é apresentada ao discente a possibilidade de uso de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular e do PEI, a partir dos relatos de experiência trazidos por ele próprio. Contudo, vale ressaltar que a opção pelo PEI não será feita neste momento, no qual somente é apresentada essa possibilidade para o estudante e sua família.

A realização desta entrevista é indispensável para a melhor adaptação do discente ao instituto. Além de conhecer algumas experiências que tenha vivenciado, exitosas ou não, é uma oportunidade de apresentar a escola no intuito de fortalecer o sentimento de aceitação do educando, o que é essencial para o processo de inclusão. Mattos (2008 *apud* ROCHA 2017) ratifica nossa ideia dizendo que “[...] as relações afetivas bem desenvolvidas propiciam um ambiente acolhedor e saudável de aprendizagem para o aluno com deficiência.” O educando com necessidades específicas e sua família conhecem o ambiente e a estrutura da instituição onde estão ingressando.

Após o conhecimento do ingresso do discente por todos os envolvidos, da entrevista com a Pedagoga e dos encaminhamentos aos professores, concretizam-se as etapas 5 e 6, com os acompanhamentos necessários. Não abordaremos a Monitoria, pois já escrevemos sobre este apoio no artigo “A monitoria como ferramenta para a permanência e para o êxito de estudantes com necessidades educacionais específicas: uma experiência em tempos de pandemia”, referenciado na introdução, tampouco sobre as reuniões com discentes, familiares, docentes e coordenadores de curso, pois estas ocorrem com frequência e com diferentes abordagens, conforme fluxo apresentado na Figura 1, e sempre que necessário. Nesta direção, segue breve relato dos demais serviços realizados pelo Napne Canoas, sendo eles: tutoria, intérpretes de Libras e psicopedagogas.

1.1 Tutoria

Uma das estratégias usadas pelo Napne do *Campus* Canoas é a tutoria, que visa orientar os estudantes com necessidades educacionais específicas. Essa figura tem como função fortalecer a relação entre os alunos e a instituição, tanto como acesso a atendimentos, quanto como ponto de relação com os professores. Nas palavras de Masetto (2000, p. 144), “A tutoria ou mediação dentro do contexto escolar, embora muito confundida, na verdade deve ser entendida como “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem”.

Como percebemos pela leitura da citação acima, o papel a ser desempenhado pelo tutor está em construção, sendo difícil delimitar sua atuação. Ela varia de acordo com as particularidades do estudante, de seus professores e dos processos de aprendizagem envolvidos. Entretanto, é importante destacar seu papel motivacional, tanto para docentes quanto para discentes, buscando uma postura de auxílio, escuta e acolhimento. Para isso, é fundamental que a tutoria busque estabelecer vínculo tanto com professores quanto com alunos, de modo a acompanhar o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e funcionar como facilitadora desse crescimento.

Aqueles assistidos pela tutoria não apresentam necessariamente laudo. O encaminhamento pode ser feito por qualquer membro da comunidade escolar que, tendo feito uso de diversificadas estratégias de aprendizagem, perceba que uma pessoa pode se beneficiar de um olhar diferenciado com relação ao seu processo. As pessoas que ingressaram pela vaga PcD ou apresentaram seu laudo em momento posterior também são amparados pela tutoria,

a fim de realizar acompanhamento de seu processo formativo. Esses momentos acontecem de maneira diversa, de acordo com a demanda dos educandos, podendo ocorrer semanalmente ou até bimestralmente.

Com isso, buscamos promover uma escola cada vez mais acolhedora e disposta a possibilitar o crescimento de seus alunos, ao mesmo tempo em que se aprende com eles. Ainda nesse sentido,

Vale pensar que a relação pedagógica não é dada a priori, mas vai sendo construída aos poucos a partir das interações, das trocas, dos posicionamentos de cada envolvido. Não passamos a ser aluno ou professor porque nosso nome consta em uma lista de chamada. Aprendemos quando somos escutados e podemos escutar. [...]. Aprendemos quando confiamos no outro, em nós mesmos e no espaço de relação que se oferece. Aprendemos quando somos escutados e atendidos. (FREITAS; BAPTISTA, 2017, p. 6)

No *campus* Canoas, o trabalho da Tutoria tem se materializado como uma abertura ao diálogo com os discentes e seus docentes; busca por possibilidades de crescimento; encaminhamentos para os diferentes acompanhamentos oferecidos pela instituição; acompanhamento realizado pela própria tutora. Ainda é recente o trabalho, mas já notamos o estabelecimento de vínculos e a busca pela motivação para o contínuo crescimento dos estudantes e do instituto como um todo.

1.2 Intérprete Educacional de Libras

O intérprete de Língua de Sinais é o profissional facilitador da comunicação (e por consequência, da cultura) entre surdos e ouvintes, e no Brasil, entre Português e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Com as políticas de inclusão escolar foi necessário inserir esses profissionais nos espaços educacionais, surgindo a figura do intérprete educacional, o “[...] sujeito que trabalha na mediação educacional e acompanha a trajetória de ensino-aprendizagem dos educandos surdos e de seus professores, afirmando o papel da relacionalidade na constituição do humano.” (ALBRES, 2019, p. 21). No IFRS, os intérpretes são responsáveis por acompanhar o surdo em sala de aula e nos atendimentos, observar se os conteúdos audiovisuais do Moodle estão adequados (com transcrição, legenda ou janela de Libras), estudar os conteúdos para que se tenha uma interpretação de qualidade e traduzir os textos quando solicitado.

Para uma melhor atuação perante o surdo, é essencial conhecer esse sujeito. Através de conversas informais conseguimos fazer uma breve avaliação e tomar ciência sobre o contexto do surdo, bem como seu nível de compreensão em língua de sinais e na língua oral do país. Todas essas informações interferem no seu conhecimento de mundo, o que, por sua vez, influencia o seu aprendizado.

Encaminhar o contato de telefone pessoal é um hábito dos intérpretes educacionais. Isso foi imprescindível durante a suspensão das atividades presenciais por ser uma forma mais rápida de comunicação, que permite o envio de vídeos e videochamadas. O intérprete tem o desafio de criar uma conexão com o surdo sem confundir seu papel enquanto profissional, visto que “[...] cada sujeito surdo, em sua singularidade, está em processo de constituição pessoal a partir das relações que vive na escola com seus professores, intérpretes e colegas”. (ALBRES, 2019, p. 75)

Será relatada a experiência de quatro discentes surdos do IFRS *campus* Canoas, embora dois deles sejam do período pré-pandemia (2020/1). Assim, podemos comparar as abordagens em cada modalidade e observar como tecemos os vínculos nos diferentes períodos. Os alunos serão identificados como S1, S2, S3 e S4.

Os estudantes S1 e S2 iniciaram seus estudos no ensino presencial, em 2020/1, nas mesmas disciplinas. Tivemos poucas semanas de aulas, visto que a partir de 16 de março de 2020 as atividades presenciais foram suspensas. Mesmo assim, criamos um vínculo entre intérprete e surdos, verificando quais suas necessidades. Durante a pandemia, mantivemos



o contato com os discentes através de um grupo de *WhatsApp* com surdos e intérpretes dos *campi* do IFRS, pelo qual eram enviados vídeos com tradução em Libras das notícias ou explicações acerca delas. Além disso, compartilhamos dúvidas sobre e-mails dos professores em grupo de *WhatsApp* com a intérprete.

Ao iniciar as atividades letivas no formato remoto, S2 não quis prosseguir com o curso e S1 realizou sua matrícula em algumas disciplinas para experimentar o ensino remoto. Nos períodos de rematrículas, realizamos o contato com esses discentes, tanto por parte do Napne quanto da intérprete. Dentro das disciplinas havia atividades síncronas (videoconferências ou online) e assíncronas (tarefas), sendo a segunda priorizada em vista dos possíveis problemas de conectividade. As tarefas eram majoritariamente leitura de textos, por vezes extensos para quem tem a Língua Portuguesa como segunda língua. Uma das estratégias foi realizar videoconferências síncronas com S1 e gravar para consultas posteriores. Mesmo com todos os esforços plausíveis, S1 acabou trancando o curso em 2021/2. No retorno do presencial, realizamos contato com S1 que, por mudanças pessoais, não efetuou a rematrícula.

O estudante S3 teve seu primeiro semestre pelo ensino remoto em 2021/2, sendo que o primeiro contato com a instituição, os professores e as intérpretes deu-se através de e-mails, das plataformas Moodle e *Google Meet* e grupos de *WhatsApp* ou *Telegram*. Dificilmente S3 ligava a câmera para interagir em aula, contudo a comunicação pelo *WhatsApp* foi um recurso bem aproveitado e compartilhamos as traduções dos materiais através de pastas no *Google Drive*.

Com a volta do presencial 2022/1, pudemos conhecer S3 (mesmo com o uso obrigatório de máscara, que prejudica a comunicação) e assim estabelecer um vínculo real. Num primeiro momento, colocamos o papel do intérprete como mediador, tanto para o professor quanto para S3. A intérprete A costuma tecer vínculos se colocando de uma forma descontraída e aberta. A intérprete B chegou um mês após o início das aulas, teve contato prévio com S3 e estabeleceu o vínculo já no início. O fortalecimento desses vínculos com as Intérpretes Educacionais de Libras têm sido fundamentais para a permanência de S3 no curso e sentir-se como parte da Instituição.

Em 2022/2 recebemos S4 por transferência de outro *campus* do IFRS. A intérprete A está estabelecendo vínculo, enquanto B já conhecia S4. Tanto S3 como S4 estão matriculados no mesmo curso em semestres diferentes. Isso exigiu uma nova organização das Intérpretes Educacionais de Libras e a elaboração de um e-mail encaminhado pelo Napne aos professores, com informações e solicitações para que o serviço realizado pelas mesmas ocorra da melhor forma. Ademais, é importante que as intérpretes “[...] conversem com os professores sobre os modos de ensinar, os recursos materiais e a forma de avaliação e os enunciados das provas escritas, favorecendo a compreensão e interpretação pelos alunos surdos [...]”. (ALBRES, 2019, p. 107)

No entanto, mesmo com todo trabalho que está sendo desenvolvido, ressaltamos que em relação aos conceitos técnicos do Curso, S3 apresentou dificuldades de compreensão dos sinais combinados¹⁰ e do conceito referido. Para solucionar isso, ainda no semestre de 2022/1 criamos um protótipo de glossário com o vídeo em Libras, o conceito em Português e uma imagem exemplificativa. Isso tem contribuído para a aprendizagem de S3 e irá beneficiar da mesma forma S4. Ao conhecer as especificidades dos alunos surdos e por interagir diretamente com eles, as intérpretes educacionais podem auxiliar na orientação quanto à necessidade ou não de PEI e encontro com as psicopedagogas.

Por serem do mesmo curso, incentivamos os S3 e S4 a interagirem entre si e ter um espaço específico proporcionou essa troca de conhecimentos. A sala do Napne e os integrantes do núcleo são referências, isso possibilita que os educandos permaneçam e sintam-se bem

10 “Sinal combinado” é uma estratégia de interpretação para Língua de Sinais para otimizar o processo tradutório, consiste em criar e convencionar um sinal a ser utilizado num determinado contexto. A Libras é uma língua “jovem” que não possui sinais correspondentes para muitos termos técnicos, e para a tradução ser eficiente é necessário combinar sinais para novos conceitos.

num espaço acolhedor e com pessoas que conseguem estabelecer uma comunicação com eles. Também, nesse local os estudantes podem conviver com as intérpretes e fortalecer os vínculos fora da sala de aula. Nesse semestre, foi ofertada a primeira edição do curso de Libras básico, para comunidade interna e externa. Alguns colaboradores da instituição estão participando, o que irá propiciar o acolhimento em outros ambientes.

Observamos que, apesar de pouco tempo, estabelecemos um vínculo entre S1 e S2, ao contrário de S3 que foi somente quando retornamos às atividades presenciais. Houve fatores inerentes ao período pandêmico que levaram à evasão de S1 e S2, mas também os espaços virtuais utilizados durante a suspensão das atividades presenciais não foram o bastante para mantê-los.

1.3 Psicopedagogas

Ajustar o ensino regular às especificidades de cada estudante é um desafio constante e cada vez mais necessário, uma vez que “Fomos construídos sob as bases de um pensar que julga necessário separar, ordenar e classificar os sujeitos, segundo a binária oposição *normalidade* e *anormalidade*” (SANTOS, 2015, p. 166). As Psicopedagogas do Napne Canoas iniciaram suas práticas junto à instituição em maio de 2022. O trabalho é fundamentado principalmente em auxiliar no processo de ensino aprendizagem, orientando e possibilitando as adaptações necessárias ao desenvolvimento integral do aprendente. Em outras palavras,

Para o Psicopedagogo, aprender é um processo que implica pôr em ações diferentes sistemas que intervêm em todo o sujeito: a rede de relações e códigos culturais e de linguagem que, desde antes do nascimento, têm lugar em cada ser humano à medida que ele se incorpora à sociedade. (BOSSA, 1994, p. 51)

Dessa maneira, antes do início do processo de aprendizagem deste aluno, é importante acolhê-lo e fazer com que se sinta pertencente àquela instituição. Pessoas com necessidades educacionais específicas carecem mais deste olhar individualizado para que tenham equidade em seu desenvolvimento acadêmico. Frente a essa demanda, o Napne Canoas busca dar maiores subsídios aos discentes, promovendo a acolhida destes sujeitos que apresentam necessidades que possam interferir em seu processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades e competências, visto que “[...] para cuidar, é preciso exposição ao outro. Aceitação do outro como ele é, mas também oferta de acolhimento ao que nele pede passagem (devires, experimentação) [...]” (CECCIM; PALOMBINI, 2009, p. 301).

Desse modo, ao recebermos os estudantes no Napne, buscamos, primeiramente, realizar uma entrevista de forma acolhedora e empática; conversar, abrir espaço para um ambiente respeitoso e seguro para que se sintam bem e, a partir daí, estabelecer um bom vínculo para desenvolvermos um trabalho de parceria. Geralmente introduzimos um jogo, dinâmicas, de acordo com os interesses do adolescente. Winnicott (1975) nos mostra que o essencial é o uso da brincadeira, do jogo, para criar uma relação amigável, um “espaço de confiança”.

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem na sua liberdade de criação [...] é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*) (WINNICOTT, 1975, p. 79-80).

Observamos que ao ingressarem no IFRS *Campus* Canoas, os estudantes se deparam com um ensino diferenciado, de nível técnico, em que necessitam de uma maior dedicação para o seu desenvolvimento acadêmico. É um ambiente novo, também com novos professores e colegas, muitas disciplinas a serem descobertas e estudadas pela primeira vez. O ano de 2022 foi marcado por uma readaptação ao ambiente escolar, tendo em vista o retorno às aulas presenciais após o período de pandemia. É um momento de reorganização pessoal,



em que os alunos retornam à sala de aula, com horários, atividades e avaliações a serem cumpridos, retomaram o convívio social, o que, anteriormente, ocorria no ambiente virtual. Diante deste cenário, que afetou a comunidade escolar, temos a necessidade de um olhar cuidadoso, ainda mais atento para a efetiva inclusão de novos educandos.

Dentre os atendidos, escolhemos alguns casos para compartilhar. Os estudantes serão identificados como E1, E2, E3. E1 é um adolescente que se comunica bem, observador, ponderado, escuta e faz questionamentos pertinentes aos assuntos abordados, faz contato visual, um pouco tímido e bastante receptivo. A partir dos primeiros encontros foi perceptível a necessidade de ser aceito pela turma em sala de aula, tem muito interesse em fazer novas amizades, no entanto, em alguns momentos, sente-se excluído por parte dos colegas. Iniciamos conversando um pouco sobre a sua história, sua infância, a relação com a família, seus sentimentos, a adaptação no IFRS, entre outros aspectos. Contou que quando menor ficava muito irritado na escola, por vezes brigava com alguns colegas, o que melhorou na medida em que foi crescendo e sendo auxiliado em algumas terapias como psicóloga, fonoaudióloga, psicopedagoga e terapeuta ocupacional. Atualmente não está realizando nenhum acompanhamento.

A partir de seus relatos, foi perceptível a necessidade de aprimorar o aspecto da socialização e, ao mesmo tempo, as questões emocionais, organização pessoal, autonomia, rotina e cuidados pessoais basilares para que a área da aprendizagem possa evoluir neste novo ciclo do ensino médio técnico juntamente com as transformações inerentes à adolescência.

Nesse sentido, após alguns encontros, a psicopedagoga juntamente com o psicólogo da instituição agendaram uma reunião com a família de E1 para conhecê-los e iniciar um trabalho de parceria família-escola. A mãe e o padrasto compareceram à reunião; os pais de E1 são separados, ele e o pai saem uma ou duas vezes no mês. A família foi muito receptiva durante o encontro presencial, agradeceram o apoio da escola e se mostraram surpresos com a estrutura oferecida. Contaram um pouco da trajetória e vivências do núcleo familiar. Após ouvi-los e acolhê-los, fizemos algumas ponderações e sugerimos a busca de um acompanhamento da rede para que E1 tenha uma assistência multidisciplinar, no sentido de ser visto de forma integral. Orientamos a realização de algumas atividades em família, a elaboração de um quadro/*planner* no quarto ou até mesmo a manutenção de uma agenda (física ou digital, como a do *Google*), para a melhor organização de E1. Comentamos a importância de sistematizar a rotina de estudos para que E1 evolua no seu desenvolvimento acadêmico, bem como a vinda aos horários de atendimentos individualizados junto aos professores/monitores para melhor compreensão dos conteúdos estudados. Combinamos de alinhar com os docentes as adaptações curriculares necessárias para que E1 possa ter melhor entendimento das disciplinas, assim como uma maior motivação no seu processo de aprendizagem.

Após algumas semanas, E1 mostrou, durante o encontro com a psicopedagoga, uma prova realizada com menos questões e enunciados reduzidos, considerando “meio certo” na sua resposta. Sua expressão foi de alegria e satisfação ao saber que o professor considerou seu raciocínio. A sua reação deixou a psicopedagoga muito feliz também, principalmente ao perceber o cuidado e atenção por parte do docente. Ao longo de dois meses, observamos a evolução do aluno, tanto no aspecto de habilidades sociais quanto no cognitivo, sua participação nos atendimentos/monitorias e a aproximação com outros estudantes. Outro passo foi a confiança que sentiu em poder abraçar a psicopedagoga. As interações socioafetivas refletem no seu desenvolvimento e bem-estar. Em outras palavras, “[...] são as relações humanas que nos permitem aprender, são os afetos que dão significado às aprendizagens”. (ZILIO, 2005, p. 21).

A aluna E2, também ingressou no ano de 2022 no IFRS, uma adolescente alegre, cheia de energia, gosta de se comunicar com as pessoas ao seu redor. Quando criança teve algumas crises convulsivas, as quais resultaram em parada cardiorrespiratória. Ao conhecer E2 percebemos uma certa agitação, fala rápido em alguns momentos, necessitando de apoio para acalmar-se e focar no momento presente. É muito esforçada, possui um grande

potencial, precisa de suporte e compreensão em relação à maneira como aprende (exemplos visuais e mais concretos, textos curtos, com linguagem direta). Em relação à socialização, precisa de ajuda para integrar-se ao grupo, ainda não tem muito vínculo com os demais estudantes. Estamos auxiliando na organização de atendimentos junto aos professores para evoluir, de acordo com as suas potencialidades.

Durante as dinâmicas e jogos aplicados, responde bem aos estímulos, às vezes demora um pouco para iniciar. Observamos que E2 apresenta dificuldades em sua organização, por esse motivo, juntamente com a família, adotou o uso de agenda física, onde registra e revisa as atividades, datas de provas e trabalhos. Alguns professores, sabendo da necessidade de auxílio, anotam algumas informações para que E2 possa lembrá-las posteriormente. A partir das conversas com a psicopedagoga, buscamos nos reunir com os pais para sistematizar uma rotina junto ao IFRS, principalmente devido aos atendimentos ocorrerem no turno inverso às aulas. Desta forma, contamos com o apoio da família, que ficou muito agradecida com o suporte da escola, inclusive E2 almoça uma vez na semana na escola, dia em que permanece manhã e tarde em atividades, dessa forma exercita sua autonomia e, aos poucos, faz novas amizades. Ao todo, E2 comparece três manhãs para receber um apoio individualizado. À tarde, durante as aulas, alguns professores relataram sobre a dispersão e falta de concentração por parte de E2. Através das observações dos docentes, da equipe pedagógica e assistência estudantil, identificamos que E2 está passando por muitas transformações intrínsecas à adolescência, as quais fogem da alçada da instituição. Mais uma vez contamos com a parceria da família que agradeceu o olhar cuidadoso e se dispôs a buscar um profissional na área de psicologia, inclusive que a profissional possa ter contato com a escola (E2 não realiza nenhum acompanhamento desde sua infância). Entendemos que será muito pertinente E2 ter seu espaço de escuta e possa ser melhor avaliado para o seu desenvolvimento pessoal como um todo. Desta forma, seguimos com as atividades na escola e aguardamos os próximos passos para acompanhar sua evolução.

O trabalho em equipe tem sido decisivo para a tomada de decisões, cada colega que observa e acompanha determinado estudante tem um olhar, uma percepção e, ao discutirmos em conjunto, chegamos a um entendimento comum para determinada ação. Aos poucos articulamos também com o grupo docente, algumas conversas individuais, outras em grupo, participamos do Conselho de Classe e nos colocamos à disposição para mediar e apoiar as adaptações necessárias para os discentes acolhidos pelo Napne.

Observando esta peculiaridade, o aluno E3 apresentava dificuldades em registrar e permanecer atento às explicações do professor durante as aulas. Ao conversar com a psicopedagoga, relatou sua situação e, como sugestão, para auxiliar nos registros das atividades, começou a fotografar o que o professor escrevia no quadro. Levamos a ideia para os professores, que não se opuseram. Também solicitamos que fosse disponibilizado material impresso para E3. Nas semanas seguintes, conversamos com os professores sobre o desempenho do mesmo e todos disseram que ele estava mais calmo e atento às aulas. Durante o encontro, E3 informou à psicopedagoga que estava mais fácil quando fazia as fotos e conseguia prestar atenção sem se preocupar com o caderno. Os registros das atividades estavam sendo realizados após a aula, favorecendo seus estudos.

Os alunos atendidos pelas Psicopedagogas realizaram um bom vínculo com as profissionais e, a partir daí, comentaram com os colegas de sala de aula que começaram a procurar o atendimento para diversos assuntos. A seguir relatamos uma situação delicada ao receber E4, um exemplo em que o vínculo abre espaço para qualquer assunto, o que ocorreu em um dos momentos em que E4 verbalizou sua vontade de usar o nome social, pois percebia-se no gênero feminino. A partir da referida solicitação, chamamos a família até a instituição para também ser ouvida. A mãe de E4 relatou que nunca havia tido um momento como aquele e que, nesta instituição, sentia-se acolhida. Apesar de demonstrar certa insegurança acerca do assunto, percebeu que seu filho estava sendo respeitado e orientado de forma humana e respeitosa. Desta forma, percebemos o quanto o afeto, sendo



em qualquer que seja a circunstância, é o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz. Ele é um meio facilitador para a educação. E rompe em lugares, que muitas vezes estão fechados às possibilidades acadêmicas (CUNHA, 2008, p. 51). Após diversas conversas, a psicopedagoga, juntamente com o psicólogo da instituição, orientaram E4 como proceder para realizar a troca de seu nome social.

A notícia sobre o apoio psicopedagógico se espalhou pelo *campus* e mais alunos buscaram o Napne. Nesse sentido, foi necessário aderir ao fluxo de atendimento, mencionado na Figura 1, para suprir a demanda que tem crescido na instituição. Atualmente, além dos horários individualizados, realizamos oficinas direcionadas à organização e rotina de estudos, juntamente com a Pedagoga da instituição, beneficiando também os demais educandos que não são público-alvo do Napne. Ficamos felizes em apoiá-los e saber que representamos uma luz nos novos caminhos dos estudantes. A inclusão é um processo e todos fazem parte dele. Incluir é dar oportunidade às pessoas de interagir e contribuir, cada um à sua maneira, com o mundo em que vivem, no qual é preciso enxergar potencialidades nas diferenças.

E o nosso trabalho continua...

Temos o objetivo de garantir a permanência e êxito de nossos discentes, promovendo a integração entre educando e educadores. A comunicação entre instituição e família, o acolhimento e o respeito às particularidades, torna-se nosso diferencial. Entender que o processo de ensino e aprendizagem ocorre de diversas formas e respeitar o processo de cada indivíduo faz a diferença em nosso trabalho.

Nesse sentido, intensificamos o diálogo sobre as diversidades e particularidades de cada um que chega à instituição. Isso se tornou possível na medida em que estudantes com necessidades educacionais específicas escolheram o IFRS *Campus* Canoas para seu desenvolvimento estudantil. Temos a reserva de vagas para pessoas com deficiência, porém nossa missão não é somente cumprir a legislação e com a Política de Ações Afirmativas do IFRS¹¹, mas sim receber e acolher esse educando para que se sinta como fazendo parte do instituto, se desenvolva, permaneça e saia de forma exitosa para o mundo do trabalho. Para que isso aconteça, articulamos os diversos setores da instituição a promover uma inclusão responsável.

A presencialidade somada à existência de um local acolhedor vem favorecendo a permanência dos estudantes e cativando familiares, pois, de certa forma, estamos oportunizando o diálogo e a troca de conhecimentos, fortalecendo os vínculos entre os educandos e todos os profissionais envolvidos. A cada dia, temos a certeza de que estamos no caminho certo, o que nos impulsiona a continuar nossa missão.

11 A Política de Ações Afirmativas do IFRS (Resolução 22/2014) reserva 5% de vagas para candidatos com deficiência, para além do que está exposto na Lei 12.711/12. Ou seja, qualquer candidato com deficiência, independente de ter cursado o ensino fundamental em escola pública ou de renda familiar, pode concorrer a mais essa opção de reserva de vagas.

Referências

- ALBRES, Neiva de Aquino. **Afetividade e subjetividade na interpretação educacional**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.
- ALMEIDA, Gisele Rebolho; POZZA, Mariangela. Educação inclusiva: as famílias e suas percepções sobre a subjetividade dos seus filhos. In: ZIESMANN, Cleusa Inês; BATISTA, Jeize de Fátima; DANTAS, Nozangela Maria Rolim (Orgs.). **Educação inclusiva e formação docente: olhares e perspectivas que se entrelaçam**. 1.ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945217423>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- BAPTISTA, Claudio (Org.) **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: ABPEE / Marquezine & Manzini, 2015 [e-book]. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116627/000967507.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, set.-dez. 2009. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- CASTILLO, Leila de Almeida; SOARES, Naiara Greice. **A monitoria como ferramenta para a permanência e para o êxito de estudantes com necessidades educacionais específicas: uma experiência em tempos de pandemia**. In: LORENZET, Deloíze; SANTOS, Aléxia Islabão dos; ZANCHIN, Janaina Turcato; BUCCO, Larissa Brandelli; CORADINI, Lucas; BALBINOT, Nayara Pansera; DEMICHEI, Neudy Alexandro; VERDUM, Priscila de Lima (Orgs.). **Permanência e Êxito no IFRS: reflexões e práticas**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/permanencia-exito>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- CECCIM, Ricardo Burg; PALOMBINI, Analice de Lima. **Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado**. *Psicologia & Sociedade*, v.21, n. 3, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/C7q7MLNhgBcgrGxkzjRWJx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2022.
- CUNHA, Antonio Eugenio. **Afeto e Aprendizagem**, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **A atenção, a infância e os contextos educacionais**. *Psicologia & Sociedade*, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Y7kywvsStZwwvZsKrFDnGkd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2022.
- GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea** (pp. 37-57). Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Instrução normativa Proen nº 07, de 4 de setembro de 2020**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- ROCHA, S. Afetividade no contexto escolar inclusivo. In: ROZEK, Marlene; MARTINS, Gabriela Dal Forno. **1º Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-10/completo-2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.
- SANTOS, Kátia Silva. A prática pedagógica, a inclusão escolar e a reflexão docente: fios de uma complexa tecelagem. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: ABPEE / Marquezine & Manzini, 2015 [e-book]. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116627/000967507.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 set. 2022.
- WINNICOTT, D. W. (1971). **O brincar e a realidade**. Tradução: José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- ZILIO, Marisa Potiens. O Brasil e o problema da inclusão. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; PEREIRA, Isabella Lima e Silva. **Educação Especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF, 2005.



PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO IFRS - CAMPUS FARROUPILHA: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Ana Paula Pintos Borges Biscaro¹
Graciele Rosa da Costa Soares²
Luciano da Silva Pereira³
Luciara Carrilho Brum⁴
Murillo Pereira Azevedo⁵

1 Compreendendo o Processo de Aprendizagem

A aprendizagem é um processo contínuo de aquisição, de saberes e mudanças comportamentais, resultante do conjunto de experiências vivenciadas por cada indivíduo. Cada ser humano é único e possui particularidades que interferem na sua forma de perceber, compreender e interagir com o mundo. Desta forma, é preciso ter consciência de que um grupo de alunos é formado por diferentes indivíduos, e cada um deles traz consigo um conjunto de características próprias, que abrangem aspectos neurobiológicos, genéticos, psíquicos, contextuais, sociais, emocionais e culturais. Compreender as singularidades e especificidades no processo educativo proporciona o entendimento sobre as diferentes formas de aprender e também de ensinar. Através desta compreensão, as necessidades específicas de aprendizagem deixam de ser vistas como uma impossibilidade de aprender e passam a ser entendidas como uma forma diferente de aprender.

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que nos enriquecem e que clareiam o atendimento dos alunos e professores. (MANTOAN, 2006 p.13).

Desta forma, antes de pensarmos em Educação Especial pelo viés da Educação Inclusiva, é necessário compreender como ocorre o processo de aprendizagem. Tudo o que fazemos, pensamos e sentimos é resultado de um processamento cerebral, ou seja, todos os estímulos recebidos pelo organismo passam pelo cérebro, onde são processados, assimilados e encaminhados de acordo com sua função e/ou necessidade. Esse processamento se dá através dos neurônios e todas as sinapses realizadas por eles. Assim que o organismo recebe um estímulo externo, o cérebro começa a se organizar e trabalhar para dar uma resposta da forma mais rápida possível. Essa resposta varia de pessoa para pessoa, de acordo com as características individuais, a maturação e a experiência cerebral de cada um. Sendo assim, o cérebro é o grande responsável pelo controle de todos os nossos movimentos, conscientes e inconscientes, além de comandar todos os processos cognitivos e comportamentais.

Em outras palavras, a aprendizagem é resultado da (re)organização das diversas redes neurais espalhadas pelo cérebro, que precisam ser ativadas para que sinapses sejam feitas e desfeitas, ocasionando a modificação da relação entre os neurônios. Esse processo é chamado de Neuroplasticidade e é através dele que adquirimos e desenvolvemos novos conhecimentos, comportamentos, ideias e habilidades. Porém, é importante considerar que a aprendizagem não ocorre apenas no plano cognitivo e, além da inteligência, abrange também os aspectos orgânicos, corporais, afetivos e emocionais. Desta forma, são diversos os fatores que podem interferir no processo individual de aprendizagem, incluindo os estilos

1 Psicopedagoga no IFRS - *Campus* Farroupilha, ana.biscaro@farroupilha.ifrs.edu.br.

2 Pedagoga do IFRS *Campus* Farroupilha, graciele.soares@farroupilha.ifrs.edu.br.

3 Cuidador/Monitor de alunos com Necessidades Educacionais Específicas no IFRS - *Campus* Farroupilha, luciano.pereira@farroupilha.ifrs.edu.br.

4 Professora de Ensino Básico e técnico - IFRS *Campus* Farroupilha, luciara.brum@farroupilha.ifrs.edu.br.

5 Professor de Ensino Básico e técnico - IFRS *Campus* Farroupilha, murillo.azevedo@farroupilha.ifrs.edu.br.

de aprendizagem, por isso é necessário ter um olhar mais sensível às questões que compõem a individualidade, considerando as especificidades de cada caso.

2 Compreendendo a Educação Inclusiva com vistas a propostas pedagógicas para sala de aula regular pautadas na Educação Especial

Considerando o cenário educacional no *Campus* Farroupilha do IFRS, composto com número expressivo de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) incluídos em sala de aula regular, passa a ser necessário cumprir o que está apresentado na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva de 2014, pois na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a nortear propostas pedagógicas em sala de aula regular:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16).

Com base no contexto inclusivo presente no *Campus* Farroupilha, faz-se necessário compreender o que significa inclusão para aplicar efetivamente, conforme consta no Portal de Conteúdos do MEC:

O termo 'inclusão' é utilizado de tantas formas que pode significar diferentes coisas para diferentes pessoas, de tal forma que, a menos que seja claramente definido, o conceito se torna sem sentido. Segundo a perspectiva radical da inclusão educacional, o objetivo principal da escola é fortalecer as habilidades de socialização e mudar o pensamento estigmatizado sobre as deficiências ou transtornos; a diversidade é vista como valor em si mesma e como oportunidade de aprendizagem e convivência que beneficia a todos (BRASIL, 2021, p. 16).

O acesso à educação é um direito de todos, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para garantir que o processo educativo seja verdadeiramente inclusivo, é importante conhecer e ter como referência os cinco Princípios da Educação Inclusiva. São eles:

- a)** Toda a pessoa tem o direito de acesso à educação;
- b)** Toda pessoa aprende;
- c)** O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular;
- d)** O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos;
- e)** A educação inclusiva diz respeito a todos.

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social (SÁNCHEZ, 2005, p. 12).

3 Realização de Práticas Educacionais Inclusivas

Dentro do ambiente educacional, percebe-se que o verdadeiro significado de Educação Inclusiva, com base nas propostas pautadas na Educação Especial, ainda não é completamente compreendido por todos, demonstrando a urgência em abrir espaço para o diálogo sobre o tema, ampliando o acesso à informação e oferecendo os esclarecimentos e orientações necessárias que oportunizem momentos de reflexão e conscientização. É preciso transformar a teoria em prática, envolvendo todos os agentes educativos, alunos, docentes, famílias e comunidade externa, desenvolvendo e estabelecendo uma postura e uma vivência mais inclusiva, colaborativa, onde todos participem de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Exemplos de práticas inclusivas que podem ser adotadas nas instituições educacionais:

- a)** Ambientes acessíveis, com as adaptações arquitetônicas necessárias;



- b)** Disponibilização de recursos pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas;
- c)** Salas multifuncionais ou salas de apoio com profissionais especializados - Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- d)** Elaboração de aulas ativas que permitam a participação, colaboração e cooperação entre os envolvidos;
- e)** Flexibilização e adaptação curricular a favor da aprendizagem;
- f)** Avaliações que considerem o processo e as habilidades desenvolvidas pelo estudante, sua evolução, e não somente os conteúdos;
- g)** Atividades que favoreçam a reflexão, a compreensão, a convivência e o respeito à diversidade;
- h)** Dinâmicas que estimulem a socialização, o autoconhecimento, a autonomia e a autoestima.

3.1 Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne)

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul é um setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva na Instituição. Conforme o Artigo 2º da Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014, que regulamenta os Napnes, são finalidades do Núcleo:

- a)** incentivar, mediar e facilitar os processos de inclusão educacional e profissionalizante de pessoas com NEE na instituição;
- b)** contemplar e implementar as Políticas Nacionais de Educação Inclusiva;
- c)** incentivar, participar e colaborar no desenvolvimento de parcerias com instituições que atuem com interesse na educação/atuação/inclusão profissional para pessoas com necessidades educacionais específicas;
- d)** participar do Ensino, Pesquisa e Extensão nas questões relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas nos âmbitos estudantil e social;
- e)** promover a divulgação de informações e resultados de estudos sobre a temática, no âmbito interno e externo dos *campi*, articulando ações de inclusão em consonância com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- f)** promover a cultura da educação para a convivência, aceitação e respeito à diversidade;
- g)** integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade, propiciando sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão na Instituição;
- h)** garantir a prática democrática e a inclusão como diretriz do *campus*;
- i)** buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na Instituição;
- j)** promover capacitações relacionadas à inclusão de pessoas com NEE (IFRS, 2014, p. 2)

3.2 Coordenação do Napne e Setor Pedagógico

A coordenação do Napne busca consagrar as finalidades atribuídas ao Napne no que tange às demandas da comunidade interna e externa, para fins de promover a Inclusão. Com isso, são realizadas ações para a efetivação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os sujeitos de direito, no caso os estudantes com NEE do IFRS. Os estudantes com NEE atendidos pelo Napne por conta do PEI são Pessoas Com Deficiência (PCD) ou com transtornos funcionais de aprendizagem, superdotação/altas habilidades, dentre eles: deficiência física, deficiência visual, deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Discalculia, entre outros. Também são realizadas ações de sensibilização para mobilizar a comunidade interna e externa no tocante da promoção da acessibilidade atitudinal, um dos tipos de acessibilidade ainda bastante difícil de mobilizar.

No *Campus* Farroupilha cabe ao Setor Pedagógico o papel articulador entre os

diferentes profissionais que atuam na instituição com vistas à efetivação da inclusão. Em diferentes momentos é realizado o acompanhamento dos docentes, através de reuniões em grupo ou contato individuais apresentando informações colhidas junto às famílias, ou através das ações realizadas no atendimento psicopedagógico, com o monitor/cuidador ou recolhidas das práticas de diferentes professores. No *Campus* Farroupilha este trabalho é realizado de maneira muito próxima ao Napne, reunindo as informações, participando das reuniões, revisando os PEIs, promovendo momentos de acolhida e também de reflexão para a comunidade acadêmica de modo geral. É fundamental que o Setor Pedagógico esteja atento ao processo inclusivo institucional promovendo a constante reflexão sobre a ação.

3.3 Atendimento Psicopedagógico

A partir de 1º de junho de 2022, o *Campus* Farroupilha do IFRS passou a contar com atendimento psicopedagógico especializado. A princípio, esse atendimento foi direcionado para priorizar o acompanhamento de três alunos do terceiro ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, com diagnósticos de TEA, Síndrome de Down e Deficiência Intelectual. As observações e intervenções psicopedagógicas foram bem recebidas por todos os envolvidos no processo e, em pouco tempo, foi se estendendo e abrangendo outras demandas. Hoje, conseguimos atender um número maior de alunos, com e sem NEE, suas famílias, professores, monitores e demais agentes educacionais, oferecendo escuta, acolhimento, apoio e orientação nas questões relacionadas à organização de estudos, planejamento e realização de atividades pedagógicas, além de encaminhamentos para demais atendimentos especializados e suporte socioemocional.

Isso se tornou possível através do trabalho em conjunto com o Setor Pedagógico da instituição, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi), a Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), os coordenadores de curso, os professores e os monitores, que acolheram a proposta e auxiliaram na observação e na participação de situações do dia a dia educacional. Acompanhar as aulas, estar presente nos eventos promovidos pela instituição, nas apresentações dos trabalhos e projetos dos alunos, envolver-se no planejamento e realização das mais diversas situações de aprendizagem, participar de reuniões com professores, mostrar-se disponível para interagir e conhecer cada um, docentes, discentes, famílias e todos os envolvidos no processo educacional, reconhecendo e valorizando suas particularidades e pontos de vista, de forma aberta e livre de julgamentos e pré-conceitos, demonstrando interesse pelas suas experiências, anseios, sentimentos, sonhos e expectativas, vem permitindo a formação de vínculos positivos e a criação de um clima de cooperação, colaboração, respeito e confiança.

O trabalho psicopedagógico institucional é um processo construído de forma gradual, buscando sempre manter uma postura dialógica, otimista, flexível e facilitadora, oferecendo um olhar atento e sensível, estabelecendo metas realistas e que proporcionem o bem estar de todos, tanto dos que aprendem quanto dos que ensinam. O objetivo é cuidar de quem precisa ser cuidado e cuidar de quem cuida, demonstrar que todos são importantes e que juntos pensamos, planejamos, realizamos, aprendemos e ensinamos mais e melhor. Ainda estamos no começo desta construção, mas, alinhados com o propósito de trabalhar em harmonia pelo bem comum, aprendendo, realizando e crescendo juntos, podemos seguir evoluindo na busca por uma educação cada vez mais inclusiva, positiva e significativa para todos.

3.4 Experiências Docentes

3.4.1 Professor Murillo Azevedo - Física

A neuroeducação é um campo interdisciplinar que combina a neurociência, psicologia e educação para decifrar processos cognitivos e emocionais que originem melhores métodos



de ensino, e nos ajudem a pensar conteúdos adaptados para a preferência dos estudantes. Há consenso na comunidade científica de que estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona, tendem a ser mais eficientes. Em geral, o cérebro usa estratégias para otimizar sua eficiência energética e tende a repetir padrões de comportamento já aprendidos de forma automática e mecânica. No entanto, quando o ambiente exige do indivíduo habilidades que ele não possui para resolver problemas novos e enfrentar desafios é necessário acionar todo o maquinário cerebral de maneira organizada, focando atenção, criando novas estratégias e regulando o comportamento social para ter sucesso na nova situação.

As Funções Executivas são recrutadas sempre que existem situações complexas, onde o processamento cognitivo controlado é exigido, o que permite organizar as mudanças demandadas pelo ambiente. Todo este processo é natural para pessoas típicas, mas quem precisa (por alguma razão) de auxílio educacional pode ter dificuldade de aprender coisas novas. Por isso, uma estratégia interessante adotada nas aulas de Física é acessar partes do cérebro que desprendem menor energia para processar as informações. Faz-se isso apresentando aos estudantes tarefas que eles já sabem executar, lições que já foram apreendidas, materiais que já foram explorados. Repete-se esta estratégia até que o professor perceba que esta tarefa mecânica despertou no estudante a naturalidade de execução sem dificuldade, por exemplo: É oferecida uma folha com dezenas de contas de multiplicação de dois algarismos para fazer e também a calculadora - partindo do princípio que o aluno tenha domínio sobre a calculadora. Com o auxílio do monitor, o estudante irá executar mecanicamente o cálculo e escrever a resposta na folha. Nas aulas posteriores é oferecida uma folha com dezenas de contas de multiplicação com três algarismos. Nas aulas seguintes são oferecidas contas com números decimais - com vírgula. Perceba que o grau de dificuldade da tarefa não aumenta, as partes do cérebro acessadas, são basicamente as mesmas, no entanto pode-se perceber a evolução do aluno que agora tem em suas experiências destreza com multiplicação de números decimais com mais de três algarismos.

A velocidade da evolução na dificuldade das tarefas deve ser equilibrada pelo professor que vai perceber se o estudante está à vontade com a situação ou se aquela atividade lhe traz desconforto. É muito importante lembrar que o desempenho do estudante não deve ser comparado com o de outros alunos, pois criar uma expectativa fantasiosa só irá causar frustrações para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Há de se atentar também que não se deve tentar “vencer o conteúdo programático” quando se fala em estudantes em situação de inclusão, pois muitas vezes as maiores vitórias não são mensuráveis a partir de exames de eficiência, mas pelos testemunhos do estudante, dos colegas, pais e outros envolvidos nesta batalha diária que é a educação de pessoas com NEE.

3.4.2 Professora Luciara Carrilho Brum - Inclusão Social e Libras

Como docente da disciplina de Inclusão Social e Língua Brasileira de Sinais - Libras, tem encontrado no trabalho com os discentes dos primeiros anos dos Técnicos Integrados ao Ensino Médio terreno fértil para o trabalho com reflexões e com a conscientização sobre a Inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência e os resultados têm sido bem frutíferos. Tal trabalho vem ao encontro do que está previsto no Projeto Pedagógico dos Cursos do IFRS, considerando a formação cidadã do estudante em sua integralidade. Vale ressaltar que as turmas do Integrado do *Campus* Farroupilha possuem estudantes com NEE em situação de inclusão nas salas regulares. Sendo assim, para além do que é trabalhado na disciplina voltada para a temática da inclusão, os estudantes têm a possibilidade de vivenciar o dia a dia em contato com a diversidade de perfis de alunado, através do convívio com colegas PCDs, com transtornos funcionais de aprendizagem ou com superdotação/altas habilidades. A presença dessa diversidade de sujeitos é bastante valiosa, pois possibilita que atividades de conscientização e sensibilização sejam feitas com a fala dos próprios estudantes, quando se sentem confortáveis em aceitar o convite para falar.

3.5 Monitor/Cuidador: a atenção como dedicação ao aluno com necessidades educacionais específicas

A atenção voltada para os cuidados, monitoramento e acompanhamento das atividades, e que também envolve o bem estar físico, dos alunos com NEE no IFRS - *Campus* Farroupilha, presentifica-se na figura do profissional denominado Cuidador em junho de 2022, na forma de contratação via Consolidação das Leis do Trabalho. Trata-se, em um primeiro momento, do acompanhamento de pessoa/estudante com Síndrome de Down, que por sensibilidade compartilhada entre família e Instituto firma-se como ação importante para o avanço dos processos de ensino aprendizagem do aluno e sua interação com amigos, professores e demais profissionais.

O Cuidador é, por vezes, encontrado como Monitor em diversos ambientes educacionais, e o IFRS não foge a essa regra, tendo em vista que meses antes o acompanhamento discente ocorria sob essa nomeação, na forma de contrato de estágio. A equipe Napne opta por utilizar Cuidador/Monitor, por compreender que mesmo diante da necessidade ao zelo pelo bem estar físico e saúde do estudante, não se pode colocar em segundo plano a prática educativa e a autonomia estudantil.

Percebo, ao longo dos meses de acompanhamento, que é necessário permitir-se observar e perguntar-se a todo instante como proceder na prática pedagógica. Na aplicação das possíveis respostas, do como, é que a ação educativa aponta as rotas a seguir e as que devem ser repensadas ou, em último caso, abandonadas.

É preciso estar atento aos detalhes ao longo do caminho, sutilmente revelados pelo aluno, para que não escapem os modos dele entender conceitos e suas formas de fortalecimento de laços relacionais. A atenção solicitada por ele deve sustentar o campo de reflexões sobre as ações adotadas pelo Cuidador/Monitor, compartilhadas com os professores, para a constituição da autonomia e enfrentamento das questões de vida do aluno, na academia e no mundo.

Considerações Finais

É preciso não apenas pensar de forma inclusiva, mas, principalmente, agir de forma inclusiva. Incluir é muito mais do que receber o aluno. Incluir é acolher, conviver, querer conhecer, ouvir; é procurar pensar e agir de forma mais flexível, é buscar compreender o contexto, a família, a história, a realidade, as características, as especificidades, os interesses, as qualidades e as necessidades deste aluno. Incluir é respeitar e valorizar a individualidade, bem como atravessar a barreira das dificuldades, reconhecendo e estimulando o potencial de cada um. Incluir é manter-se disponível para aprender, ensinar e informar, sem comparar ou desistir. É ter consciência de que todos têm sua forma de aprender e, para isso, precisamos, constantemente, (re)pensar, (re)organizar e (re)adaptar nossa forma de ensinar.

No dia a dia educacional do *Campus* Farroupilha, percebemos que o processo de inclusão envolve e beneficia a todos, promovendo uma convivência mais positiva e consciente dos envolvidos. O grupo de alunos que recebe um ou mais colegas com NEE, inserido em um ambiente institucional com princípios inclusivos, desenvolve, naturalmente, uma dinâmica de acolhimento, empatia, cooperação e respeito, com falas, ideias e atitudes que demonstram cada vez mais consciência e responsabilidade social. De qualquer forma, mesmo considerando a condição acolhedora de alguns estudantes com os colegas com NEE, ainda faz-se necessário o trabalho de reflexão, sensibilização e conscientização com os estudantes, professores, famílias e a comunidade escolar para reforçar a acessibilidade atitudinal, tão importante no trato dos colegas com NEE.

É possível observar que, no convívio diário de sala de aula, as relações se transformam, as atitudes e a comunicação se tornam mais positivas e os alunos demonstram uma visão mais ampla de mundo e da sociedade. Essa transformação é observada todos os dias, em situações onde os alunos aprendem uns com os outros, cuidam do bem estar dos colegas, se sensibilizam, se ajudam e crescem juntos. Participar do processo educacional inclusivo é inspirador e gratificante, é valorizar e comemorar cada avanço e cada vitória, é perceber que



aprendemos muito mais do que ensinamos.

Cada pessoa é um ser único, fruto de um conjunto de aspectos, fatores, características e experiências próprias que influenciam na formação da personalidade, do comportamento e da maneira de perceber e interagir com o outro e com o mundo. Para que o processo de educação seja verdadeiramente inclusivo, é necessário que todos tenham acesso e oportunidade de participar de forma ativa de todas as situações de aprendizagem, com os estímulos adequados para se desenvolver de forma integral, significativa e positiva. É preciso enxergar cada aluno como um indivíduo específico e especial, cheio de capacidades e possibilidades, considerando que todos podem aprender.

Referências

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação** – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf Acesso em: 28 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial. Acesso em: 16 set. 2022
- BRASIL, **Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União. Brasília.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A deficiência mental. Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.
- MIGALHAS. **Os fundamentos do estado democrático de direito e os seus reflexos na vida cotidiana**. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/333856/os-fundamentos-do-estado-democratico-de-direito-e-os-seus-reflexos-na-vida-cotidiana> Acesso em: 16 set. 2022.
- INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS) **Resolução nº 020 de 25 de fevereiro de 2014**. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes) do IFRS.
- SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI**. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano I. nº 01. Outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP.



A EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO NAPNE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO FORMATIVO DE EDUCADORAS NO IFRS - CAMPUS FELIZ

Andrea Jessica Borges Monzón¹
Diolinda Franciele Winterhalter²
Natália Branchi³

Para iniciar nossa conversa...

O texto retoma o histórico de organização institucional dos Institutos Federais acerca da educação especial e retrata as contribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) do *Campus* Feliz ao promover a educação inclusiva no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

Ao focar na realidade do IFRS - *Campus* Feliz, possibilita compreender que a educação inclusiva se constitui por meio do acolhimento, informação, sensibilização, capacitação e ampliação da formação de educadores em um processo amplo que envolve atividades de ensino. A construção deste trabalho engloba momentos de pesquisa, estudos, planejamento, atividades com os estudantes que possuem necessidades educacionais específicas (NEEs), assim como registros e organização da documentação pedagógica.

Além disso, as ações desenvolvidas são pautadas em diálogos e reflexão teórico-práticas acerca de temáticas e fazeres que circundam a educação inclusiva, construídos conjuntamente e de modo colaborativo. Essa forma de conceber as propostas educativas se fortalece ao ponto de se tornar uma metodologia de trabalho orientadora de todas as práticas produzidas dentro da perspectiva da educação inclusiva.

Ao longo dos capítulos, o funcionamento do Napne, enquanto Núcleo que cuida da formação profissional na perspectiva da educação inclusiva no *Campus* Feliz será detalhado, a metodologia de trabalho pedagógico colaborativo será conceituada e descrita a partir desta experiência prática e serão apresentados alguns resultados obtidos nos últimos anos.

1 O Napne no IFRS

Os Institutos Federais (IFs) foram criados pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesse contexto, os IFs surgem como uma política pública com a responsabilidade de oferecer acesso à educação profissional pública e tecnológica, de qualidade, em diferentes níveis e modalidades, oportunizando, assim, conhecimento, formação e qualificação aos cidadãos para atuarem em diversos setores da sociedade. Nesse sentido, o IFRS tem como missão:

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, PDI - 2019/2023, p. 6).

Dentre os princípios norteadores, destacam-se o compromisso com a justiça social, a equidade, a ética, a cidadania, a preservação do meio ambiente, a transparência, a gestão democrática, a verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão, a

1 Professora EBTT da área de Letras: Português/Inglês no IFRS - *Campus* Feliz, andrea.monzon@feliz.ifrs.edu.br

2 Pedagoga no IFRS - *Campus* Feliz, franciele.winterhalter@feliz.ifrs.edu.br

3 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, do IFRS - *Campus* Feliz, natalia.oliveira@feliz.ifrs.edu.br

difusão do conhecimento científico e tecnológico, a inclusão de pessoas com deficiências ou com outras necessidades educacionais específicas. Considerando este último aspecto, evidencia-se que a oferta de educação em todos os níveis, um dos diferenciais dos IFs, pauta-se no esforço de produzir uma educação inclusiva, ou seja, reconhecendo, valorizando e contemplando as particularidades dos sujeitos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), a educação especial é uma modalidade da educação destinada às pessoas com transtornos de aprendizagem, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013; IFRS, 2014; SONZA, 2020). Considerando também, os apontamentos do Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, acerca da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado, os IFs precisaram criar uma estrutura organizacional capaz de atender o público da educação especial.

Nesse sentido, foram criados os Núcleos de Atendimento/Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes), como proposta da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), por meio do Programa Tecnep (Tecnologia, Educação e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas). Segundo Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), o objetivo foi expandir as estratégias no sentido de firmar uma política de educação inclusiva nos IFs, com conceitos, experiências e sensibilização para as demandas das necessidades educacionais específicas.

[...] os Napnes têm para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a mesma importância que as Salas de Recurso Multifuncionais exercem nas redes municipais e estaduais de ensino ou o Projeto INCLUIR, nas Universidades Federais. Isso demonstra a relevância da criação e da atuação dos núcleos nessas instituições, que atuam como espaços de reflexão, luta e concretização de ações em prol da inclusão plena, permanência e êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas. (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p. 3)

No IFRS, foi a Resolução nº 20, de 2014 que aprovou o regulamento dos Napnes para os 17 *campi* como setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva. Assim, este é o documento orientador que define a atuação do Núcleo. Dentre suas finalidades, tem-se:

I- incentivar, mediar e facilitar os processos de inclusão educacional e profissionalizante de pessoas com necessidades educacionais específicas na instituição; [...] IV-participar do Ensino, Pesquisa e Extensão nas questões relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas nos âmbitos estudantil e social; [...] IX- buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na Instituição; [...] X-promover capacitações relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas. (IFRS, 2014, p. 2).

No organograma institucional, o Napne está vinculado ao setor de Extensão e foi assim que atuou, desde 2013, quando a Portaria nº 29, de 04 de abril de 2013, constituiu seus membros, propondo projetos de extensão para a comunidade externa e ações de conscientização dentro do *Campus* Feliz.

A partir de 2019, considerando a publicação da Instrução Normativa (IN) nº 12, de 21 de dezembro de 2018, que regulamentava os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS - entendidas como deficiência, transtornos funcionais específicos, limitações transitórias ou permanentes, ou altas habilidades, que necessitam de adaptações curriculares, assim como o aumento considerável dos casos de estudantes com NEEs no *campus*, sentiu-se a necessidade de aproximar o Napne das atividades de ensino.

Conforme previsto já naquela IN, o PEI é um recurso pedagógico, com foco individualizado no estudante, que é de competência e responsabilidade de diferentes setores, como os

Registros Acadêmicos, o setor Pedagógico, a Assistência Estudantil, o Napne e o corpo docente. Diante disso, foi preciso direcionar o foco para a parte do trabalho pedagógico com os alunos de inclusão de modo específico. Além de mais recursos humanos, era necessária uma metodologia de trabalho para identificação e acompanhamento pedagógico dos estudantes público-alvo da educação especial de modo que esse atendimento fosse organizado e desenvolvido na perspectiva da educação inclusiva, mas quem iria desenvolver este trabalho? Haveria servidores capacitados e disponíveis?

Como medida emergencial, foi proposto pelos membros que compunham o Napne, em 2019, um projeto de ensino, com viés formativo para estudantes das licenciaturas do *campus* e, de atendimento pedagógico, por meio de monitoria, para alunos com NEEs. A primeira versão do projeto intitulado “Capacitação, Acessibilidade e Inclusão no *Campus Feliz*”, que foi desenvolvida no ano de 2020, no período da pandemia, com adequações para o ensino remoto (ERE); teve como objetivo “Promover a capacitação e inclusão dos diferentes sujeitos no âmbito escolar e acadêmico, no que se refere aos distintos cursos ofertados no *Campus Feliz*”.

Como ações específicas, o projeto possibilitou a capacitação de servidoras da equipe acerca da acessibilidade e inclusão; ofereceu monitoria para estudantes com deficiência e transtornos de aprendizagem; ampliou a formação de licenciandas do *Campus Feliz*, no que se refere às práticas educativas inclusivas; e divulgou os saberes e materiais desenvolvidos no âmbito da monitoria. O trabalho no projeto trouxe muitas contribuições para a comunidade acadêmica e, por isso, o projeto foi replicado no ano de 2021, com algumas adequações percebidas como necessárias a partir da primeira experiência. Porém, desde à época, não está mais vinculado ao Napne, como uma estratégia para fortalecer e firmar as ações desenvolvidas na perspectiva da educação inclusiva no *campus* para além do núcleo.

A partir disso, o Napne no *Campus Feliz* segue sendo fortalecido, ampliando suas ações e equipe de trabalho. Com uma proposta de práticas pedagógicas formativas e colaborativas, não apenas colabora nos processos educativos das pessoas com NEEs e participa das atividades de ensino, mas busca contribuir para a quebra das barreiras na instituição de forma ampla e, também, promover ações de capacitação no sentido de consolidar a perspectiva da educação inclusiva.

1.1 A experiência com educação inclusiva no Napne - *Campus Feliz*

Conforme evidenciado, as atribuições e funções do núcleo são reguladas pela Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014. De acordo com o documento, cabe ao Napne implantar estratégias de inclusão, permanência e saída exitosa para o mundo do trabalho de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (PNEEs); articular os diversos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades; buscar parcerias com entidades de atendimento de PNEEs; incentivar e realizar pesquisa e inovação no que tange à inclusão de PNEEs; além de promover a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais nos *campi*.

Para realizar tais atribuições, desde 2019, o Napne do *Campus Feliz* tem buscado estabelecer uma equipe multidisciplinar e colaborativa. Atualmente, o grupo é composto por quatro integrantes que atuam nas mais diversas áreas do conhecimento e que colaboram, ao seu modo e através de diferentes perspectivas, para o encaminhamento das demandas que surgem ao núcleo.

Dentre os participantes, está a coordenadora - uma pedagoga que, em 2022, passou a ter carga horária específica em sua jornada de trabalho para se dedicar à coordenação das atividades no Napne. Também, há uma Tecnóloga em Processos Gerenciais, que coordena os estágios (obrigatórios e não-obrigatórios). Tal servidora, ainda, faz parte da Comissão Permanente de Processo de Ingresso Discente - Coppid, o que permite que o Napne acompanhe os estudantes com NEEs desde o seu ingresso na instituição.

Somando-se à equipe, há um Técnico em Audiovisual, que contribui no planejamento,

discussões e encaminhamentos das ações, e uma estudante de licenciatura em Letras-Português e Inglês do *campus*, que atua como estagiária no núcleo - conquista obtida ao final de 2021, como forma de reconhecimento e valorização das atividades desenvolvidas. Ela colabora na realização de atendimentos aos estudantes, gestão das comunicações que tratam dos encaminhamentos realizados e em trabalhos administrativos com produção e registro da documentação pedagógica dos estudantes atendidos.

O Napne tem contado, desde 2020, com o apoio do Projeto de Ensino denominado “Capacitação, Acessibilidade e Inclusão no *Campus Feliz*”, que recebe a colaboração de membros do Napne e também, de outras servidoras. Dessa forma, percebe-se que a metodologia colaborativa utilizada no núcleo também é empregada ao realizar-se parcerias e trabalhos com servidores que não atuam, diretamente, no núcleo.

Sobre a metodologia colaborativa (WINTERHALTER; MONZÓN, 2021a,b) desenvolvida e utilizada pela equipe, destaca-se que ela se baseia no planejamento e desenvolvimento conjunto das ações. Em atividades pontuais e/ou atendimentos específicos, há parceria com professores, estudantes, coordenadores de curso, Coordenação de Ensino, setor de Assistência Estudantil (AE) e, sobretudo, com a equipe do projeto que, em sua terceira edição, foi ampliado para programa de Ensino. Isso ocorre a fim de promover a acessibilidade e inclusão dos diferentes sujeitos nos âmbitos escolar e acadêmico nos cursos ofertados no *Campus Feliz*.

Capellini & Zerbato (2019), ao discutirem o conceito de ensino colaborativo, discorrem sobre a parceria pedagógica tecida entre o professor de ensino comum, ou seja, de sala de aula, e o professor de educação especial onde ambos dividem a responsabilidade do ensino:

No Ensino Colaborativo nenhum professor tomará as decisões isoladas, pois os estudantes não são de responsabilidade única desse ou daquele professor, e sim da equipe escolar e da comunidade. Também não há sobreposição do conhecimento de um professor sobre o do outro, pois no Ensino Colaborativo, os saberes e experiências de cada profissional são valorizados igualmente, uma vez que se entende que a soma e a troca de conhecimentos diferenciados entre eles potencializará a construção de práticas mais inclusivas (p. 40-41).

Ao tomar essas concepções como referência na estruturação das práticas pedagógicas construídas com os estudantes que possuem NEEs, considera-se que, tanto a equipe do Projeto “Capacitação, Acessibilidade e Inclusão no *Campus Feliz*” (Caic), quanto os membros que atuam no Napne, ao atuarem de forma colaborativa entre si e com os demais educadores, extrapolam o caráter do ensino colaborativo para além da relação professor do ensino regular e o de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com relação à metodologia, podemos afirmar, ainda, que ela pode ser definida como uma proposta formativa que não apenas oferece apoio às demandas de aprendizagem dos sujeitos de inclusão, mas também, suporte pedagógico aos integrantes da equipe, professores e demais servidores envolvidos no atendimentos aos estudantes que possuem alguma necessidade educacional específica (NEE) (WINTERHALTER; MONZÓN, 2021).

Acerca do Projeto de Ensino Caic”, ressalta-se que o seu objetivo, desde o início, foi promover a capacitação e inclusão dos diferentes sujeitos no âmbito escolar e acadêmico, no que se refere aos distintos cursos ofertados na instituição. Nessa mesma perspectiva, seus propósitos específicos buscavam: possibilitar capacitação referente à acessibilidade e inclusão para a comunidade escolar em geral; oferecer monitoria para estudantes com deficiência, cujo o acompanhamento das aulas requeria auxílio de um monitor(a) para realização das atividades no âmbito escolar/acadêmico; ampliar a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura do *Campus Feliz*, no que se refere às práticas inclusivas; e, por fim, disseminar os saberes desenvolvidos no âmbito da monitoria realizada com os alunos com NEEs.

O apoio pedagógico oferecido pelo Projeto era realizado por meio de monitoria, desenvolvida por licenciandas - do Curso de Licenciatura em Química e de Licenciatura

em Letras. Na rotina do projeto, durante o ensino remoto (pandemia de Covid-19) para atender às demandas das NEEs, as bolsistas precisaram utilizar diferentes estratégias com os estudantes: realização de videochamadas, criação de grupos de *WhatsApp*, utilização de vídeos explicativos, simplificação de enunciados explicativos, dentre outros, visando a melhor forma de comunicação com estudantes e, também, tomando como base as particularidades individuais. Tais ações demandaram pesquisa, estudo, planejamento e também, uma forma de organização e planejamento para os atendimentos.

Do mesmo modo, o registro periódico das ações e encaminhamentos realizados junto aos estudantes com NEEs e/ou suas famílias, em planilha específica e compartilhada, possibilitou, além da criação do histórico dos atendimentos, também a aprendizagem de observar, refletir e registrar as particularidades dos estudantes, elementos considerados essenciais na prática docente. Ainda no sentido do acompanhamento dos estudantes com NEEs, as licenciandas participaram de reuniões com o colegiado de professores, momentos em que, de modo dialógico, puderam aprender sobre a postura profissional e o posicionamento docente no ambiente escolar.

Entende-se também como vivências formativas as interações colaborativas e mediações entre as licenciandas e os docentes, pois essa troca entre professores pré-serviço e em serviço é entendida, aqui, como uma forma colaborativa de construir estratégias e propostas individualizadas para os estudantes, vislumbrando-se a acessibilidade e a inclusão pautadas nas particularidades dos sujeitos - o diálogo e a mediação são pressupostos das ações deste projeto (FREIRE,1996; VYGOTSKI, 2012).

Acredita-se que o trabalho docente deva ser inclusivo, colaborativo, reflexivo, dialógico e de forma contínua. Corroborando com esta ideia, Pimentel (2012, p. 140) afirma que a "inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos". A autora afirma também que em não havendo essa formação docente contínua e reflexiva frente à inclusão, é gerado o fenômeno que ela denomina de "pseudoinclusão", no qual o aluno com NEEs figure na escola, mas não "esteja devidamente incluído no processo de aprender" (PIMENTEL, 2012, p. 140). Por isso, entendemos como extremamente necessária a oportunização de momentos de formação relacionados à educação inclusiva, já que profissionais preparados para lidar com a diversidade são indispensáveis.

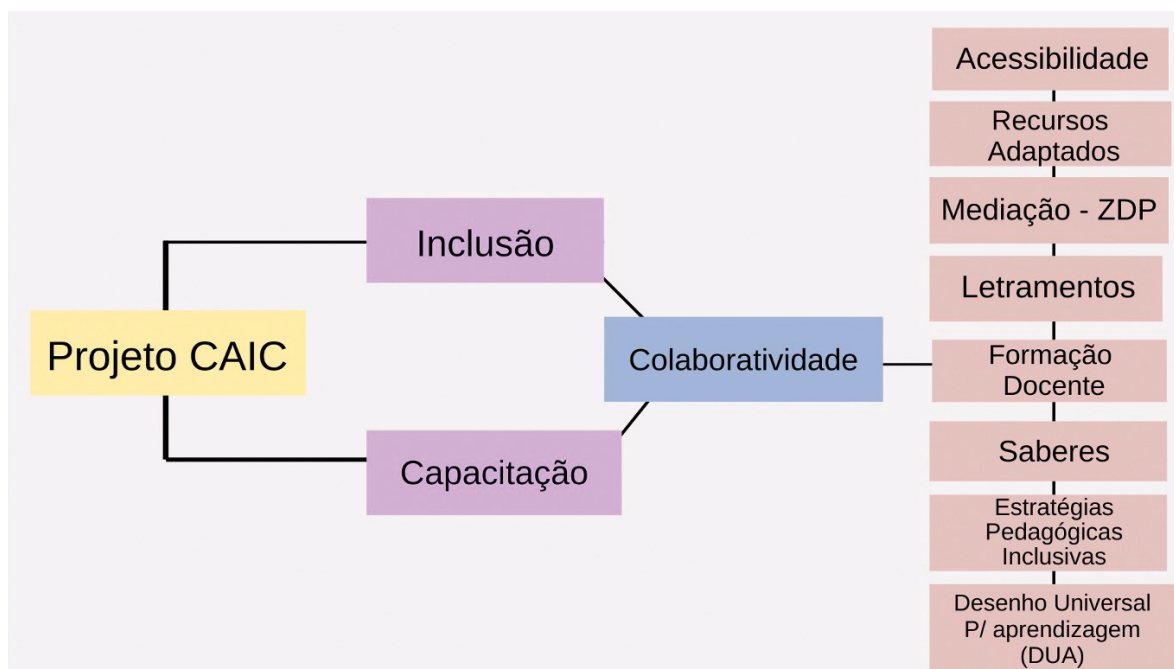
Nesse ínterim, compreende-se que, por todas as oportunidades formativas produzidas, ocorreram contribuições para a construção de conhecimentos teórico-práticos sobre a inclusão de sujeitos com NEEs na educação, com foco voltado ao âmbito profissional em suas diferentes áreas. Acredita-se que através dos diálogos, leituras, estudos, reflexões, desafios, demandas, estratégias propostas, produções e experiências que o projeto propiciou, tanto para as bolsistas, quanto para as orientadoras, houve melhorias significativas nas compreensões sobre os saberes e fazeres com/nas práticas educativas inclusivas.

Com base no exposto, pode-se concluir que o trabalho colaborativo entre o Napne e Projeto Caic ocorre, principalmente, através do levantamento das necessidades de aprendizagem dos estudantes; do acompanhamento pedagógico coletivo através de planilhas compartilhadas entre a equipe; construção de repertório de possibilidades de adaptação e acessibilidade para as disciplinas em cada contexto, na organização, estruturação e gestão dos Planos Educacionais Individualizados (PEIs) - os quais são preenchidos pelo Napne, Setores de Ensino e Assistência Estudantil, e professores com base em relatos dos próprios alunos e familiares.

A fim de apresentar visualmente o trabalho realizado pelo projeto, a seguir, tem-se a representação dos eixos e atuações construídos no/pelo projeto Caic com base nas experiências de 2020 e 2021.



Figura 1 - Organograma sobre o Projeto de Ensino “Capacitação, Acessibilidade e Inclusão no Campus Feliz (Caic)”.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Destaca-se que, para além das demandas e atribuições que são regulamentadas pela Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014, o Napne busca possibilitar, ainda, ações de capacitação referentes à acessibilidade e inclusão dentro da equipe e para as comunidades interna e externa, através de momentos de leituras, estudos, palestras, cursos e oficinas. Também oferece apoio pedagógico, por meio de monitoria, para estudantes com necessidades educacionais específicas (NEEs), paralelamente às aulas em seus cursos. Ressalta-se que esse apoio é fornecido em parceria com o Projeto/Programa Caic, por meio das monitoras, sendo desenvolvido exclusivamente pelo Napne apenas nos períodos entre o término e o início dos cronogramas do projeto. Além disso, fazemos contato com instituições e profissionais externos para compor uma rede de apoio e acompanhamento dos estudantes dentro e fora do *campus*, contribuindo assim para a sensibilização, conscientização e fortalecimento das práticas de educação inclusiva.

Com base no exposto, percebe-se que os objetivos do Projeto vão ao encontro das proposições do Napne. Em suma, o Caic atuou como uma extensão do Núcleo, de maneira colaborativa, realizando atendimentos aos estudantes, colaborando na formação de licenciandas e compartilhando saberes acerca da educação inclusiva (MONZÓN; WINTERHALTER; OLIVEIRA; NICODEM, 2022). Através do Projeto, o Napne do *Campus Feliz* pode aproximar-se de maneira efetiva e afetiva dos estudantes, além de ter o suporte de seus membros para discussão das demandas de inclusão.

Salientamos que a colaboratividade foi algo evidente também nos levantamentos das necessidades pedagógicas, visto a participação dos vários atores das comunidades interna e externa ao IFRS. Conhecer e ouvir as demandas através dos próprios alunos, familiares e profissionais que já tiveram ou ainda têm contato com o aluno com NEEs, enriquece o panorama multifacetado inicial. A colaboratividade, portanto, foi permeando as ações propostas e desenvolvidas no projeto, pelos diferentes sujeitos (estudantes, licenciandas, docentes, famílias, equipe do projeto, Napne), em suas relações e interações, até que se percebeu esta como uma metodologia de trabalho.

1.2 Contribuições do Napne no processo formativo de licenciandas e educadoras em serviço no IFRS

Tendo em vista o objetivo conjunto do Napne e suas parcerias com o projeto Caic de oferecer apoio pedagógico para estudantes com NEEs, justamente por suas dificuldades e/ou fragilidades interferirem no processo de aprendizagem, entendemos que o atendimento por meio do acompanhamento pedagógico e da monitoria contribuiu não apenas para a construção de conhecimentos dos estudantes, mas também para sua permanência e êxito nos cursos, conforme relatam as bolsistas em seus relatórios: “Os alunos atendidos tiveram um bom desempenho escolar, não desistindo das disciplinas nem do curso, o que por vezes foi manifestado como intenção, fazendo as atividades e participando das aulas e dos Estudos Orientados Individuais” (Bolsista Joice, Relatório de bolsista, 2021).

As monitoras/bolsistas, por estarem cursando sua formação inicial em licenciaturas, puderam vivenciar e praticar um olhar educacional inclusivo que foi se constituindo ao longo dos atendimentos, conforme os alunos atendidos foram se desenvolvendo nas disciplinas e as trocas foram ocorrendo cotidianamente, sendo estabelecidos laços horizontais e colaborativos:

[...] o avanço significativo no desempenho e permanência dos estudantes atendidos, o aumento da motivação desses alunos na participação das aulas e na realização das tarefas, bem como a relação de confiança que foi construída entre a equipe do projeto e os estudantes. O avanço dos estudantes nos estudos pode ser percebido através das mensagens de retorno que eles nos enviavam informando que entenderam melhor e que conseguiram fazer as outras atividades, mensagens agradecendo a explicação, e respostas carinhosas e rápidas, bem como, através do retorno dos professores comentando o desempenho dos estudantes (Bolsista Marta - Relatório de bolsista 2021).

Sobre a ampliação da formação dos estudantes dos cursos de licenciaturas no que se refere às práticas didático-pedagógicas inclusivas, portanto, em formação inicial ou pré-serviço e também, a capacitação das servidoras que, atuando como orientadoras das atividades do projeto, estavam em serviço, entendemos que, por todas as oportunidades formativas produzidas, ocorreram contribuições para a construção de conhecimentos teórico-práticos sobre a inclusão de sujeitos com NEEs. Acredita-se que através dos diálogos, leituras, estudos, reflexões, desafios, demandas, estratégias propostas, produções e experiências que o projeto propiciou, tanto para as bolsistas, quanto para as servidoras que atuavam como orientadoras, houve melhorias significativas nas compreensões sobre os saberes e fazeres com/nas práticas educativas inclusivas.

Tais contribuições formativas evidenciaram-se nas reflexões construídas para os relatórios das bolsistas. A seguir, o relato das aprendizagens de uma bolsista que participou das duas edições do projeto, em 2020 e 2021:

Através da minha participação neste projeto, consegui aprender muito mais sobre educação inclusiva. Isso me ajudou muito nas disciplinas de estágio do curso de Licenciatura em Química. Na minha prática docente, também consegui aperfeiçoar as atividades e me tranquilizar graças ao projeto. Pois eu sabia que tinha o dever de ajudar todos os alunos e os que possuem dificuldades, por mais que não tenham algum laudo, eu posso adaptar as atividades para ajudá-los na aprendizagem. As atividades que realizo com os alunos com NEEs, a experiência de ver os conteúdos adaptados pelos docentes e a flexibilidade que devemos ter com os prazos das atividades dos alunos, nos torna docentes melhores. Aprendi a ter mais empatia com as pessoas, pois, se para mim é uma tarefa fácil de entender, para o aluno pode ser mais complexo. Cada aluno necessitava de um auxílio pedagógico diferenciado, o que me fez buscar estratégias de ensino inovadoras e de inclusão. Aprimorei-me como docente, adquirindo mais persistência ao explicar várias vezes a mesma coisa, porém de diversas formas ao aluno. Descobri diferentes maneiras de trazer a inclusão para a sala de aula [...]. (Bolsista Joice - Relatório de bolsista 2021).



Da mesma forma, é possível perceber que a participação em apenas uma edição do projeto já pode impactar positivamente no processo formativo da bolsista que, a partir dos desafios apresentados pelos estudantes, cria e propõe estratégias pedagógicas inclusivas e, ainda que sob orientação, consegue desenvolver uma metodologia específica para atender demandas de letramento apresentadas por uma estudante surda. A metodologia das Práticas Pedagógicas de Letramento (PPL) é objeto de destaque não apenas pela habilidade demonstrada pela licencianda ao atuar como docente nesta proposta, mas, também, por ser centrada nas particularidades da aluna atendida, sobretudo, tendo seus interesses como foco nas atividades de ensino e aprendizagem:

[...] criando estratégias a partir dos desafios trazidos por eles, que incluem a construção de mapas mentais, quadros para organização com horários de estudos, envio de imagens relacionadas com o conteúdo e com o dia a dia dos estudantes, e o auxílio individual a uma estudante surda através de Práticas Pedagógicas de Letramento, que iniciaram a partir da nossa percepção e, da demanda dessa estudante com as dificuldades nessas atividades [...] identificarmos esse desafio enfrentado pela estudante surda com relação à leitura, escrita e compreensão, criamos uma metodologia de trabalho: Práticas Pedagógicas de Letramento (PPL), [...] (Bolsista Marta - Relatório de bolsista 2021).

Além das atividades promovidas na rotina de funcionamento do projeto, as quais contemplavam representantes dos/as servidores/as e dos estudantes das licenciaturas, portanto, membros da comunidade acadêmica, foram criadas outras possibilidades de ações formativas, as quais viabilizaram o acesso à temática da educação inclusiva. Assim, por meio dos resumos sobre as práticas do projeto apresentados nos eventos no formato de vídeos, da oficina sobre surdez e deficiência auditiva proposta na 9ª Mostra Técnica do *Campus Feliz*, que puderam alcançar não apenas a comunidade interna, mas também externa e das palestras em disciplinas das licenciaturas, divulgou-se, de forma ampla, as experiências de aprendizagem com práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse sentido, destaca-se ainda que, inspirada na prática produzida pelo NAPNE - *Campus Bento Gonçalves*, a equipe do Napne e do projeto Caic elaborou e desenvolveu, colaborativamente, documentos individuais para os estudantes com NEEs intitulados "Estratégias Pedagógicas Inclusivas". O objetivo foi organizar e disseminar iniciativas exitosas que viabilizaram o aprendizado e a inclusão dos estudantes atendidos, a partir dos relatos dos próprios alunos, nos atendimentos com as bolsistas, dos relatos de docentes e do desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas de cunho inclusivo. Esses documentos, agora, podem ser compartilhados com os docentes no início de cada período letivo como forma de orientação acerca das particularidades dos estudantes.

Somado a isso, entende-se que, na relação de diálogo e colaboratividade estabelecida também entre estudantes atendidos pelo Napne e pelo Projeto Caic concomitantemente e professores da instituição, mediada pelas bolsistas, houve a melhoria das condições de acessibilidade e adaptação dos conteúdos e materiais didáticos.

Através das demandas trazidas pelos estudantes, as bolsistas contatavam os professores para solicitar ajustes, adaptações e flexibilizações nas atividades, uma mediação que, muitas vezes, não apenas facilitou, mas, viabilizou a realização da tarefa e a construção do conhecimento por parte do sujeito com NEEs, conforme o relato da bolsista a seguir:

Verifica-se a importância da interação discente-docente que o projeto propiciou para a acessibilidade e inclusão. [...] Nesse caso, os/as docentes puderam perceber que uma aula produtiva para essa aluna seria com legendas e/ou com leitura labial. Foi através da nossa atuação como bolsistas, que a estudante se sentiu à vontade para falar sobre essa dificuldade e nós avisamos aos docentes. (Bolsista Joice - Relatório de bolsista 2021)

As licenciandas/bolsistas⁴ construíram diversos saberes teóricos, metodológicos e docentes planejando, estudando, discutindo e interagindo, ou seja, através da prática inclusiva cotidiana (MANTOAN, 2003; RAMOS, 2016), de modo colaborativo e horizontal, em ativas parcerias com os membros do Napne, do projeto Caic, do corpo docente da instituição e, principalmente, com os/as estudantes atendidos/as por elas. O processo cíclico constante foi aprender-ensinar-aprender, com caráter bilateral, significativo e autônomo (LIBÂNEO, 2006).

Considerações Finais

Conforme evidenciado, o Napne surge no IFRS a partir da demanda de atendimento ao público da educação especial. Com a Resolução nº 20, de 2014, tem-se a aprovação do seu regulamento para os 17 *campi* como um setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva. De acordo com o documento, cabe ao Napne implantar estratégias de inclusão, permanência e saída exitosa para o mundo do trabalho de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (PNEEs); articular os diversos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades; buscar parcerias com entidades de atendimento de PNEEs; incentivar e realizar pesquisa e inovação no que tange à inclusão de PNEEs; além de promover a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais nos *campi*.

No *Campus Feliz*, a experiência e atribuições do Napne são desenvolvidas por meio da colaboratividade entre membros do Núcleo e servidores parceiros de nossa instituição. Ressalta-se, ainda, a realização de ações de capacitação referentes à acessibilidade e inclusão dentro da equipe e para as comunidades interna e externa, através de momentos de leituras, estudos, palestras, cursos e oficinas. Para além disso, há a indispensável parceria com o Projeto de Ensino “Capacitação, Acessibilidade e Inclusão no Campus Feliz (Caic)”, que, em 2022, devido as suas contribuições, passou a ser um Programa de Ensino, o qual busca promover a capacitação e inclusão dos diferentes sujeitos no âmbito escolar e acadêmico, no que se refere aos distintos cursos ofertados na instituição.

Acerca do trabalho desenvolvido no projeto/programa, reforçamos a sua contribuição tanto teórico-prática quanto bastante concreta para o cotidiano escolar dos/a estudantes atendidos/as e para a formação contínua de toda a equipe. Ao mesmo tempo em que os/as alunos/as atendidos recebiam suporte pedagógico e auxílio com a organização de suas atividades escolares, as monitoras exercitavam e ampliavam seus saberes docentes (PIMENTA, 2005). A colaboratividade nesse processo também fica evidente, pois, durante as reuniões semanais entre a equipe do Caic e do Napne, discutia-se, conjuntamente, os encaminhamentos para os casos com NEEs e realizavam-se trocas de reflexões e compreensões das leituras sobre a temática inclusiva.

Destaca-se que o trabalho desenvolvido pelas equipes do Napne e do Caic promoveu uma sensibilização coletiva com relação às questões da inclusão escolar. Percebeu-se que os docentes, a partir de relatos em reuniões de colegiado e pela elaboração de PEIs, passaram a ter um olhar mais inclusivo perante os estudantes, realizando atividades que levassem em conta as especificidades de quem possui NEEs. Também, envolveram-se mais efetivamente nas propostas e discussões relacionadas ao núcleo, cedendo espaço em suas aulas para falarmos sobre inclusão e desenvolvendo atividades relacionadas à conscientização sobre NEEs com seus alunos.

Diante de tais constatações, estabelece-se como perspectivas futuras seguir apoiando os estudantes com NEEs e também alguns com dificuldades de aprendizagem, em virtude de déficits no processo de escolarização anterior, no sentido de ampliar o escopo de abordagem e atendimento no projeto/programa, bem como seguir perfazendo a pesquisa bibliográfica e aplicando nossos conhecimentos em situações práticas cotidianas, compartilhando-as e multiplicando-as em publicações e eventos no compromisso de seguir fortalecendo a

4 Esclarecemos que os nomes adotados para identificação das bolsistas é fictício.



Educação Inclusiva em nosso *campus* e para além dele.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CAPELLINI, V. L. ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Relatório de bolsista Projeto de Ensino. **Edital IFRS nº 17/2021** - Bolsas de Ensino, Campus Feliz, 2021.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Instrução Normativa Proen nº 07 de 04 de setembro de 2020**. 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/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf> Acesso em: 20 out. 2021.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 020, de 2014**. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne). Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf> Acesso em: 6 maio 2021.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Instrução Normativa Proen nº 07 de 04 de setembro de 2020**. 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/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf> Acesso em: 11 nov. 2020
- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994/2006.
- MONZÓN, A; WINTERHALTER, D; OLIVEIRA, N; NICODEM, M. Percepções, Saberes e Fazeres na Inclusão Escolar: Ações Cotidianas de Profissionais da Educação Profissional. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.8, n.3 - pg. 847 - 864 set-dez de 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/69687/44077>. Acesso em: 02 jan. 2023
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005
- PIMENTEL, S. Formação de professores para a inclusão - saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Therezinha; GALVÃO FILHO, Teófilo. **O professor e a educação inclusiva**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- RAMOS, R. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2016.
- SONZA, Andréa P.; VILARONGA, Carla A. R.; MENDES, Enicéia G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020, p.1-24. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso em: 6 maio 2021.
- VIGOTSKI, L; LURIA, A; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.
- WINTERHALTER, Diolinda Franciele; MONZÓN, Andrea. A formação de professores para/na a educação inclusiva: capacitação em colaboratividade no contexto do ensino remoto. **Cadernos de Aplicação (UFRGS)**, n. 34, v. 2, jul-dez. 2021a. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/2595-4377.114011>.
- WINTERHALTER, Diolinda Franciele; MONZÓN, Andrea. O ensino e pesquisa como ferramenta de aprendizagem docente para/na educação inclusiva: uma experiência em colaboratividade. In: IV Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2021b. **Caderno de Resumos do IV CLAFPL**, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17qdlRXnOvnpPDZd6JiTd4TUEVDB6jkdc/view>. Acesso em: 20 dez. 2021b.

EDUCAÇÃO PARA A PSICOPEDAGOGIA: NECESSIDADES E PERSPECTIVAS

Michele Doris Castro¹
Daiana Suellyn Hec²

Embora jovem no Brasil, a Psicopedagogia surge na Europa ainda na década de 40. Foi no ambiente acadêmico parisiense que a disciplina adentra ao circuito científico europeu. Janine Mery, psicopedagoga, apresenta as primeiras considerações sobre psicopedagogia ao adotar o termo na denominação de seus estudos sobre aprendizagem. Posteriormente, George Mauco, Pestalozzi, Pereire, Itard, Seguin e outros estudiosos passam a popularizar a terminologia. A psicopedagogia teria como foco central desenvolver métodos para facilitar a aprendizagem de crianças com dificuldade escolar nas turmas regulares. Esta passa a ser vista como problemática evidente a partir da sociedade industrial (BOSSA, 2007).

Será nos Estados Unidos da América que a jovem ciência ganha caráter institucional. Elevadas somas são invertidas em pesquisas científicas em todos os países graças à existência de fundações como Rockefeller e outras. Estes organismos estão preocupados com o estudo da inteligência e genética humanas. Há que se observar que, neste momento, a ciência ainda sofre o peso dos dogmas científicos então vigentes. Existia a preocupação em acomodar os desiguais, além de criar padrões de medição da inteligência e eficiência: sujeitos mal avaliados nos testes de aprendizagem e inteligência passam a ser classificados como inábeis.

A influência da teoria darwinista social associará dificuldade ou facilidade de aprendizagem quase sempre a fatores como raça ou origem social. Na Inglaterra, por exemplo, a classificação científica da época, considerará as periferias inglesas regiões altamente povoadas por pessoas violentas e com baixo quociente intelectual. Observa-se que a ciência mascarava as mazelas sofridas por imigrantes irlandeses e escoceses pobres que buscam uma vida melhor nas cidades industriais inglesas.

Os testes de rendimento escolar tendem a ignorar variáveis como exclusão educacional e social. Associando indígenas, negros, ciganos e outras minorias, reiteradamente a padrões marginais de inteligência média e consumo (SCHWARZ, 1993).

A reinterpretação do conceito de inteligência passou pelo questionamento das classificações da comunidade científica, principalmente a partir da década de 80. Então, a revisão dos estudos de Jean Piaget sobre a aprendizagem como processo tornam-se difundidos no meio educacional e científico (PIAGET, 1976). Ou seja, perde-se o objetivo primordial de classificar “desvios” e performances, passando-se à tentativa de compreender a construção da inteligência humana.

Na América Latina, a chegada da psicopedagogia acompanha o cenário de aumento da oferta e diversificação de cursos de graduação e pós-graduação, nas décadas de 60 e 70, sob influência de áreas como Psicologia, Psicanálise, Medicina e Pedagogia. Os cientistas espanhóis que imigraram para Argentina fundam, na América Latina, os primeiros centros de estudos psicopedagógicos. São ofertados cursos complementares à formação tradicional a educadores e psicólogos (ANDRADE, 2004). Não há plena integração ao currículo oficial, o que mostra a complexidade e o atraso do reconhecimento das bases da psicopedagogia enquanto saber autônomo na América Latina.

Enquanto que na Argentina a psicopedagogia desenvolve-se pela utilização de instrumentos próprios, no Brasil os cursos seguirão os modelos médicos. Orientando-se pela intenção de correção de disfunções neurocerebrais (BOSSA, 2007). A dificuldade

1 Professora de Sociologia e coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) do IFRS - *Campus* Avançado Veranópolis, michele.castro@veranopolis.ifrs.edu.br.

2 Psicopedagoga no IFRS - *Campus* Avançado Veranópolis, daiana.heck@veranopolis.ifrs.edu.br.

de aprendizagem será compreendida como resultado de falhas na formação fetal e desenvolvimento do indivíduo. Não há qualquer mensuração de fatores como marginalização e exclusão educacional. Ferraro (2008, p. 284), explica que o Brasil acumula uma dívida educacional brasileira a qual equivale “ao astronômico número de 325,5 milhões de anos de estudo devidos” contados desde o processo escravatório.

No Brasil, Porto Alegre inaugura a trajetória institucional da psicopedagogia na década de 70. A capital gaúcha sedia o primeiro curso de especialização em psicopedagogia ofertado pela Faculdade de Medicina com duração de dois anos. Ao pensar sobre a história da psicopedagogia no Brasil, Grassi (2009, p. 96), explica que , “[...] a psicopedagogia nasceu para atender a demanda da não aprendizagem, das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar, fundamentando-se em conhecimentos de várias ciências e áreas do conhecimento”. Atenta-se que ainda são escassos os estudos sobre a arqueologia e o desenvolvimento da psicopedagogia aplicada ao contexto brasileiro.

Contudo, pode-se observar a concorrência entre linhas teóricas que acompanham a sua formação: correntes behavioristas, mecanicistas, organicistas, rogerianas, vigotskianas, piagetianas e outras, concorrem e contribuem na formulação de bases para o trabalho psicopedagógico brasileiro.

No início da década de 80, a criação da Escola de Guatemala, a qual inaugura a aceitação da visão sociopolítica a respeito da dificuldade de aprendizagem, influencia o trabalho psicopedagógico no Brasil. Passando-se a ressignificar os conceitos de sucesso e fracasso escolar. Sob influência da teoria piagetiana, o homem passa a ser visto como aquele em processo de conhecer e reconhecer seu conhecimento, continuamente em sua relação com o meio e sociedade (PIAGET, 1972). O processo de amadurecimento cognitivo leva-o a acomodar, romper e reequilibrar seu conhecimento, atingindo gradativamente níveis mais profundos do conhecer, etapa contínua ao longo de sua existência.

Na década de 90, o foco da psicopedagogia é rediscutido, passando-se à busca da compreensão da dificuldade de aprendizagem e socialização escolar. Nesta etapa, consideráveis avanços nas técnicas psicopedagógicas são produzidas e divide-se a psicopedagogia em clínica e institucional. Atualmente, além dos atendimentos, o psicopedagogo atua na formulação de rotinas de trabalho e registro e pesquisa científica.

Neste prisma, a psicopedagogia vem reformulando suas bases e métodos de trabalho, atuando no suporte, desenvolvimento e aperfeiçoamento de áreas correlatas, atendendo não somente à demanda de escolares, como docentes, familiares e instituições.

A psicopedagogia clínica visa realizar investigações, avaliações e intervenções psicopedagógicas, com a utilização de recursos como *anamnese* familiar, testagens das funções executivas e cognitivas, detectando causas da não-aprendizagem. Na psicopedagogia institucional, o propósito é de um olhar para o coletivo no ambiente escolar. Com uso de instrumentos como jogos, atividades pedagógicas e diferentes estratégias, busca facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

A implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) no *Campus* Avançado Veranópolis

O *Campus* Avançado de Veranópolis, desde 2018 vem ampliando a oferta de vagas, passando a atender além dos cursos superiores, Tecnologia em Processos Gerenciais e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, estudantes do ensino médio pela oferta regular anual de dois cursos de ensino médio integrado. No ano de 2019, ingressam os primeiros 30 estudantes no curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. No ano de 2022, o *campus* passa a ofertar seu segundo curso, Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Atualmente a Instituição atende 89 estudantes no Ensino Médio, com previsão de ingresso de 60 novas vagas a partir do primeiro trimestre de 2023. Paralelo ao incremento das matrículas, observa-se a ampliação das demandas psicopedagógicas na Instituição, sobretudo, com o retorno das atividades presenciais após o período pandêmico.

Talvez muitas questões relativas às dificuldades de aprendizagem se agravaram ou ficaram escondidas durante o período de isolamento social, sendo com o retorno presencial percebidas com maior nitidez. Desde 2016, o Núcleo de Ações Afirmativas (Naaf) oficializado pela Portaria nº 02 de 17 de maio de 2016, vinha aglutinando as funções de coordenação de questões raciais, gênero e aprendizagem. Com o aumento do número de estudantes no *Campus* ficou inviável seguir atendendo a natureza e diversidade de demandas.

Por este motivo, ainda em 2022, iniciou-se uma articulação com a finalidade de criação de um segundo núcleo no *campus*. Este por sua vez, com foco nas questões de ensino e aprendizagem. O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do *Campus* Avançado de Veranópolis foi instituído pela Portaria nº 017, publicada em 09 de março de 2022. Seguiu-se a nomenclatura adotada oficialmente pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). A inclusão da terminologia “necessidades específicas” demonstra a percepção e atenção para a diversidade das demandas acolhidas.

1.1 O espaço de atendimento psicopedagógico

Uma das primeiras preocupações do Napne do *Campus* Avançado Veranópolis após a criação do Núcleo foi a busca de profissional especializado e ambiente adequado para atendimento. Por edital, a candidatura a uma quota temporária para 20 horas de trabalho para atendimento psicopedagógico foi viabilizada. Passando-se a organização de um espaço próprio, este pensado de maneira a dar privacidade aos estudantes sem causar-lhes constrangimentos. Muitos discentes costumam sentir-se mal quando expostos em suas dificuldades. Observa-se a presença de inúmeras crenças pejorativas associadas ao atendimento psicopedagógico na sociedade ainda hoje.

Por este motivo, afirma-se a necessária educação para a psicopedagogia, título escolhido para a escrita. Faz-se imprescindível e urgente conscientizar e informar a comunidade escolar sobre a importância e dinâmica do atendimento psicopedagógico. De modo a desvincular crenças, muitas vezes, advindas de um passado de medição do sucesso escolar associado a parâmetros de exclusão e competição de resultados. Os preconceitos associados ao atendimento psicopedagógico aparecem de maneira indireta, por vezes, ligados a discursos de perda de momentos de estudo, lentidão de resultados ou alto investimento empregado.

O período que antecipa o início dos atendimentos no *campus* foi discutido com a previsão de agenda específica. Nestas reuniões, foram combinadas as atividades a serem desenvolvidas, rotinas e fluxos de trabalho. Coordenações dos cursos de Ensino Médio, Napne, docentes e psicopedagoga reuniram-se para estabelecer rotinas de atendimento. Optou-se pela organização de uma planilha compartilhada com os docentes para facilitar a comunicação entre docentes e psicopedagoga. Com auxílio do Napne, foram esclarecidas dúvidas dos docentes e proporcionado um momento de escuta individual.

Antes do início efetivo dos atendimentos, foram analisados documentos, como histórico escolar e entrevistas realizadas com familiares. As informações prévias foram catalogadas para melhor compreender a trajetória educacional dos estudantes. As conversas com docentes levaram a uma triagem inicial de 17 casos relevantes para atendimento, o primeiro deles ocorreu no dia 17 de junho de 2022.



Figura 1 - Sala de Atendimento Psicopedagógico do *Campus Avançado Veranópolis*

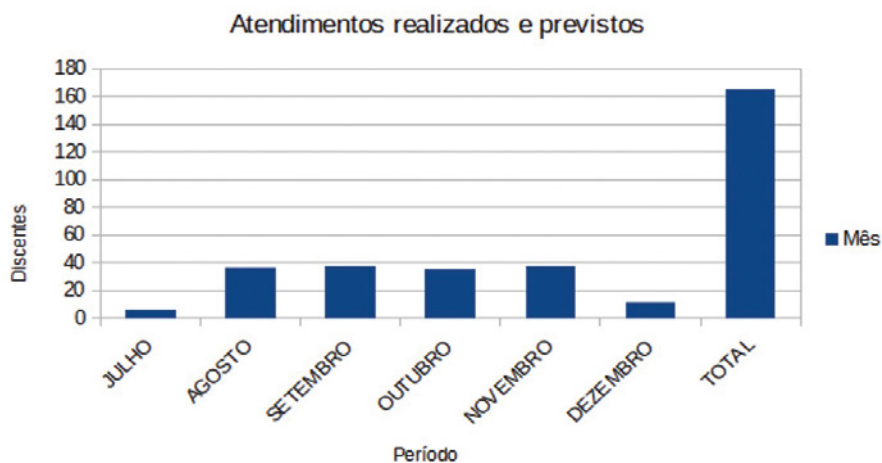


Fonte: Napne (2022)

Antes de iniciar os atendimentos, os responsáveis foram contatados e solicitada autorização para atendimento com assinatura de um termo de responsabilidade. Para cada estudante atendido foi organizada uma ficha individualizada preenchida após o término de cada atendimento, formando um relatório de observações. Este relatório ficará arquivado na Instituição, nele o registro e a descrição dos métodos utilizados, testagens e observações.

Sabe-se que o processo do fazer psicopedagógico não pode ser separado de uma estrutura mínima, pois demanda materiais e espaço específicos. Como em nosso caso, estamos implantando a rotina, não dispomos de todos recursos e materiais necessários. Esta situação levou-nos a tentar produzir, de maneira caseira, alguns materiais minimamente necessários. A ação contou com o auxílio do Napne e Direção de Ensino. Foi organizada uma sala ambientada com móveis e decoração com caixas de *pallet*. Nesta sala, o alinhamento de rotinas para trabalho é uma das maiores dificuldades observadas. Nem sempre a agenda de atendimento tende a convergir igualmente com as demandas observadas. O atendimento vem sendo um processo multifatorial que demanda apoio dos setores de ensino, coordenações de curso, docentes e responsáveis pelos estudantes.

Figura 2 - Número de estudantes atendidos e previsão de atendimentos



Fonte: Napne (2022)

Quanto aos materiais mínimos para início dos atendimentos, foi viabilizada a confecção de jogos artesanais com o reaproveitamento de materiais reciclados de um jogo de Cubos de Corsi com uso da impressora 3D. Os atendimentos estão sendo conduzidos de forma a estabelecer vínculo com os estudantes, docentes e psicopedagoga. Os atendimentos vêm sendo realizados quinzenalmente com a finalidade de atender o maior número de estudantes. Foi constatada a necessidade de encaminhamento de algumas demandas recebidas para profissionais de áreas especializadas como Psicologia e Terapia Ocupacional. A construção de uma Educação para a Psicopedagogia é um processo diário que envolve a conscientização a partir da vivência prática no ambiente escolar. Comunidade atendida, estudantes e servidores vem participando do processo de institucionalização deste saber no *Campus Avançado Veranópolis*.

Referências

- ANDRADE, Márcia Siqueira de. **Rumos e diretrizes dos cursos de psicopedagogia: análise crítica do surgimento da psicopedagogia na América- Latina**. Cad. psicopedag., São Paulo, v. 3,n. 6, p. 70-71, jun. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492004000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. RS, Artmed, 2007.
- FERRARO, Alceu R. **Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?** Educ.Pesqui. 34(2). Ago 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tg4j5WkmPT5Ffp4TXk3j79d/?lang=pt>. Acesso em: 6 de set. de 2022.
- GRASSI, T. M. **Psicopedagogia: um olhar, uma escuta**. Curitiba: Ibpex, 2009.
- PIAGET, J. **A Equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. 1 ed. ed. 1975. trad. M. M. dos S. Penna. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- PIAGET J. **Problemas de psicologia genética**. La ed. 1972. trad. C. E. A. Di Piero. Rio de Janeiro, Forense, 1973.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.





ARTIGOS

A ATUAÇÃO DOS NÚCLEOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DOS CAMPI DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Andrey Vida Antunes¹
Andrieli Klein Diel²
Andréa Poletto Souza³
Fernanda Ferreyro Monticelli⁴
João Luiz dos Santos⁵

Introdução

O processo de inclusão escolar no Ensino Médio e Superior é uma linguagem recente, com pouco mais de vinte anos, se considerarmos os longos períodos de exclusão e segregação a que ficaram relegadas pessoas com deficiência, povos indígenas e negros, bem como pessoas com diversidade de gênero e sexualidade na história da educação. Nesse sentido, o artigo adota por objetivo explicar sobre as ações afirmativas que oferecem suporte a docentes e estudantes em prol das práticas inclusivas. E como questão norteadora, propõe verificar quais as ações pedagógicas que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) oferece como suporte aos sujeitos que, por longos anos, foram excluídos ou sofreram a desigualdade.

A exclusão escolar perpassou diferentes tempos e territórios nacionais. Para que se tenha uma ideia, nos idos dos anos 20 do século XX, já havia um educador e escritor capixaba, o qual era inconformado com as desigualdades educacionais. Estamos falando de Pimentel, que, no ano de 1923, ao publicar o manual didático *Postillas Pedagógicas*, exerceu um ato revolucionário para a sociedade educacional espírito-santense ao indicar que o sistema público de ensino deveria contemplar, no ensino primário, os alunos considerados anormais (MONTICELLI, 2014, 2021). Naquela época, crianças e jovens com “anormalidade” não ingressavam no espaço escolar, eram excluídos ou viviam sob a tutela das famílias. Essa situação nos remete ao pensamento de Santos (2008), o qual afirma que o pertencimento pode ser regulado pela desigualdade. Para o autor, nessa forma de relação desigual, a pertença ocorre pela integração subordinada, ou seja, por um sistema hierárquico de integração social no qual, nesta hierarquia, quem está embaixo, está dentro. Sua presença é indispensável, pois o que se depreende é que os grupos sociais, nesta condição de pertencimento, se tornam facilmente objetos para satisfação do grande outro. Ou seja, o grande outro consiste na formação de um sistema que produz uns sujeitos para mandar e outros para obedecer, ficando em posição de submissão. Nesse sentido, a lógica capitalista propõe a oferta de escola aos desfavorecidos, mas de modo precário para manter o mercado com mão de obra barata.

Todavia, mesmo nessa condição de baixo, a inserção de crianças e jovens pobres, desvalidos, afrodescendentes, indígenas ou os considerados anormais não eram matriculados na escola até o século XIX. Alguns poucos conseguiram ingressar na escola no século XX. Mas, então, onde se encontravam? Um dos locais de ensino-aprendizagem foram as Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em todo o país no ano de 1909 e mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Essas escolas ofereciam o ensino profissional não superior,

1 Estudante do curso de licenciatura em Matemática do IFRS de Caxias do Sul, andrey.antunes@caxias.ifrs.edu.br.

2 Estudante do curso de licenciatura em Matemática do IFRS de Caxias do Sul, andrieli.diel@caxias.ifrs.edu.br.

3 Professora e Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS, andrea.souza@ifrs.edu.br.

4 Professora Visitante do IFRS de Caxias do Sul, fernanda.monticelli@caxias.ifrs.edu.br.

5 Estudante do curso de licenciatura em Matemática do IFRS de Caxias do Sul, joao.santos@caxias.ifrs.edu.br.

ou seja, o ensino prático, as atividades manuais para atender às indústrias nascentes no período (ZANLORENSE, 2014).

Praticamente cem anos após a constituição dessas escolas, surgem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme regula a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008); e, com esta instituição, a proposta de inclusão real no Ensino Médio e Superior, regida pela Lei nº 9.394/96 - a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), é colocada em prática. Desse modo, os institutos atuais já nascem com a proposta de ensinar os que foram excluídos ou sofreram as consequências das desigualdades sociais e educacionais.

Ao longo da história, alguns conceitos mudaram em seus aspectos específicos, como os modos de produzir, as formas de governar, os modelos de educação, as descobertas científicas em todos os aspectos, entre outros. Citamos, por exemplo, o sistema escravagista, que hoje felizmente é algo abominável e, sobretudo, regido por leis incontestáveis.

A educação é considerada um fator de coesão, que deve levar em conta a diversidade dos indivíduos e grupos humanos, respeitando a diversidade e a especificidade como princípios fundamentais das práticas educativas. Com isso, os sistemas educativos devem ter o respeito pelo pluralismo, pela riqueza das expressões culturais dos vários grupos sociais que compõem a sociedade e pela multiplicidade dos talentos individuais (DELORS *et. al.*, 1998).

Na afirmação de Pôncio e Sonza (2020), todos somos seres únicos e, ainda que individuados, não temos de ser a nossa diferença, o rótulo/diagnóstico. Não se trata de querer a “igualdade”, mas sim a equidade – ou seja, 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” (PÔNCIO; SONZA, 2020, p.129).

Entendemos que somos diferentes uns dos outros, possuindo inúmeros atributos e características que nos diferenciam como seres humanos. Diferenças existem e devem ser respeitadas, porque cada um é um ser único e capaz, que possui preferências, talentos, habilidades, modos de sentir, peculiaridades emocionais, físicas e psicológicas.

De acordo com Pimenta (2012) os problemas para adquirir novos saberes sempre existiram e continuarão a existir sempre que o “novo” se apresentar como algo a ser conquistado. Esse processo se dá de forma interativa entre o homem e o seu meio, mas não sem conflitos e contradições.

O homem se opõe ao mundo como força da natureza, o organismo se opõe ao mundo como grandeza ativa em luta. O organismo vai de encontro às influências do meio munido da experiência que herdou. O meio como que achata como uma espécie de martelo e forja essa experiência, deformando-a. O organismo luta pela autoafirmação. O comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o homem, e tanto no interior do homem quanto no desfecho dessa luta, as forças do próprio organismo e as condições de sua constituição herdada desempenham papel não inferior ao da influência agressiva do meio. (VYGOTSKY, 1998, p. 71).

Nesse sentido, de acordo com Vygotsky (1998), o ser humano, pela atividade com o meio, atua sobre a natureza e dialeticamente domina a si mesmo. O sujeito se desenvolve cultural e historicamente quanto mais interage com o mundo.

No contexto da escola, modelos pré-formatados tendem, com o tempo, a empobrecer o processo de ensino e aprendizagem. Essa ação discriminatória inicia quando saímos do âmbito individual e começamos a separar ou classificar pessoas baseados em uma ou mais particularidades ou diferenças já citadas entre os seres humanos. Nessa escolha de poucas características, aplicamos um tipo de julgamento generalizado e colocamos uma lupa somente nessas poucas que selecionamos e anulamos todas as outras que compõem a individualidade do ser.

Na educação inclusiva, o preparo do profissional da escola que atua junto aos alunos, com e sem deficiência, é resultado da vivência, da interação, da formação e de muita dedicação.



Essa dinâmica de trabalho colaborativa proposta e aplicada neste projeto é promissora, tomando como referência as características e vislumbrando o desenvolvimento integral de cada um dos estudantes que o compõem.

Todos os documentos oficiais até a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) (1990-2014) (BRASIL, 2014) debatem sobre inclusão, adaptação curricular e práticas pedagógicas. A educação inclusiva tem como princípio a inclusão de todos os alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas no ensino regular, bem como a criação de mecanismos na escola que garantam tal compromisso.

A inclusão escolar representa a garantia dos direitos humanos, a democratização da educação como direito público subjetivo, a defesa da escola como local onde se aprende uns com os outros. Além disso, a inclusão escolar pode ser analisada como um viés que, ao desestabilizar as “certezas” pedagógicas, dispara a necessidade de movimentos formativos que qualificam as ações docentes para todos os sujeitos, anunciando a retroalimentação entre educação especial. (HAAS, 2021, p. 15).

Nesse contexto em que se insere o IFRS, o qual compõe a rede federal de ensino, há um trabalho para abranger todas as necessidades demandadas. A instituição disponibiliza diferentes cursos, tanto técnicos integrados ao Ensino Médio como superiores. A diversidade de alunos que chegam a cada semestre requer um olhar mais acolhedor, voltado para essas diferenças, visando encontrar maneiras para efetivar a inclusão. Sendo assim, o IFRS conta com alguns núcleos, nos quais os colaboradores são responsáveis por abranger as diferentes questões sociais específicas e trabalhar de maneira coerente com as soluções.

1 Ações Afirmativas no IFRS: um olhar sobre a atuação dos núcleos

O IFRS visa ao acesso, à permanência com êxito e à conclusão dos seus estudantes no processo de ensino. Nesse sentido é que foi criada a Assessoria de Ações Inclusivas no ano de 2012 e, posteriormente, em 2018, foi ampliado seu escopo de atuação, sendo denominada de Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e de Diversidade, conforme apresentado no Quadro 1. Dentre suas atribuições, visa à articulação dos setores com a unidade administrativa, além de fomentar o debate e a reflexão sobre as políticas públicas afirmativas, tendo em vista a diversidade de discentes, a cultura afro-brasileira e a indígena, as relações de gênero e sexualidade. Estes são aspectos que demandam ações inclusivas junto a servidores e comunidade local, de modo a combater o processo histórico de racismo e preconceitos.

Na atualidade, as ações afirmativas, inclusivas e de diversidade do IFRS, em conjunto com as diversas unidades da instituição, propõem ações voltadas às temáticas dos três núcleos, sendo eles o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neabi), o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgs).

O Quadro 1 mostra informações das ações afirmativas do IFRS, nos quesitos criação, aprovação, regulamentação e implantação, referentes aos três núcleos citados.

Quadro 1 - Linha do tempo das Ações Afirmativas no IFRS

| Ano | Ações Afirmativas |
|------|---|
| 2010 | Criação da Consultoria de Ações Inclusivas - Portaria nº 168/2010 |
| 2012 | Criação da Assessoria de Ações Inclusivas - Portaria nº 51/2012 |
| 2014 | Aprovação da Política de Ações Afirmativas do IFRS - Resolução Consup nº 22/2014 Aprovação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) - Resolução Consup nº 20/2014 Aprovação do Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) - Resolução Consup nº 21/2014 |
| 2015 | Aprovação da inclusão de cotas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência no processo de seleção de 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 Aquisição do Nome Social - Resolução Consup nº 54/2016 Criação do Edital "Ações Afirmativas" para projetos de Extensão |
| 2017 | Aprovação do Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas (Naafs) - Resolução Consup nº 38/2017 Aprovação do Regulamento dos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade - Resolução Consup nº 37/2017 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 de Diversidade; e designação de uma Assessora de Relações Étnico-raciais - Portaria nº 1.179/2018 |
| 2019 | Aprovação da Política de Ingresso Especial para Estudantes Indígenas - Resolução Consup nº 23/2019 |
| 2020 | Regulamentação dos procedimentos operacionais para prover acessibilidade às atividades pedagógicas não presenciais para estudantes com necessidades educacionais específicas no IFRS - Instrução Normativa nº 05/2020 Regulamentação dos fluxos e procedimentos de acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes indígenas do IFRS - Instrução Normativa nº 07/2020 Nova 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 07/2020 Criação do setor Assessoria de Relações Étnico-Raciais - Resolução Consup nº 01/2020 |
| 2021 | Nova regulamentação do ingresso de candidatos autodeclarados negros, por reserva de vagas raciais, nos Processos de Ingresso Discente e Concursos para Servidores do IFRS - Instrução Normativa nº 01/2021 Regulamentação dos fluxos e procedimentos para denúncia de assédios e violências, em atendimento à Política Institucional de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência no IFRS - Instrução Normativa nº 07/2021 Designação de uma Assessora de Gênero e Sexualidade do IFRS |
| 2022 | Implantação do Projeto de Promoção da Dignidade Menstrual no IFRS - Instrução Normativa nº 01/2022 Regulamentação das diretrizes de funcionamento e ações da Comissão de Estudos Surdos (CES) em conformidade com a Política de Ações Afirmativas do IFRS - Instrução Normativa nº 07/2022 Designação de representante dos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade em apoio à Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e de Diversidade, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino do IFRS - Portaria IFRS nº 612/2022 |

Fonte: IFRS (2022)

1.1 Neabi

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) é o setor responsável pelas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão voltadas à temática das identidades e relações étnico-raciais, enfatizando a população afrodescendente e indígena, não apenas no ambiente

institucional, mas também abrangendo a comunidade externa. Com uma sociedade multiétnica e pluricultural, o Núcleo busca desenvolver ações afirmativas no IFRS implantando o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Ainda compõe a finalidade do Neabi acompanhar, discutir e buscar efetivar o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), promovendo ações que viabilizam e ampliam o acesso da população negra ao ensino gratuito; o Decreto nº 6.040/07, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; e a Lei nº 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Também cabe a esse Núcleo consolidar diretrizes que promovam a cultura da educação para a convivência, compreensão e respeito à diversidade. Segundo Rosa (2021), os Neabis são espaços fundamentais que contribuem com pesquisa, formação continuada e extensão. Em um esforço coletivo de produção e difusão de conteúdos sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, dentro e fora da academia, o Núcleo também é espaço de acolhimento para estudantes negros, indígenas e todos aqueles/as comprometidos/as com a luta antirracista, contribuindo para a formação, o conhecimento, o fortalecimento e a valorização de culturas que foram historicamente marginalizadas, como as populações indígena e afro-brasileira.

De acordo com Leal *et. al.* (2015), o Neabi tem como intenção mudar a escola, seja no seu cotidiano, seja na sua dinâmica. Não basta, nesta forma de entender, apenas dar aulas sobre história da África, dos afrodescendentes e dos indígenas se não mudarem as relações racistas existentes nas instituições escolares. O Movimento Negro surge a partir do sofrimento e da dor enquanto vítimas do racismo e, para combater as formas de intolerância pela educação, forma grupos, organizações e, aos poucos, os pesquisadores, os quais ensejam nova dimensão às propostas antirracistas. É nesta via que surgem os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs), gênese dos atuais Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis) (LEAL *et. al.*, 2015).

Especificamente em relação aos povos indígenas no Rio Grande do Sul, Coradini e Teles (2015) esclarecem que a presença da sociedade guarani no território gaúcho remonta há mais de dois mil anos. Pertencentes à família Tupi-Guarani, suas origens derivam das migrações pré-históricas desde os limites da Floresta Amazônica. Coradini e Teles (2015) ressaltam a importância de considerar as populações indígenas como sujeitos ativos no sentido de conduzir as relações interétnicas, ou seja, como sujeitos capazes de assumir o planejamento de seus processos de luta na defesa de seus direitos. Entre esses direitos, estão o ingresso, a permanência e o êxito no processo de escolarização. Os desafios a serem superados são imensos neste campo, como é possível depreender a partir dos estudos de Beatrice *et. al.* (2015), os quais salientam que a presença indígena no *Campus* Sertão é algo recente. Os autores ressaltam que, anteriormente, recebiam estudantes indígenas, todavia as conquistas na educação formal no Brasil, as quais incidem no currículo oficial e nas oportunidades de acesso, é que são recentes. Este fragmento de um processo inclusivo em construção no IFRS do *Campus* Sertão pode ser um exemplo do que Santos (2008) nomeia como ecologia de prática de saberes, ou seja, um conjunto de epistemologias que, para se credibilizar e fortalecer, parte da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica. Essa perspectiva adota a visão do conhecimento como interconhecimento, reconhecimento e autoconhecimento.

1.2 Nepgs

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), criado por Portaria instituída em cada *campus*, é um setor propositivo e consultivo que estimula e promove ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas à temática da educação para a diversidade de gênero e sexualidade.

Os Neps do IFRS têm por finalidades, entre outras: propor políticas, programas, ações e/ou atividades que envolvam as temáticas relacionadas a corpo, gênero, sexualidade e diversidade; assessorar e prestar consultoria à Coordenadoria de Assistência Estudantil em situações ou casos envolvendo as temáticas; estudar e produzir conhecimento científico sobre as temáticas a fim de contribuir para este campo do conhecimento e para os currículos dos cursos ofertados; auxiliar na elaboração da normativa que possibilita a utilização do nome social de alunos e servidores em todos os atos e procedimentos desenvolvidos no IFRS; articular os diversos setores da instituição nas atividades relativas às temáticas de atuação dos Neps, definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos e materiais didático-pedagógicos a serem utilizados nas práticas educativas e ações de Ensino, Pesquisa e Extensão; participar das políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão para compor o planejamento da instituição no que se refere a atendimento, aconselhamento e acompanhamento de pessoas que, em função de gênero e/ou sexualidade, se encontrem em vulnerabilidade social, cultural e/ou educacional; discutir a importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades sociais, com ênfase nas desigualdades de gênero; conhecer e debater, junto à comunidade escolar e local, sobre as leis que tratam da união civil de pessoas de mesmo sexo, cirurgias de redesignação sexual e alterações no nome de travestis, transexuais e transgêneros; fomentar discussões sobre doenças sexualmente transmissíveis, sintomas e tratamentos, em parceria com Secretarias Municipais de Saúde e órgãos afins; opinar sobre questões pertinentes que lhe forem encaminhadas e que envolvam a temática de estudo e pesquisa do núcleo (NEPGS, 2022).

A Resolução nº 42, de 27 de outubro de 2020, instituiu as diretrizes de prevenção e combate ao assédio e à violência no IFRS em consonância com as políticas públicas nacionais, tendo como objetivo geral proporcionar mecanismos de acolhimento, prevenção e resolução dos casos referentes ao tema, implementando ferramentas de enfrentamento e encaminhamentos adequados para que o ambiente institucional seja saudável para todos. A presente Resolução exemplifica as ações de violência e assédios, assim como estrutura o acompanhamento e o enfrentamento de denúncias relacionadas a essas questões. A Instrução Normativa do IFRS nº 07, de 11 de novembro de 2021, regulamenta os procedimentos para denúncia de assédio e violência instituídos na Resolução nº 42, tratando do acolhimento da comunidade acadêmica, da denúncia (que deve ser realizada através da Ouvidoria do IFRS) e da apuração dos fatos pela Coordenadoria de Correição e Gestão de Processos Disciplinares, vinculada ao gabinete do reitor.

Cabe ainda ressaltar a Instrução Normativa do IFRS nº 001, de 13 de maio de 2022, e a Resolução Consup do IFRS nº 054, de 16 de agosto de 2016, ambas disposições cujo intuito é promover a dignidade da pessoa humana. A IN citada dispõe sobre a implantação do projeto de Promoção da Dignidade Menstrual no IFRS, com a distribuição gratuita de absorventes higiênicos e coletores menstruais em todas as suas unidades. A Resolução de 2016 estabelece o fluxo para a requisição do nome social no âmbito do Instituto. Verifica-se, na legislação analisada e apresentada, a preocupação e o zelo da instituição com a equidade, o respeito e a dignidade de todas as pessoas do ambiente acadêmico.

1.3 Napne

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) oferece suporte às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras necessidades educacionais específicas.

O Napne é um setor propositivo e consultivo que medeia a educação inclusiva na instituição. Este Núcleo atua como facilitador e disseminador de ações inclusivas e, nesse sentido, visa à permanência e à saída exitosa do estudante para o mundo do trabalho, atuando no Ensino, na Pesquisa e na Extensão. Entre outras competências do Napne, constam a articulação dos diversos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades; a busca de parcerias com entidades de atendimento de Pessoas com



Necessidades Educacionais Específicas (PNEEs); o incentivo para a realização de pesquisas e inovação no que tange à inclusão de PNEEs; e a promoção de quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais nos *campi* (IFRS, 2014).

Conforme o art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, 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). Segundo Ferro (2017), pensar o sentido inclusivo é pensar o ser humano nas suas possibilidades, nos seus desejos e nas suas buscas, percebendo a deficiência como uma condição humana que, de acordo com Lima (2012, p. 84), define a “especificidade da mediação fundante para eliminar barreiras”.

Entre as diversas compreensões do que se entende por deficiência, a abordagem inclusiva não entende a deficiência como um fator individual, mas sim como uma condição na qual há falta de estrutura, bens ou serviços capazes de garantir o bem-estar do indivíduo. Por um olhar externo, essa classificação é feita através da falta de recursos disponíveis na comunidade. Essa visão agrega em todos os âmbitos e compreende a deficiência como uma construção social, não biológica.

A organização que regulamenta esses núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas do IFRS presta suporte e volta a atenção às pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais específicas em seu processo de inclusão, bem como sintetiza responsabilidades, competências e atribuições. Com isso, já é possível ter uma visão do contexto e, através dessa organização, trilhar os caminhos práticos e pedagógicos para atuar.

Uma das ações inclusivas e que se materializa em documento consiste na atividade colaborativa entre o professor de educação especial e o professor da disciplina ao elaborarem o Plano Educacional Individualizado (PEI). Este planejamento é indicado para cada estudante com necessidades educacionais específicas que demande acessibilidade curricular, conforme a Instrução Normativa do IFRS nº 07/2020. Ao perceber que o estudante demanda objetivos alternativos, metodologias, recursos e avaliação diferenciada, o professor da disciplina elabora o PEI e assim faz uma aposta no sujeito aprendente, que é capaz de se apropriar dos conhecimentos eruditos, construídos historicamente pela humanidade. Incluir não é somente proporcionar o acesso e subestimar a permanência nos espaços educativos pela justificativa de que o discente está se socializando. É sim ensinar os conhecimentos necessários à emancipação social.

Ainda sobre o Plano Educacional Individualizado, conforme Haas, Rodrigues e Sozo (2021), justifica-se a pertinência desse documento ao referenciar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e estabelecer a articulação entre currículo e educação inclusiva. Também fica transparente, a toda unidade educacional, a estrutura proposta para aqueles cujas necessidades educacionais originam-se de deficiências, altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem.

Considerações Finais

Em relação ao Napne, fica evidente a iniciativa de organização através da regulamentação. Um dos projetos que esse Núcleo incentiva é o de tutoria entre os pares. De acordo com Haas (2020), os estudantes ingressantes no Ensino Médio, mediante reserva de vagas como pessoas com deficiência, em geral, apresentam uma defasagem de conhecimentos do Ensino Fundamental, o que demanda a adoção de medidas de adequação curricular por parte dos docentes. Isso exige o investimento em uma didática que implica o uso do que Vigotski (2007) chamaria de Zona de Desenvolvimento Proximal, ao mediar os conhecimentos prévios necessários e, simultaneamente, aproximar o estudante dos conhecimentos acadêmicos

referentes ao ano escolar em que está matriculado. A tutoria de pares tem sido o dispositivo facilitador ao professor regente, que, na maioria das situações, encontra-se sozinho; e também que, em alguns aspectos, apresenta resistência quanto à responsabilidade do aluno com deficiência. Este arrojo vem, portanto, ao encontro da necessidade de cooperação mútua para promover a acessibilidade do aluno com deficiência, ao contar com um estudante como monitor/tutor. Outro aspecto importante é o envolvimento do estudante, agente que, em seu contato com essa instrumentalização, produz aprendizado e sensibilidade para com esse público, bem como a atuação em conjunto com o professor, tornando-o um profissional promissor.

É com certo otimismo que percebemos os sinais de inclusão na educação, especialmente na educação profissionalizante e tecnológica. Se considerarmos que, nos anos de 1900, conforme buscamos mostrar, havia exclusão escolar de acordo com a classe social, as capacidades individuais e a raça, hoje vislumbramos o presente como um tempo a ser expandido e um futuro de esperança.

As Ações Afirmativas, Inclusivas e de Diversidade implementadas por meio dos seus diferentes núcleos, tais como os citados nesse artigo: Neabi, Nepgs e Napne, nos lembram a imagem de Gradiva⁶, cujo pequeno passo representa um grande passo para a humanidade. Ou seja, são propostas de promoção da inclusão social e educacional, nas quais o conhecimento se mantém como eixo de sustentação da função da instituição de ensino, aberta para a diversidade. E bem sabemos que é ainda mais do que ensinar a diversidade, é acolher a vida humana na sua plenitude, ao ensinar tudo a todos. Por meio do processo de ensino e aprendizagem, cada sujeito vai escolhendo o seu lugar, o lugar em que quer estar.

Referências

- BARISON, Osvaldo Luís. Gradiva: inspiração pompeiana para o trabalho do luto. **Rev. bras. psicanálise**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 175-187, set. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2012000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 fev. 2023.
- BEATRICI, Alexandra Ferronato *et. al.* Algumas considerações sobre o acesso e a permanência indígena no IFRS - Câmpus Sertão. **Ações afirmativas do IFRS**. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.
- 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. Acesso em: 17 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.004 de 2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- CORADINI, Lucas; TELES, Fernando Henrique Brasil. Estado, políticas públicas e povos indígenas: breve histórico da atuação política indigenista e a formação do Conselho de Articulação do Povo Guarani no Rio Grande do Sul (CAPG/RS). **Ações afirmativas do IFRS**. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2015.
- DELORS, Jacques *et. al.* **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. Brasília, DF: Cortez Editora, 1998. Disponível em: http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.
- FERRO, Marcos Batinga. **Formação docente na perspectiva da inclusão educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe. Programa/Centro de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12512/2/MARCOS_BATINGA_FERRO.pdf Acesso em: 15 nov. 2022.
- HAAS, Clarissa. **Cotidianos de Inclusão Escolar na Educação Básica e Profissional**: a acessibilidade curricular como diretriz pedagógica. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

6 Gradiva é uma personagem grega do escritor do romantismo alemão Wilhelm Jensen, cujo livro se intitula: Gradiva: uma fantasia pompeiana. Simboliza a ideia de avançar sempre, devido à forma peculiar do seu andar (BARISON, 2012).

- HAAS, Clarissa; RODRIGUES, Eduarda Andréia Pedron Rodrigues; SOZO, Carolina Mross. O Plano Educacional Individualizado como Estratégia e Documentação Pedagógica à Acessibilidade Curricular. HAAS, Clarissa (Org.). **Cotidianos de Inclusão Escolar na Educação Básica e Profissional**: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 65-92. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/cotidianos-de-inclusao-escolar-na-educacao-basica-e-profissional-a-acessibilidade-curricular-como-diretriz-da-acao-pedagogica/>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- IFRS. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Linha do Tempo das Ações Afirmativas do IFRS**. Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e de Diversidade do IFRS, 2022. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2022/10/Acoes-Afirmativas-IFRS.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- IFRS. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 042, de 27 de outubro de 2020**. Aprova a Política de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência no IFRS. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/11/Resolucao_042_2020_Aprova_Politica-Institucional-Combate-ao-Assedio-e-a-Violencia_IFRS.pdf. Acesso em: 18 nov. 2022.
- IFRS. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 054, de 16 de agosto de 2016**. Estabelece o fluxo para requisição do nome social no IFRS. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2016861617627resolucao_054_16_nome_social.pdf. Acesso em: 18 nov. 22.
- IFRS. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Instrução Normativa nº 001, de 13 de maio de 2022**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/Instrucao-Normativa-IFRS-n%C2%B0-001-Dignidade-Menstrual-2.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.
- IFRS. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Instrução Normativa nº 07, de 11 de novembro de 2021**. Regulamenta e estabelece fluxo e procedimentos para denúncia de assédios e violências no IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/instrucao-normativa-ifrs-no-07/>. Acesso em: 18 nov. 2022.
- IFRS. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 37, de 20 de junho de 2017**. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgs). Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2017617145038539resolucao_037_17_completa.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.
- IFRS. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 021, de 25 de fevereiro de 2014**. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis). Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao_21_14.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.
- IFRS. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **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: 15 nov. 2022.
- LEAL, Andréa Ribeiro *et. al.* In: SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON, Jair Adriano. **Ações afirmativas do IFRS**. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2015.
- LIMA, Iara Maria Campelo. **Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores**: uma perspectiva de educação inclusiva. São Cristóvão, SE: UFS, 2012.
- MONTICELLI, Fernanda F. **Processos de exclusão da/na escola no período da Primeira República (1889-1930) no Estado do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2014.
- MONTICELLI, Fernanda F. **Práticas Educativas no Espírito Santo, no Período da Primeira República**: um futuro de emancipação para um passado de exclusão. Amazon, 2021. E-book Kindle.
- PÔNCIO, Elis Regina; SONZA, Andréa Poletto. In: SONZA, A. P. *et. al.* (Orgs.). **Afirmar**: a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões. Bento Gonçalves: IFRS, 2020.
- ROSA, Júlio Cesar da. Prefácio. In: SALATINO, Alba Cristina Couto dos Santos; ROSA, Sabrina Hax Duro; MONTEIRO, Jade de Oliveira (Orgs.). **Relações Étnico-raciais**: saberes e visibilidades necessárias. 2021. p. 17-24.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZANLORENSE, Maria Josélia. Modelando a Infância: A criação da Escola de Aprendizes Artífices de Curitiba e a Formação do Trabalhador no Início do Século XX. **Linguagens, Educação e Sociedade**, (30), 52-71. <https://doi.org/10.26694/les.v0i30.8711>.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CIRCULARES: PEDAGOGIRAS DE ESÙ, SENHOR DAS ENCRUZILHADAS

Caroline de Castro Pires¹

Introdução

Alupo Bará, senhor dos caminhos...

Este artigo tem por propósito dar visibilidade ao trabalho teórico-prático desenvolvido para e por meio do projeto de extensão submetido ao edital de fluxo contínuo nº57 de 2020, referente ao registro de ações de extensão 2021/2022, intitulado *Pedagogiras da Encruzilhada: caminhos para pensar as Leis 10.639/03 e 11.645/08*. O *Pedagogiras*, como é carinhosamente chamado por seus executores e participantes, é vinculado às temáticas de ações afirmativas abarcadas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (Neabi) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Alvorada*.

O projeto, que hoje encontra-se em sua etapa de finalização, está no momento de conclusão das ações desenvolvidas, sendo que estas serão seguidas pelas etapas de avaliação do projeto por parte dos participantes, de certificação dos participantes e de entrega de relatórios dos bolsistas e da coordenadora do projeto. A frente da coordenação está a professora doutora e Yalorixá Caroline de Castro Pires, mulher negra, docente de educação básica, técnica e tecnológica (EBTT), da área de Letras, no IFRS *Campus Alvorada*.

O *Pedagogiras* teve por propósito ofertar oficinas que propuseram discussões, reflexões e práticas pedagógicas acerca da aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Leis essas que tratam do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula. As oficinas propostas tiveram por finalidade discutir aspectos pedagógicos que contribuíssem para a efetivação dessas Leis, principalmente, ao que compete o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

O projeto teve como público-alvo docentes da rede municipal, estadual e federal, bem como grupos comunitários, organizações não governamentais (ONGs), povos tradicionais de matriz africana (POTMA) e comunidade interna ao IFRS *Campus Alvorada*. Cabe destacar que, por ter sido um projeto executado inteiramente em ambiente virtual (ação na modalidade remota), o projeto teve um volume considerável de inscrições (188 inscritos), dado o curto espaço de tempo entre período de divulgação e abertura de inscrições (em torno de duas semanas). O caráter remoto possibilitou que as inscrições recebidas fossem provindas de diversos pontos do país. No entanto, efetivamente iniciaram as atividades do projeto um total de sessenta e três (63) participantes, sendo que desse total, quarenta e nove (49) participantes preencheram os critérios necessários para serem considerados concluintes.

As discussões levantadas, a partir das temáticas de cada oficina e que serão abordadas mais adiante neste artigo, pretenderam capacitar o participante, debatendo e exemplificando diversas possibilidades de se trabalhar as disciplinas da Educação Básica de maneira relacionada às Leis supracitadas; isto é, objetivou-se instigar o participante a refletir e desenvolver práticas pedagógicas circulares que relacionassem os conteúdos escolares curriculares aos saberes ancestrais de matriz africana e aos valores civilizatórios africanos e afrobrasileiros (conceito de africanidades). Tais práticas pedagógicas circulares são extremamente importantes e contribuem de forma efetiva para a Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) e para a Educação Antirracista.

¹ Professora e Coordenadora do curso superior de Pedagogia do IFRS, *Campus Alvorada*, caroline.castro@alvorada.ifrs.edu.br.

1 Das oficinas

De modo a contribuir com formas de pensar meios didáticos para uma efetiva aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, em sala de aula, para as oficinas do projeto de extensão, foram propostos os seguintes temas: (i) Racismo e Epistemicídio; (ii) Cosmobiointeração; (iii) Saberes Ancestrais e o Ensino; e (iv) Práticas Pedagógicas Circulares. As oficinas foram ofertadas, como já destacado, inteiramente na modalidade *online*, durante o mês de agosto de 2022, com dois encontros semanais, um síncrono, via *Google Meet*, no qual eram realizadas as oficinas, e um assíncrono, por meio do *Google Classroom* (sala de aula virtual com 66 participantes, sendo uma docente e ministrante das oficinas, dois bolsistas e 63 alunos/participantes), no qual eram realizadas as atividades relacionadas às temáticas das oficinas síncronas. A sala de aula virtual serviu como espaço interativo e colaborativo de aprendizagem.

Especificamente, objetivou-se possibilitar reflexões sobre o campo epistemológico referente aos espaços das tradições de matrizes africanas e afro-brasileiras como expressões culturais de identidade cultural negra. Ademais, as oficinas foram pensadas como um meio de atribuir ao participante um papel replicador e multiplicador ao disseminar possibilidades de práticas pedagógicas circulares acerca das epistemologias de matriz africana, contribuindo com a formação de docentes, de discentes, de militantes de movimentos sociais, de grupos comunitários, de ONGs e do povo de axé; potencializando a elaboração de materiais pedagógicos pautados nos saberes ancestrais e valores civilizatórios de matriz africana em prol de uma Educação Antirracista.

Isso tudo contribui com as frentes de lutas de combate ao racismo estrutural por via da construção de um olhar despido de preconceitos, intolerância e racismo, principalmente sobre os terreiros e tudo aquilo que é vinculado à cultura de matriz africana, sendo que esses espaços, os terreiros, escolas de samba, etc, locais de grande circulação da população negra, sendo territórios de potencialidades pedagógicas, educativas antirracistas, empoderamento, identidade cultural, resistência e representatividade.

2 Oficina 1 - Racismo e Epistemicídio

Passemos, agora, às narrativas que relatam as oficinas. Neste ponto, é importante destacar que além da narrativa em si, cada seção referente às oficinas tentará trazer a pauta algumas discussões que foram significativas para o desenvolvimento e execução do projeto, bem como as discussões de destaque ocorridas nos encontros síncronos. Essas memórias são marcadas pelo movimento/percurso dos pensamentos refletidos. Para contextualizar esse percurso, a seguir, está uma citação que traz um trecho do livro *Pedagogia das Encruzilhadas* de Luiz Rufino (2019), tal trecho foi usado como abertura das oficinas e pedido de *agò* (palavra iorubá que significa “licença”) aos orixás e à ancestralidade, sendo este último um conceito ímpar para o entendimento das africanidades.

Exu, como dono da encruzilhada, é um primado ético que diz acerca de tudo que existe e pode vir a ser. Ele nos ensinou a buscar uma constante e inacabada reflexão sobre os nossos atos. [...] Exu é o radical da vida, que nos interpela sobre a capacidade de nos inscrevermos como beleza e potência. A sua face brincante, transgressora, pregadora de peças, é o contraponto necessário a esse latifúndio de desigualdades e mentiras. Dono da porteira do mundo é ele a força vital a ser invocada para a tarefa miúda de riscar os pontos da descolonização. (RUFINO, Nota Introdutória, 2019)

Assim, na primeira oficina, com o tema *Racismo e Epistemicídio*, foi apresentada aos participantes, o orixá Exu, senhor dos caminhos, dono da encruzilhada, que, alegoricamente, é o primeiro no panteão da mitologia (*itan*) iorubá. Exu é o senhor que dá a passagem para que tudo aconteça, por isso Exu é a figura que representa essa abertura que abraça a interculturalidade e a decolonialidade, bem como abraça uma educação transgressora não ocidentalizada, que vai olhar para o mundo a partir de uma perspectiva cosmobiointerativa de matriz africana. Com a licença de Exu, são apresentados aos participantes elementos que

abrem uma ferida não cicatrizada em nossa sociedade: o racismo estrutural e o epistemicídio.

A partir de um percurso histórico que narra as lutas e as resistências tensionadas desde os movimentos que culminaram na abolição da escravidão, como as Leis Eusébio de Queirós, Lei Saraiva Cotegipe e Lei Áurea, até a apresentação de dados estatísticos atuais da população negra que mostram reflexos desse racismo estrutural na sociedade brasileira, o cursista passa a ser exposto e imerso a conceitos relevantes para a temática. Assim, os temas do racismo, racismo estrutural, equidade racial, lugar de fala, privilégio branco, intolerância e racismo religioso, epistemicídio, *whitesplaining*, etnia, dentre outros, são destacados; bem como, o participante é exposto ao conteúdo do Estatuto da Igualdade Racial, às necessidades e importância das Políticas e Ações Afirmativas para a população negra e aos reflexos dessas resistências, lutas e políticas em prol de ações afirmativas para o povo negro.

A partir dessas reflexões, foram levantados com os participantes os primeiros conceitos que levavam ao entendimento das africanidades, sendo eles: os movimentos de resistência (pré e pós escravidão), a identidade cultural negra, o empoderamento e a representatividade. A cada conceito foi apontada sua relevância e contribuição para a Educação Antirracista. Dessa maneira, aos movimentos de resistência foram atribuídos seu caráter mantenedor de resquícios culturais de matriz africana que se modificaram e ressignificaram através do tempo. À identidade cultural é atribuído o papel de identificação desses resquícios que fazem deles elementos representativos de uma cultura. De acordo com Pires (2020, p. 106), sobre a identidade cultural:

[...] o conceito de cultura engloba todos os valores que têm 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 o 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.

Por fim, o empoderamento e a representatividade são reflexos dessas lutas e identidades, pois a valorização da identidade cultural negra fomenta, na sociedade, discussões sobre diversidade e intolerância, representatividade, equidade de direitos e acesso às oportunidades. O cabelo crespo, tão criticado, passa a ser uma bandeira de orgulho, resistência e empoderamento negro, por meio da conscientização do próprio negro de seu lugar na sociedade, na sua cultura. O orgulho do cabelo afro trouxe a tona a identidade cultural adormecida por meio das diversas tentativas de apagamento da origem do povo negro. Há, assim, uma autoaceitação, uma ressignificação. O empoderamento negro envolve o indivíduo das mais variadas formas; por essa razão, a busca pela representatividade tornou-se um exercício diário, dando à representatividade um enorme peso de responsabilidade. O povo negro busca a representatividade quando se pergunta o porquê de não haver negros em espaços de poder. Dessa maneira, o/a negro/a se sente representado/a quando um indivíduo negro/a assume esse *locus* e fala pelos interesses de todo um coletivo.

Lutar por uma educação antirracista, então, é valorizar a identidade e a trajetória dos diferentes povos originários que formam um país, como também garantir ao aluno/a negro/a o sentimento de pertencimento, sentimento de fazer parte do ambiente escolar, isso evita a evasão e garante a permanência e êxito de estudantes negros e negras nas escolas. Ademais, a educação antirracista desnaturaliza o racismo, sendo um dever de todos (negros e não negros), promovendo a empatia e o respeito com a diversidade.

Cabe destacar que, durante as discussões da oficina 1, alguns participantes que já traziam uma bagagem abrangente quanto às temáticas apresentadas, questionavam, muitas vezes, se o propósito do curso não seria trazer "senso comum", isto é, os participantes, docentes da rede pública em sua maioria, se referiam às formações pedagógicas "infinitas" que os docentes fazem diante do mês de novembro (em alusão ao Dia da Consciência Negra) e abordam



majoritariamente sobre a questão do racismo estrutural como algo que deve ser combatido, mas que muitas vezes não expõem como (os meios para tal). Houve, nesse momento, a necessidade de os professores da oficina ou a coordenadora reforçar o entendimento de que muitos participantes não possuíam aquela vivência e que o percurso da luta e da resistência negra sempre deve ser lembrado, assim como se deve celebrar cada vitória conquistada pelo povo negro. Além disso, foi necessário destacar, para os participantes, que o projeto Pedagogiras parte de uma perspectiva cultural que vai muito além de pré-conceitos limitantes que a sociedade brasileira (estruturalmente racista) tem do povo negro. Cotidianamente, os negros são reduzidos, limitados, amputados; ou seja, sofrem epistemicídios diários em todas as esferas da vida que os privam de sua origem, de sua língua, de sua cultura. Esse epistemicídio, presente na sociedade, associa-se aos pré-conceitos existentes que associa o que vem do negro como sendo algo menor, sem valor, pejorativo e até mesmo, como um tabu que não deve ser discutido ou mencionado, principalmente, no âmbito escolar. Tudo isso é fruto do epistemicídio que, de acordo com o sociólogo Boaventura de Souza Santos, é um conceito que pode ser entendido como o apagamento das contribuições científico-filosóficas das populações de base não eurocêntrica, tais como a cultura negra, em oposição a valorização do conhecimento das populações brancas europeias e norte-americanas, prioritariamente. De acordo com Santos (2009, p.183):

[...] o epistemicídio relaciona-se à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos designios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas.

Dito isso, muito precisa ser desmistificado e, como um meio de reflexão que leve a essa desnaturalização do racismo, para a oficina 1, foi proposta uma atividade. A atividade relacionada à oficina 1 foi uma pergunta que os 63 participantes deveriam refletir sobre e responder. Desses 63 participantes, 39 visualizaram a atividade e 24 responderam a seguinte pergunta: *A partir desses conceitos trazidos no material e das discussões realizadas em nossa primeira oficina sobre Racismo e Epistemicídio, faça uma reflexão sobre algumas possibilidades que você como educador e multiplicador pode aplicar, contribuindo, assim, para uma Educação Antirracista.* A proposta, então, era fazer uma provocação inicial que levasse a essa reflexão quanto às possibilidades de práticas pedagógicas em prol da Educação Antirracista. Assim, como forma de ilustrar, das 24 respostas entregues, apresento duas respostas disponibilizadas a seguir. Destaco a importância da leitura das respostas dos participantes, pois, mostram a construção do entendimento que parte de seus conhecimentos de mundo em associação com as propostas temáticas das oficinas. Isso acarreta a visualização dessas compreensões e dos caminhos que os participantes tomaram para planejar e conceber suas práticas pedagógicas.

Participante 1

Primeiro entender que o racismo é real e é um assunto que não deve ser discutido somente em datas específicas ou momentos específicos, é necessário falar sobre o assunto de uma forma quase que diária para que essa pauta seja vista com a importância que tem de fato e dessa forma incluir ela nas aulas e discussões; Estudar e entender a história que envolve o racismo para que possamos passar para outras pessoas informações verdadeiras, pois já existe muita desinformação em volta desse contexto; Enxergar na lei meios de amenizar o racismo e garantir algum direito a população negra e ver as cotas como um meio para acesso às pessoas negras a instituições e não como forma de segregação e sim de garantia, as políticas de ações afirmativas como meio de reparação histórica; Propagar e defender a importância de uma educação antirracista que tem como objetivo a valorização da identidade do povo negro, propagar através da educação a consciência do privilégio do não negro, estudar de fato a história do povo negro sem se basear na educação que sempre foi definida

pela história do opressor e colonizador. [...]

Participante 2

Após, a Oficina Racismo e Epistemicídio, analisando a atual conjuntura da educação no município que moro, acredito que o melhor caminho agora seria uma formação para professores e gestão escolar trazendo a importância de implementarmos as leis 10.639/03 e 11.645/08. Trabalho a mais de quinze anos no município, e posso garantir que de um número grande de educadores, dá para contar nos dedos quem de fato trabalha o ano todo dentro das referidas leis. Há anos venho levantando essa bandeira nas escolas, mas não tenho muito sucesso. Tenho feito meu trabalho praticamente sozinha, mas não desisto, me sinto cada vez mais entusiasmada em seguir na luta. Por isso, uma formação destinada a professores e gestão escolar, seria uma contribuição para mudarmos os pensamentos de alguns docentes, que acham que práticas antirracistas devem ser trabalhadas somente em novembro (na Consciência Negra). Reforço que partindo de uma formação com os educadores e a gestão escolar, tenho certeza que seria o começo para que de fato haja um trabalho voltado para educação antirracista o ano todo.

3 Oficina 2 - Cosmobiointeração

Na oficina 2, com o tema *Cosmobiointeração*, foram retomados alguns dos conceitos vinculados à noção de africanidades proposta no projeto, com destaque à resistência pós-escravidão, tais como o efeito do expurgo social e formação das periferias, o sentimento de comunidade dessa população negra, o surgimento de coletivos, associações e movimentos negros, o surgimento das escolas de samba, a busca por direitos e por ações de reparação histórica; e a identidade cultural negra, vinculada à identidade linguística por resquício de línguas do tronco jeje-bantu-iorubá, a cosmovisão de matriz africana, a utilização de vestimenta e elementos étnicos, a alimentação tradicional, o respeito à ancestralidade, a valorização de elementos da natureza, musicalidade característica e a “religiosidade”. A partir desses elementos, a professora ministrante conceitua o termo africanidades que, de acordo com Pereira (2019, p. 62), significa:

A cultura africana e afro-brasileira, presente no cotidiano do Brasil, se expressa e é mantida, transformada nas manifestações histórico-culturais diretamente vinculadas a visões do mundo de raiz africana. [...] Essas visões de mundo estão enraizadas em jeitos de ser, viver, pensar, construir existências próprias do mundo africano – lembrando que o mundo africano inclui a diáspora.

Essas reflexões iniciais levam ao entendimento de valores/saberes tradicionais de matriz africana que são identificáveis dentro de espaços como terreiras, escolas de samba e que perpetuam saberes ancestrais, tais como a oralidade que é a transmissão oral de conhecimentos seculares por meio de diferentes gêneros textuais (como contos, provérbios, histórias, fábulas, mitos e lendas, por exemplo); a ancestralidade é a base da história e das culturas de matriz africana e que pode ser resumida pela máxima *somos frutos daqueles que vieram antes de nós*; a cosmovisão e a cosmobiointeração que são relacionados ao pensar o território, a alimentação, a energia (axé), a natureza como algo sagrado; e a territorialidade que é perceber a terra como um microcosmo representativo da matriz africana, ou seja, a terra como um território africano em espaço brasileiro. A partir disso, mostrou-se para os participantes que a cultura de matriz africana é perpetuada e retroalimentada por meio dessa resistência dos afrodescendentes através da valorização das africanidades.

Na cosmovisão de matriz africana, na *cosmobiointeração*, somos todos parte da natureza, a natureza é sagrada e morada dos orixás, estes, por sua vez, são refletidos em elementos da natureza (forças da natureza). Esses conhecimentos são saberes ancestrais aprendidos através da oralidade, dos mais velhos para os mais novos, conhecimentos esses transmitidos dentro dos terreiros (microterritórios de matriz africana – espaços de representação cultural, resistência e ressignificação), das comunidades nas quais a população negra é maioria.



Nesses locais o sentimento de coletividade é forte juntamente com o respeito aos mais velhos (ancestralidade). Dentro das relações vivenciadas nesses espaços, principalmente nos terreiros, a natureza passa a ser entendida de uma forma diferente daquela visão colonizadora. Assim, a natureza é sagrada e o ser humano é um elemento que faz parte da natureza e convive em harmonia com a natureza. Por essa razão, a importância das folhas para os PORTMAs (axorô verde = energia). Assim, diz-se que a relação do ser humano com a natureza (meio ambiente) é outra. A natureza não é um lugar para se poluir, mas sim para se pensar o cuidado, pensar a saúde, pensar a alimentação, para se pensar os benefícios de se abraçar o meio ambiente. Isso é cosmobiointeração.

A partir disso, o participante também é levado a pensar pontos concretos de partida para a elaboração e aplicação de práticas pedagógicas outras. O ponto de partida sugerido na oficina 2 foi a observação dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros identificados por meio do projeto **A Cor da Cultura**, encabeçado por Azoilda Trindade. No projeto, Trindade expressa seus compromissos com uma educação livre de preconceitos e racismo, mais igualitária e acolhedora, assim como reforça o seu compromisso em ampliar o conhecimento e a compreensão da história da África e da população brasileira afrodescendente. Através do projeto, Trindade apresentou os valores civilizatórios afro-brasileiros – sendo eles: a circularidade, a religiosidade, a corporeidade, a musicalidade, a memória, a ancestralidade, o cooperativismo, a oralidade, a energia vital (axé) e a ludicidade. Nesse ponto, é mostrado para os participantes da oficina 3 que esses valores civilizatórios são princípios que possibilitam o tocar e ser tocado; permitem a realização de práticas docentes comprometidas com uma educação sem discriminações e racismos, e que também proporcionam a expressão da emoção, da amizade, do sentimento, da circularidade, da corporalidade, do afeto, da espiritualidade, ou seja, componentes que integram a educação e são imprescindíveis para a descoberta do novo e para a construção de uma nova sociedade. Sobre a afirmação da cultura afro-brasileira, Trindade (2013,p. 131-132):

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural.

Após a exposição da temática da oficina 2, foi feita a seguinte proposição de uma atividade, isto é, fez-se outra pergunta com o intuito de levar os participantes a refletir sobre o tema discutido. Dessa maneira, dos 63 participantes, 44 visualizaram a atividade, mas apenas 19 concluíram a mesma. A questão feita aos participantes foi a seguinte: *Em sala de aula, uma aplicação efetiva das leis que estabelecem o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena exige que o/a educador/a perpassse o conceito de africanidades, ou seja, conceito que abarca marcas ou elementos que caracterizariam a cultura e a identidade de matriz africana. Como ponto de partida para a identificação desses elementos, partiu-se, na última oficina, do projeto A Cor da Cultura que tem como proposta a afirmação da cultura afro-brasileira através da identificação de valores civilizatórios representativos da cultura de matriz africana presente no Brasil. A partir desses valores civilizatórios, selecione dois ou três valores, estabeleça uma relação entre eles e proponha um meio didático para trabalhá-los em sala de aula.* Assim, como resposta à questão destacada a seguir, será apresentado, de forma ilustrativa, dois exemplos de respostas.

Participante 3

Como professora de Educação Física na Educação Infantil escolho os valores de Corporeidade, Musicalidade e Ludicidade, que une corpo, gestos e movimentos com a percepção do seu corpo, o do outro e o respeito a todos os corpos, integrado a diversos tipos de sons e danças

em ritmo de brincadeiras alegres e divertidas. Como proposta para as crianças, podemos sentar em roda e contar a história do livro Zekeyê e a música, de Nathalie Dieterlé, que fala sobre sons, ritmos, cantos na aldeia dos Bamilekês e logo após interpretar e recriar com brincadeiras utilizando elementos da natureza como tambores, criar uma música onde alguns tocam e outros dançam livres inventando movimentos, continuando com um passeio imaginário pela floresta, imitando os gestos dos animais e seus variados sons numa linda aventura criativa.

Participante 4

Oralidade e circularidade através da Contação de história “Lenda do Negrinho do Pastoreio”, que servirá de base para introdução da história da escravidão no RS. Através de uma roda de conversa a partir dos elementos levantados após a história, pode-se estabelecer relação com questões latentes do nosso cotidiano: O que a lenda do negrinho do pastoreio nos conta sobre a sociedade atual? Qual sua relação com a história da escravidão?

4 Oficina 3 – Saberes Ancestrais e o Ensino

Na oficina 3, de tema **Saberes Ancestrais e o Ensino**, retornou-se à figura do orixá Exu, ao vinculá-lo a uma possibilidade de educação transgressora. Exu oferece caminhos para um fazer educativo múltiplo e humanizado. Exu é o próprio movimento. A proposta, então, é pensar uma educação transgressora, transformadora, antirracista a partir das reflexões sobre o percurso negro de resistência, representatividade, empoderamento e identidade cultural, sobre o conceito de africanidades, sobre os valores tradicionais (oralidade, ancestralidade, cosmovisão, cosmobiointeração, territorialidade), e sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros (circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital e ludicidade). Com isso, retoma-se a importância do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Sobre isso, Pereira (2019, p.56-60) destaca:

Uma abordagem de ensino que considere práticas culturais de origem africana e afro-brasileira poderia contribuir para que os estudantes passassem a conhecer e respeitar a diversidade étnico-racial do povo brasileiro e, ao mesmo tempo, aprender Ciências em uma nova perspectiva do conhecimento não etnocêntrico. Para tanto é preciso que [...] [todos] vivenciem processos educativos oriundos por valores das populações tradicionais africanas e afro-brasileiras. [...] As novas pedagogias de combate ao racismo e a discriminações evidenciam experiências de professores em suas escolas na busca de elementos que ajudem a empreender a construção de novos valores, desfazendo equívocos sedimentados no decorrer da história pelos livros didáticos e imaginários populares criados em torno da figura da população negra, de sua cultura e religião.

Dessa maneira, propor novos dispositivos pedagógicos, de acordo com Pereira (2019), para a construção de uma educação antirracista acarreta o reforço da identidade cultural, a valorização da autoestima da população negra, a promoção da educação antirracista, a promoção e a valorização do conceito de africanidades e o esclarecimento e a conscientização para se combater práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias. Falar de ancestralidade africana requer pensar o combate à perseguição religiosa contra as práticas tradicionais afro-brasileiras. As perseguições religiosas são transformadas em medos e pré-conceitos difundidos no imaginário popular que geram tabus em se falar sobre o tema em ambientes educacionais. “Tratar com respeito não implica aderi-las ou com elas compactuar: consiste em ser democrático e pluralista, respeitando todas as formas de valores religiosos presentes na sociedade brasileira”. (PEREIRA, 2019, p.64) Além disso, a escola não deve abraçar nenhuma tradição religiosa, mas deve garantir um estado laico e diverso, assim a diversidade deve ser garantida e respeitada. De acordo com Pereira (2019, p. 65-68):

Apontar novas temáticas no sentido de trabalhar relações étnico-raciais em sala de aula é de importância fundamental para reforçar a identidade e a valorização da autoestima da população negra nos ambientes educacionais. Dessa forma, o currículo não se confirma apenas como um espaço de dominação e controle [conteúdos], mas também como um espaço de luta, tendo de ser pensado como território contestador, como lugar de diferentes grupos sociais, diferentes saberes e experiências [...] Devemos ter em vista que o conhecimento trazido pelos africanos contemplava áreas como a agricultura, mineração, metalurgia, tecelagem, astronomia, matemática, botânica, medicina, dentre outras. Caminhemos então no terreno que concerne referência e articulação as relações étnico-raciais, a educação ambiental e o ensino de Ciências na perspectiva de dialogar com a ancestralidade africana e afro-brasileira presentes nos muros dos terreiros, nas lendas, contos, mitos, na preservação ambiental ensinada pelas religiões de matriz africana e nos diversos fenômenos ambientais ligados à natureza dos Orixás.

Após as discussões, a oficina 3 disponibilizou para os participantes possibilidades pedagógicas por meio de exemplos de práticas pedagógicas através do uso de *itans* (lendas/mitos) dos orixás. Dessa forma, a sugestão dada foi a de que a partir da leitura de *itans*, o educador pudesse identificar características ou elementos representativos dos orixás e pudesse, a partir disso, fazer um levantamento de potenciais relações interdisciplinares entre os elementos destacados nos *itans* e os conteúdos trabalhados em sala de aula. O quadro 1, a seguir, apresenta dois exemplos, com as orixás Oxum e Iemanjá, de sugestão de práticas pedagógicas interdisciplinares e circulares com o uso de *itans*:

Quadro 1 – Exemplos de Práticas Pedagógicas Circulares

| Característica do Orixá levantadas a partir da leitura dos <i>itans</i> | Proposta de prática Interdisciplinar |
|---|--|
| <p>Orixá Oxum</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oxum é a rainha soberana das águas dos rios e das cachoeiras. Seu nome deriva da palavra Osun, que é um rio que corre pela região da Nigéria. Por ser a senhora das águas doces, elemento essencial para a existência da vida, ela é uma das responsáveis pela existência humana. - Deusa do amor e senhora das emoções, Oxum é a responsável por acalmar as tempestades emocionais que atingem a vida dos homens e mulheres. - Oxum também é considerada a orixá da beleza e representa o ouro e a riqueza. | <p>Interdisciplinaridade: Ciências da Natureza e Saúde</p> <p>Contexto: o ciclo das águas e a saúde da mulher</p> <p>Metodologia: abordar o ciclo das águas a partir de Oxum, seguindo a nascente, percurso dos rios, afluentes até o mar; falar dos processos de evaporação, formação de nuvens e da chuva que retorna às nascentes. A partir de <i>itans</i> (mitos) de Oxum, trabalhar de forma interdisciplinar o ciclo da água, a fertilidade humana, a saúde coletiva, a saúde da mulher e a educação sexual.</p> |
| <p>Orixá Iemanjá</p> <ul style="list-style-type: none"> - Senhora das águas (salgadas/mar) e grande mãe. Na África, a origem de Iemanjá é um rio que vai desembocar no mar e que o formaria. É a mãe de quase todos os orixás criados originalmente na cultura iorubá. - Iemanjá tem a função de maternidade enquanto educação. É a mãe do jovem e do adulto, a figura materna que acompanha um ser humano durante toda sua vida. | <p>Interdisciplinaridade: Geografia, Física e Biologia</p> <p>Contexto: movimentos da maré, fenômenos da natureza e vida marinha</p> <p>Metodologia: Utilizar os <i>itans</i> de Iemanjá, nas aulas de geografia, para trabalhar os movimentos da maré e suas influências, além de dar destaque a fenômenos da natureza tais como tsunamis e enchentes. Em física, trabalhar as forças envolvidas nos movimentos oceânicos e em regiões abissais. Nas aulas de biologia, dar destaque aos reinos animal, vegetal e mineral dos oceanos.</p> |

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

As sugestões de práticas apresentadas tiveram uma taxa de aceitação bastante positiva por parte dos participantes, no entanto, surgiram novamente alguns questionamentos quanto a questão da vinculação do tema à “religiosidade”. Destaco, neste ponto, que o termo religiosidade é posto entre aspas por não ser assim compreendido pelo estudo realizado para a proposição do projeto *Pedagogiras*, ou seja, para as oficinas, parte-se da perspectiva

do ensino de história e de cultura dos povos africanos; logo, a mitologia (*itans* que narram as deidades africanas) são refletidas por meio de um aspecto cultural e não religioso; devendo, assim, ser abordada como tantas outras mitologias mundo afora. Cabe aos participantes, como educadores, desmistificar e contribuir para a desconstrução de pré-conceitos que são fomentados pelo racismo estrutural.

Dando seguimento à oficina 3, foi apresentada a atividade relacionada ao tema Saberes Ancestrais e o Ensino. Mais uma vez, fez-se uma pergunta norteadora com a intenção de provocar reflexões nos participantes. Essa atividade teve 44 visualizações e 19 respostas. A pergunta da atividade da oficina 3 foi a seguinte: *O que você achou da possibilidade, apresentada em nossa última oficina sobre Saberes Ancestrais e o Ensino, de partir de itans iorubás (lendas/mitos) para trabalhar conteúdos da Educação Básica de forma interdisciplinar? Ademais, você vislumbra outras possibilidades educativas a partir desses itans?* Como forma de ilustração, apresentamos duas respostas ao questionamento.

Participante 5

Achei de uma riqueza incrível a articulação dos saberes a partir dos itans iorubás. Foi um conhecimento e possibilidades que levo para a vida pois ainda não tinha ouvido falar em itans, não com essa nomenclatura. A forma interdisciplinar e associações estabelecidas dão um outro contexto para os conteúdos, remete a reflexão e promove o combate à intolerância religiosa. Obrigada por compartilhar esses saberes. Aprendendo muito com este curso.

Participante 6

Trabalharia com o Orixá Ossanha, como ele é o médico dos Orixás, faríamos um álbum trabalhando as plantas medicinais e suas utilidades em nossa saúde. Neste álbum seriam contemplados os componentes curriculares de Ciências na identificação e coleta, Língua Portuguesa na redação do texto informativo referente a quais casos devem ser utilizados, matemática nas quantidades de cada planta na preparação, química as transformações que acontecem no organismo na utilização destes também substâncias e misturas, física na forma e locais de armazenamento destas plantas, arte a disposição das amostras colhidas e as diferentes cores tanto de folhas, quanto frutos, sementes, Ensino Religioso traria o nome e as características deste Orixá e sua influência em nossas vidas.

5 Oficina 4 – Práticas Pedagógicas Circulares

Na oficina 4, foi tratado a temática *Práticas Pedagógicas Circulares*. Nesse último encontro, foram apresentadas outras práticas circulares, bem como suas possibilidades de aplicação. Com isso, apresentou-se o fruto de um trabalho realizado pela professora ministrante das oficinas para um curso que também tem por base o tema das epistemologias de terreiro. Assim, foi apresentado o trabalho intitulado *Cultura, Geometria e Tecnologias: grafismo africano*. No trabalho, que igualmente possui uma abordagem interdisciplinar ao envolver as disciplinas de música, matemática, história e artes, relacionou-se o conceito de cosmobiointeração, musicalidade, ancestralidade e padrões geométricos da natureza. Apresentou-se o trabalho do artista plástico autodidata Rubem Valentin que teve referência no universo de matriz africana para criar sua arte e seus grafismos. Sugeriu-se o trabalho de reprodução e releitura dos grafismos de Valentin nas aulas de arte, bem como o trabalho com as formas geométricas planas e espaciais nas aulas de matemática. Além do mais, houve a necessidade de se apresentar, de forma relacionada, um orixá orientador para a atividade interdisciplinar. Para o trabalho apresentado, o orixá vinculado foi Ogum, senhor das guerras e da tecnologia.

Após a apresentação do trabalho realizado pela professora ministrante, foi disponibilizada a atividade final das oficinas. Na atividade de finalização do projeto, os participantes deveriam associar todos os conceitos destacados nas oficinas de forma a planejarem, utilizando um modelo de plano de aula, suas práticas pedagógicas circulares. Essas propostas pedagógicas

deveriam ser adaptadas para a realidade do cursista, podendo ser planejado uma aula, um projeto, uma intervenção, etc. O participante deveria apenas entregar seu planejamento, não havendo a necessidade de execução da prática proposta.

Além disso, para a atividade final, diferentemente das atividades propostas anteriormente, foi pedido aos participantes a elaboração de uma atividade de planejamento prática, na qual os participantes deveriam seguir as seguintes orientações para a executar da tarefa final: (i) o participante deveria pensar em algum saber ancestral apresentado nas oficinas bem como selecionar algum conteúdo trabalhado nas oficinas que envolvesse seu meio (contexto do participante); (ii) o participante deveria dialogar esse saber ancestral com alguma área escolar (tais como português, biologia, matemática, etc.); e (iii) o participante deveria devolver uma proposta de aula usando o modelo disponibilizado, ilustrado no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Modelo de Plano de Aula para a Atividade Final das oficinas

| Plano de Aula | | |
|----------------------------|--------------------|----------------------------|
| Professor: | | |
| Duração: | | |
| Local: | | |
| Público: | | |
| Ambientação: | | |
| Aula | | |
| Duração: | Ação: | Recursos Didáticos: |
| | Preparação: | |
| | Execução: | |
| | Avaliação: | |
| Referências Bibliográficas | | |

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Como forma de auxiliar os participantes a compreenderem a atividade final, a professora ministrante da disciplina realizou o preenchimento do modelo de plano de aula com uma sugestão de atividade que não envolvia necessariamente uma aula padrão, mas sim uma proposta de atividade de extensão com crianças moradoras no entorno do IFRS *Campus* Alvorada. A opção pela escolha de um projeto e não uma aula, foi para destacar que todos os participantes estão no *locus* de educador, mas que nem todos partem do âmbito escolar. Propor um projeto permite que a promoção da EREER avance para demais espaços para além da escola, chegando aos terreiros, às associações, aos coletivos, às escolas de samba, às ONGs, etc. O quadro 3, a seguir, traz a proposta de preenchimento do modelo de plano de aula feito pela professora ministrante:

Quadro 3 – Modelo de Plano de Aula preenchido

| Plano de Aula | | |
|---|---|---|
| Professor: | Caroline de Castro Pires | |
| Duração: | 60 minutos | |
| Local: | IFRS <i>Campus</i> Alvorada | |
| Público: | Crianças da comunidade do entorno do IFRS <i>Campus</i> Alvorada | |
| Ambientação: | Projeto de extensão Itans: leituras e releituras | |
| Aula | | |
| Duração: | Ação: | Recursos Didáticos: |
| 10 minutos | Preparação: Orixá Exu Bará fará uma preparação para a contação de estórias (itan) da mitologia orubá, sendo o comunicador (porta-voz). A professora utiliza o personagem para comunicar às crianças que elas vão assistir um teatro de fantoches que conta um itan (lenda/estória) sobre Xangô e Oxalá, mas que para o teatrinho acontecer, elas deverão ajudar na confecção dos personagens da estória. | Teatro de fantoches como recurso para a contação de estória e ludicidade da proposta. Personagem (Exu Bará) desenvolvido pela professora com materiais reciclados |
| 40 minutos | Execução: A professora apresenta os personagens que farão parte da lenda (itan) encenada Oxalá, Xangô e Oyá, fazendo uma breve fala sobre cada um deles, destacando suas características, cores, elementos que os representam. A professora, então, disponibiliza materiais para as crianças confeccionarem os três orixás, enquanto a professora orienta e continua sua fala sobre as características das personagens. Ex. “A Orixá Oyá é uma guerreira, ela usa um eruexim” (aqui há explicação da professora sobre o que é um eruexim e orientação para a confecção da ferramenta). Após a confecção, a professora realiza o teatro de fantoches fazendo a contação do itan que explica por que Xangô come em gamelas de madeira e com as mãos) Ao término da contação, é aberto um espaço para perguntas e curiosidades, onde as crianças poderão expor suas impressões. | Material para a elaboração dos fantoches (papel, cola, tecido, tesoura, juta, metal, madeira, etc.) Uso de cartazes com imagens dos orixás e elementos que os representam. Quadro branco e caneta. |
| 10 minutos | Avaliação: a partir das impressões das crianças é realizada a avaliação da atividade, mensurando o quanto as crianças compreenderam a proposta e passaram a ter conhecimentos sobre itens da mitologia lorubá. | Quadro branco e caneta para registro das impressões das crianças |
| Referências Bibliográficas | | |
| PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás . Saraiva, 2001. | | |

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Para o desenvolvimento da atividade de extensão, a professora lançou mão de um *itan* do orixá Xangô como norteador da atividade proposta. Nesse *itan* se explica porque o orixá Oxalá condenou Xangô a comer para sempre em gamelas de madeira. A transcrição do *itan* está logo a seguir:

Xangô Airá, aquele que se veste de branco, foi um dia às terras do velho Oxalá para levá-lo à festa que faziam em sua cidade. Oxalá era velho e lento, por isso Xangô o levava nas costas. Quando se aproximavam do destino, avistaram a grande pedreira de Xangô, bem perto de seu grande palácio. Xangô levou Oxalá ao cume, para dali mostrar ao velho amigo todo o seu império e poderio. E foi lá em cima que Xangô avistou uma belíssima mulher mexendo em sua panela. Era Oyá! Era o amalá do rei que ela preparava! Xangô não resistiu a tamanha tentação. Oyá e amalá! Xangô perdeu a cabeça e disparou pedreira abaixo, largando Oxalá em meio às pedras, rolando na poeira, caindo pelas valas. Oxalá se enfureceu com tamanho desrespeito e mandou muitos castigos, que atingiram diretamente o povo de Xangô. Xangô, muito arrependido, mandou todo o povo trazer água fresca e panos limpos. Ordenou que banhassem e vestissem Oxalá. Oxalá aceitou todas as desculpas e apreciou o banquete de caracóis e inhames, que por dias o povo lhe ofereceu. Mas Oxalá impôs um castigo eterno a Xangô. Ele que tanto gosta de faltar-se de boa comida, nunca mais poderia comer em prato de louça ou porcelana ou em alguidar de cerâmica. Xangô só poderia comer em gamela de madeira, como come o seu povo.

A atividade final foi disponibilizada para os 63 participantes, dos quais 49 visualizaram e

19 concluíram. Para a atividade de finalização do projeto das oficinas, solicitou-se o que segue: *A partir das práticas pedagógicas circulares apresentadas na Oficina 3 (Saberes Ancestrais e o Ensino) e Oficina 4 (Práticas Pedagógicas Circulares), elabore um plano de aula, a partir do modelo anexo, que mobilize os aprendizados do decorrer do curso, mas também os saberes ancestrais de sua comunidade ou meio específico. O plano de aula não necessita ser executado, mas surge como uma atividade para pensarmos as discussões levantadas até aqui.* Como forma de ilustração, disponibilizamos dois planos de aula preenchidos por participantes das oficinas.

Participante 7

| Plano de Aula | | |
|---|--|--|
| Professor: | Participante 7 | |
| Duração: | 40 Minutos | |
| Local: | EMEI XXXX | |
| Público: | Educação Infantil nível Jardim B | |
| Ambientação: | No pátio da Escola\ Sala de atividades | |
| Aula | | |
| Duração: | Ação: | Recursos Didáticos: |
| 10 Minutos | <p>Preparação: Observar a natureza ao entorno, deitar na grama, observar o céu, as nuvens, sentir a grama, respirar profundamente, sentir os cheiros ao redor, sons da natureza. Iniciar uma conversa sobre os elementos da natureza, falar sobre o Axé, sobre a energia vital e questionar as crianças sobre o princípio da vida, quem criou as coisas que conhecemos? Será que tudo sempre esteve aqui? Gravar as falas das crianças com gravador para posteriormente ouvi-las.</p> | Gravador |
| 30 Minutos | <p>Execução: -A professora apresenta o livro “A mentira da Verdade” do autor Joaquim de Almeida e inicia a história falando sobre Olofi que ao pé das estrelas criou o mundo. Contar a história que fala sobre a criação do mundo segundo o povo Yorubá. A medida que a professora conta a história vai mostrando as ilustrações do livro estabelecendo uma conversa com as crianças, sobre a dualidade da criação, o dia, a noite, a memória e o esquecimento, o medo e a coragem... Ao final da história é aberto um espaço para questionamentos e curiosidades onde as crianças possam expor suas ideias e opiniões. -Após este momento propor às crianças que façam um desenho alusivo a história retratando a parte que mais apreciaram. -Com as criações das crianças confeccionar um painel, intitulado “A mentira da Verdade” e expor em frente a sala.</p> | -Livro a Mentira da Verdade do autor: Joaquim Almeida -Folhas ofício -Giz de cera -Papel Kraft -Cola |
| | <p>Avaliação: Ouvir com as crianças suas vozes gravadas, retratando suas impressões iniciais sobre a criação. Estabelecer uma conversa comparando o que trouxe a lenda Yorubá e como pensavam, ampliando o diálogo sobre como as diferentes crenças pensam a criação.</p> | -Gravador |
| Referências Bibliográficas | | |
| https://www.smeducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/07/A-MENTIRA-DA-VERDADE-GL.pdf | | |

| Plano de Aula | | |
|--|--|--|
| Professor: | Participante 8 | |
| Duração: | 45 minutos | |
| Local: | EMEI | |
| Público: | Jardim A e Jardim B - 4, 5 e 6 anos | |
| Ambientação: | Aula de Educação Física: Passeio pelo mar com Kianda | |
| Aula | | |
| Duração: | Ação: | Recursos Didáticos: |
| 10 minutos | Preparação: - Fazer a roda com almofadas coloridas em cima de um tapete azul - No centro da roda, colocar um tecido com estampas africanas, o livro da Kianda e objetos de sucata que possam ser utilizados no passeio | - Livro - Almofadas - Tapete azul - Tecido - Objetos |
| 25 minutos | Execução: - Contar a história de Kianda, mostrando as figuras e o mapa do continente africano, localizando Angola, ao mesmo tempo em que as crianças são convidadas a fazer esta travessia pelo mar com movimentos e sons, passando por episódios do livro: sereia, mar, barcos, árvores, peixes, reis, sereias, animais, alimentação, lua, cachoeiras, água, Natureza | - Globo terrestre - Livro |
| 10 minutos | Avaliação: - Conversar com as crianças sobre as partes do mundo que falamos, suas semelhanças e diferenças, a parte que mais gostaram da história e o que mais gostaram no passeio pelo mar | - Roda de conversa |
| Referências Bibliográficas | | |
| LODY, Raul. Kianda: a sereia de Angola que veio visitar o Brasil. Rio de Janeiro, RJ. Pallas Mini, 2020. | | |

Algumas Considerações

O projeto de extensão *Pedagogias da Encruzilhada: caminhos para pensar as leis 10.639/03 e 11.645/08*, por meio das temáticas das oficinas ofertadas, teve por intuito promover uma efetiva aplicação das leis através da promoção da EREER e da Educação Antirracista. Essa efetivação se dá pelas práticas pedagógicas curriculares circulares propostas que provocam o participante e os levam a pensar formas de ultrapassar as amarras da colonialidade e propor práticas interculturais e decoloniais.

A figura de Exu é vista como a transgressão que leva a transformação, sendo essa visão a percepção de Exu nas escolas proposta por Pereira (2020). Cabe destacar que as discussões levantadas pelos participantes levaram a reflexões quanto ao entendimento, principalmente, da proposta do projeto, pois houve reiteradamente a necessidade de se explicar que o projeto parte do dado cultural e que a “religiosidade” é um elemento dentre tantos outros que são expressados em uma cultura, nesse caso na cultura negra.

Essa relação negritude x religiosidade pode, ainda, ser percebida como uma construção artificial fruto do epistemicídio. O epistemicídio é um forma de genocídio, sendo um instrumento eficaz e duradouro para a dominação racial, ao fortalecer a negação da legitimidade desses saberes de forma a impactar também no reconhecimento da população oprimida como sujeitos de direitos. O epistemicídio é um apagamento cultural, sendo, de acordo com o autor, “muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista” (SANTOS, 1995, p.328). O racismo e o epistemicídio são as razões dos participantes encontrarem, muitas vezes, resistência em trabalhar com *itans*, principalmente, em suas práticas escolares, devido a essa problemática da prática pedagógica ser associada apenas a uma doutrina religiosa que nem existe.

Falar de africanidades é falar de cultura, especialmente, de uma cultura que anseia por visibilidade e se ressignifica através de resquícios deixados pelos ancestrais que aqui chegaram arrancados de suas vidas. Esses escravizados sobreviviam em condições subumanas, foram demonizados e considerados sem alma a partir de uma concepção de mundo que não os pertencia, seus descendentes sofrem reflexos dessa percepção racista e epistemicida até os dias atuais. Cabe a todos nós combater esse racismo estrutural e contribuir para uma sociedade



com mais equidade de direitos e oportunidades e que zele pelo respeito às diversidades. Essa foi a intenção do projeto. Agora, cabe aos participantes/educadores, a partir de seus papéis multiplicadores, proporcionar meios promoção da EREER e da educação antirracista efetivando, dessa maneira, as Leis em suas práticas pedagógicas circulares.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. [S.l.]: Pólen Livros, 2019.
- ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Entre Ataques e Atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas**. São Paulo: Aché, 2017.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. **Cartilha dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana**, 2016.
- BRASIL, **Estatuto da Igualdade Racial** - Lei 12288/10 | Lei no 12.288, de 20 de julho de 2010.
- BRASIL, **Decreto 6040/2007**. Define o que são Povos Tradicionais de Matriz Africana, 2007.
- FILIZOLA; BOTELHO. Lei 10.639/2003: caminhos para desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, 2019.
- NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. Feminismos Plurais, 2020.
- PEREIRA, L. J.A. Encruzilhadas epistêmicas: a estruturação dos princípios filosóficos dinamizadores presentes nos terreiros. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico** (Online), v. 227, p. 12-22, 2021.
- PEREIRA, L. J. A. . A minha sala de aula é uma encruzilhada de possibilidades. **Revista Batuko** , v. 4, p. 37, 2020.
- PEREIRA, L. J. A. **Exu nas escolas: uma proposta educacional antirracista**. 1. ed. Contagem: Editora Escola Cidadã, 2020.
- PEREIRA; REIS. **Religiões de Matriz Africana: Educação, Políticas Públicas e Laicidade**, 2020.
- PEREIRA, L. J. A. ; JUNIOR, W. Encruzilhadas da educação: as epistemologias de terreiros em práticas pedagógicas contracoloniais nos caminhos de implementação da lei 10.639/03. **N'Ubuntu em Revista** , v. 3, p. 110, 2019.
- PEREIRA, L. J. A. . O ensino de ciências e as aplicabilidades para a lei 10.639 através das lendas mitológicas dos orixás. In: Ana Gabriela de Souza Seal, André Victor Cavalcanti Seal da Cunha. (Org.). **O Ensino de Ciências e as aplicabilidades para a lei 10.639 através das lendas mitológicas dos Orixás**. 1ed. Mossoró: EdUFERSA, 2015.
- PIRES, C. C. . 9. **Representatividade, Empoderamento e Identidade: caminhos da reafirmação cultural negra como reflexo das Políticas de Ações Afirmativas**. In: SONZA, A.P.; ORTIZ, H.S.; CORSINO; L.N.; SANTOS, M.P.; FERREIRA, R.; CARDOSO, S.O.. (Org.). **AFIRMAR - a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões**. 1ed. Bento Gonçalves: IFRS/AAAID, 2020.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Mórula, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social**. CLACSO, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Afrontamentos. 1995.
- TRINDADE, Azoilda L. O racismo no cotidiano escolar. **Dissertação de mestrado**. Fundação Getúlio Vargas, 1994.



A PESQUISA EM GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO MÉDIO: A POTÊNCIA E USOS DE ARTEFATOS CULTURAIS E MIDIÁTICOS NO NEPGS – CAMPUS CANOAS

Olívia Pereira Tavares¹

Um olhar para o percurso das pesquisas do Nepgs *Campus* Canoas: uma introdução

Ao longo dos quase sete anos em que atuo como servidora técnica administrativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Canoas, e participo do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgs) deste *campus*, tenho observado o quanto estudantes dos cursos médio integrado, nas suas passagens pelo núcleo, interessam-se por atividades e estudos que envolvam livros, filmes, clipes, propagandas, séries, quadrinhos, música, dentre outros. Com o intuito de utilizar as potencialidades destes artefatos da cultura e aproximar mais estudantes das discussões promovidas pelo Nepgs, neste ano, ‘nasceu’ o projeto de pesquisa *Estudos de gênero e interseccionalidade: discursos, representações e identidades produzidas em artefatos culturais e midiáticos*. Este projeto tem promovido uma série de discussões e análises de como o gênero, articulado a outros marcadores sociais de diferença, tais como raça, sexualidade, geração e classe, são tramados nos mais variados artefatos da cultura. Todavia, estas discussões não se iniciaram com este projeto e vêm sendo tecidas em diversas produções elaboradas por estudantes do ensino médio de Canoas, desde 2017.

Os artefatos culturais são vistos aqui como produtores dos sujeitos e de discursos, que constituem a “realidade”. Neste sentido, analisar estes artefatos seria um convite “a dialogar e a produzir significados, evidenciando a forte centralidade que a cultura está assumindo em nossas vidas” (FERRARI, 2009, p.138). Nesta direção, este artigo propõe realizar três (3) movimentos. Um primeiro movimento seria, então, mapear as ações – de ensino pesquisa e extensão – desenvolvidas no IFRS *Campus* Canoas, articuladas ao Nepgs; a seguir, listar as produções de trabalhos, vinculadas a estas ações, que foram elaboradas e apresentadas por bolsistas e estudantes voluntárias do núcleo em eventos do IFRS; e por fim, um terceiro movimento, seria apresentar as pesquisas em andamento e suas potencialidades. Na esteira do que proponho, a pesquisa busca ter um olhar para os trabalhos de pesquisa em gênero e sexualidade produzidos por estudantes do ensino médio e submetidos nos eventos institucionais e como os diversos artefatos da cultura são apresentados nessas pesquisas. Vale considerar que outros trabalhos foram submetidos em congressos e seminários fora do ambiente institucional².

Para isto, recorro a processos metodológicos de análise documental, inspirada em uma perspectiva indiciária (GINZBURG, 2010). Esta perspectiva caracteriza-se por buscar rastros, tal como uma “caçadora teria sido a primeira a ‘narrar uma história’ porque seria a única capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (GINZBURG, 1989, p. 152). Embora as pistas não pareçam ser marcadas por uma “mudez”, os indícios se apresentam ao longo da busca desta caçada, que é a realização de uma pesquisa. Assim, recorreu-se, primeiramente, aos projetos de ensino, pesquisa e extensão, vinculados ao Nepgs *Campus* Canoas. O corte temporal se dá a partir de 2017, quando o núcleo teve a primeira bolsista a ele vinculado; a seguir, foi feito um levantamento de quantos bolsistas e estudantes voluntárias/os estes projetos tiveram; para, por fim, realizar uma varredura nos anais de eventos institucionais do IFRS, buscando as produções destas/es estudantes. Tais eventos oportunizam aos bolsistas e demais estudantes uma possibilidade

1 Técnica Administrativa em Educação, lotada na coordenadoria de Extensão e coordenadora do Nepgs do IFRS *Campus* Canoas, olivia.tavares@canoas.ifrs.edu.br.

2 Devido ao recorte deste artigo, os trabalhos que extrapolam o ambiente institucional serão listados em produções futuras.

de divulgar seus trabalhos na comunidade do IFRS e anunciar os conhecimentos produzidos no âmbito institucional. Neste sentido, foram encontrados trabalhos publicados no Enpex (Salão de Ensino, Pesquisa e Extensão) do IFRS *Campus* Canoas; na MoExp (Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa) do IFRS *Campus* Osório, MostraPoa (Mostra de Pesquisa, Ensino e Extensão) do *Campus* Porto Alegre e o Semex (Seminário de Extensão), seção do Salão de Ensino, Pesquisa e Extensão, do *Campus* Bento Gonçalves. Vale ressaltar que dois trabalhos foram apresentados no IFCITEC (Feira de Ciências e Inovação Tecnológica), também é organizada pelo *Campus* Canoas.

O percurso deste artigo foi construído da seguinte maneira: primeiramente, apresento a contextualização das ações de onde “florescem” as pesquisas de estudantes e, em seguida, os dados das produções submetidas e aprovadas em eventos do IFRS por bolsistas e estudantes voluntárias. Na sequência, traço um panorama das pesquisas em andamento e os recortes elaborados pelos/as estudantes bolsistas do núcleo. E por fim, evidencio algumas das potencialidades de pesquisas para o ensino médio com olhar para os artefatos culturais.

1 Caminhos por onde as pesquisas se desenvolveram no Nepgs *Campus* Canoas: contextualização das ações realizadas

Os Nepgs foram instituídos e regulamentados nos *campi* do IFRS, em busca de atender a alguns dos preceitos que envolvem “o compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática” (IFRS, 2017). Também, para atender a políticas de ações afirmativas. O conceito de Ação Afirmativa (AA) se relaciona a “todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo” (FERES JUNIOR, 2018, p. 13). Na esteira do pensamento do autor, as ações que envolvem buscar a desconstrução de preconceitos e o combate à violência podem ser vistas como pertencentes a este grupo de políticas. Desta maneira, a instituição tem caminhado “na direção da perspectiva da inclusão, da equidade, da igualdade e da justiça social de todos/as sujeitos por meio da constituição de diversos grupos de trabalho, núcleos, políticas e assessoramento de ações inclusivas e afirmativas (FERREIRA *et. al.*, p. 303).

Cabe ressaltar que não tenho por objetivo realizar uma discussão exaustiva, com referências a regulamentos e normativas dos Nepgs, mas pontuar a importância da abordagem das temáticas que envolvem o núcleo no ensino médio. Neste sentido, importa apresentar aqui os conceitos de gênero e sexualidade e, a seguir, destacar ações já desenvolvidas no *Campus* Canoas, articuladas ao núcleo, de modo a olhar para e como tem sido construída uma educação para a sexualidade e a compreensão dos estudos de gênero no cotidiano da instituição.

O termo gênero passou a ser adotado como a construção social da diferença entre mulheres e homens e seu uso foi uma tentativa de produzir um distanciamento do caráter essencialista e biologizante carregado pelo termo “sexo”. Sem a pretensão de substituí-lo, gênero buscaria marcar as distinções dos corpos, a partir da designação do sexo biológico (NICHOLSON, 2000). Todavia, o conceito de gênero tem inúmeras possibilidades de conceituação e interpretação. Dito de outro modo, ao considerar sua polissemia e as múltiplas facetas que o termo assume na contemporaneidade, gênero é visto aqui como “teoria explicativa dos processos históricos e culturais de construção do masculino e feminino que, se pode dividir, normatizar e hierarquizar, também pode abrir brechas, acolher as diferenças e multiplicar possibilidades de ‘vidas vivíveis’” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 13). Nesta direção, o conceito assume aqui os modos pelos quais são explicados e organizados, pela sociedade e pela cultura, os processos de distinção dos corpos em feminilidades e masculinidades (MEYER, 2014). No sentido do pensamento da autora, a generificação, os sujeitos e os modos como esses se organizam nos âmbitos social e cultural, constituiriam (im)possibilidades do que pode ser (im)pensável para as vivências dos sujeitos.

Já a conceituação de sexualidade teria a ver com “as formas de expressar os desejos e

prazeres” (LOURO, 2010, p. 11). As possibilidades de exercer a sexualidade se constituiriam por meio das “vivências das sensações, desejos e prazeres que, se podem imprimir sofrimentos e exclusões, do mesmo modo, podem desencaixotar emoções, insuflar uma erótica desejante no mundo e fazer tremer os controles que buscam a todo custo conter a vida que jorra” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 13). Nesta perspectiva, vivenciar as sexualidades pode se apresentar tanto por um roteiro em conformidade com uma norma, como produzir brechas, fissuras, rasgos, que dela discordam.

Na esteira destes conceitos, os estudos de gênero e de sexualidade parecem se constituir como um tema potencialmente importante de ser trabalhado no âmbito escolar, com o objetivo de minimizar preconceitos, superar estigmas e combater a violência. A abordagem de gênero e sexualidade na escola, prevista nas diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos (BRASIL, 2012), mobiliza processos de mudanças sociais e culturais, responsáveis por produzir desigualdades e violências. Nesta direção, o Nepgs do *Campus Canoas* vem se constituindo pelas pesquisas e produções elaboradas por seus participantes – estudantes e servidores – a partir de projetos, na tentativa de discutir e analisar como são produzidas visões de e sobre o mundo. Desde de 2016, alguns projetos, listados na tabela a seguir, articulam-se ao Nepgs Canoas.

Quadro 1 - Ações realizadas no IFRS *Campus* Canoas, articulados ao Nepgs

| Ano | Ação | Título | Estudantes vinculadas/os |
|------|---------------------|---|---|
| 2016 | Projeto de Extensão | Debates de Gênero e Sexualidade e Cine ações afirmativas | Duas/dois (2) estudantes voluntárias/os |
| 2017 | Projeto de Extensão | Desgenerificar: Quebrando tabus e preconceitos. Uma Educação para a Sexualidade e Igualdade de Gênero. | Duas/dois (2) bolsistas e quatro (4) estudantes voluntárias/os |
| 2018 | Projeto de Extensão | NEPGS 2018 | Três (3) bolsistas |
| 2019 | Projeto de Extensão | Gênero e manifestações culturais - NEPGS 2019 | Duas/dois (2) bolsistas e uma (1) estudante voluntária/o. |
| 2021 | Evento de Extensão | Trajetos LGBTQIA+ no contexto escolar: vivências e formação de professores | Uma/um (1) estudante voluntária/o |
| 2022 | Projeto de Pesquisa | Estudos de gênero e interseccionalidade: discursos, representações e identidades produzidas em artefatos culturais e midiáticos | Duas/dois (2) bolsistas e Duas/dois (2) estudantes voluntárias/os |

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Ao longo dos quase sete (7) anos, foram desenvolvidas seis (6) ações, articuladas ao Nepgs no IFRS *Campus* Canoas. Destas ações, cinco (5) foram submetidas na extensão e uma (1), que ainda está em andamento, na pesquisa. Vale ressaltar que deste total, cinco (5) ações foram propostas coordenadas por técnico-administrativos em educação e apenas uma (1) por docente. Vale ressaltar que, em 2020, três propostas foram submetidas e aprovadas na extensão, sendo um (1) programa e dois (2) projetos. Todavia, devido a pandemia de covid-19, as propostas foram canceladas pelas dificuldades trazidas pelo contexto e, por isso, não foram mencionadas na tabela. Em 2021, ainda em meio à pandemia, foi realizado um evento de extensão, de forma remota, buscando promover atividades, mesmo em um momento tão inóspito. Com o retorno das atividades presenciais em 2022, a virada para a pesquisa foi pensada como um meio de retomar os momentos de estudo, promovendo pesquisas do grupo que havia tido suas atividades praticamente interrompidas.

O primeiro projeto articulado ao Nepgs foi desenvolvido em 2016 e se intitulou *Debates de Gênero e Sexualidade e Cine ações afirmativas*, tendo como proposta fomentar o debate de gênero a partir da organização de proposição de filme que possibilitasse a discussão dos temas focalizados pelo Nepgs. Desta forma, o projeto realizou uma mesa redonda e quatro (4) cines-debate, como mostra o quadro dois (2).

Quadro 2 - Atividades do projeto
Debates de Gênero e Sexualidade e Cine ações afirmativas

| Data da atividade/ exibição do filme | Título da Atividade/filme |
|---|--|
| 29/03/2016 | Mesa redonda Debates de Gênero e sexualidade |
| 28/04/2016 | Exibição do documentário Que bom te ver viva! (1989) |
| 30/05/2016 | Exibição do filme Tomboy (2011) |
| 13/09/2016 | Exibição do filme Hoje não quero voltar sozinho (2014) |
| 17/11/2016 | Exibição do filme Preciosa - uma história de esperança (2009) |

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A proposta da ação buscou selecionar filmes que possibilitassem a articulação com as temáticas desenvolvidas por outros núcleos de ações afirmativas – o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) e Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), assim como mostra a imagem um (1), contemplando a participação de público externo e estudantes. Ao longo do desenvolvimento do projeto, parece possível notar uma preocupação de trabalhar a sobreposição de preconceitos, acenando para uma perspectiva interseccional. Embora o projeto não mencione o termo, a escolha dos filmes e debates propostos parece uma tentativa de apresentar “a importância da experiência vivida, uma vez que traz camadas de informações, impressões e sentimentos que não devem ser ignorados na construção de conhecimento sobre o mundo” (CORRÊA, 2020, 826). A exibição do filme brasileiro *Hoje não quero voltar sozinho* (2014) e da produção estadunidense *Preciosa - uma história de esperança* (2009) parecem marcar uma preocupação de apresentar como os sujeitos são representados e atravessados por múltiplas identidades (SILVA, 2010). Vale ressaltar que a primeira proposta não tinha bolsistas, mas contou com duas/dois estudantes voluntários de cursos do ensino médio integrado.

Figura 1 - Divulgação da exibição do filme Preciosa - uma história de esperança (2009)

Cine Debate Ações Afirmativas

MO'NIQUE PAULA PATTON MARIAH CAREY LENNY KRAVITZ GABOUREY SIBIDE

OPRAH WINFREY e TYLER PERRY apresentam

A mais longa jornada começa com um único passo.

VENCEDOR DO GLOBO DE OURO
MEHOR ATRIZ CAGANAVETE

Um filme de LEE DANIELS

Baseado no livro "Push" de Sapphire

preciosa
UMA HISTÓRIA DE ESPERANÇA

Apresenta:
Dia 17 de novembro
Às
19 hs.
No Auditório 2 do IFRS
Campus Canoas.

Realização:

NEABI IFRS CANOAS **NEPGS** Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade

Fonte: Arquivo do Nepps Campus Canoas (2016)

A partir de 2017, o projeto *Desgenerificar: Quebrando tabus e preconceitos. Uma Educação para a Sexualidade e Igualdade de Gênero* contou com duas (2) bolsistas, além de quatro (4) voluntárias/os. Notou-se que houve um crescimento e diversificação das

atividades realizadas pelo Nepgs do *Campus* Canoas. Nesta direção, o projeto realizou debates, palestra, exibição de filme e organizou, em dois dias, o *Encontro de diversidade sexual e de gênero*, realizado nos dias dez (10) e onze (11) de maio de 2017. O evento foi a primeira edição de um trabalho de aproximação de pesquisadores e pesquisadoras, em processo de formação – graduandos, mestrandos e doutorandos – de estudantes dos nossos cursos de ensino médio integrado e do curso de licenciatura em matemática. Nomes como Christian Gonzatti, Carlos Eduardo Barzotto e Suelen Aires Gonçalves, que foram palestrantes no referido evento, tornaram-se parceiros de atividades, retornando ao *Campus* Canoas em ações posteriores.

A imagem 2 apresenta a programação do *I Encontro de diversidade sexual e de gênero*. Após este primeiro evento, tivemos mais duas edições do evento – em 2018 e 2019 – no formato presencial. Com a pandemia de Covid-19, realizamos um evento com vídeos curtos de convidados e convidadas. Neles, foram abordadas temáticas pertinentes ao Neabi e ao Nepgs. Nesse momento, constituiu-se o canal no *youtube* do Nepgs *Campus* Canoas, devido aos tempos vivenciados pelo distanciamento social, oriundos do contexto pandêmico.

Figura 2 - Divulgação e programação do I Encontro de diversidade sexual e de gênero

| 10 de maio | 11 de maio |
|--|---|
| <p>9h. Abertura do Evento com apresentação do Núcleo.</p> <p>10h. Via(da)gens no Vale dos Homossexuais: entre o Queer e o Pop</p> <p>Palestrante: Mestrando Christian Gonzatti</p> | <p>10h. Femicídios: Uma abordagem dos dados, das leis e políticas públicas.</p> <p>Palestrante: Ma. Suelen Aires Gonçalves</p> |
| <p>13h10min. Notas sobre sexualidade na adolescência brasileira.</p> <p>*Lançamento do livro <i>Brincar de ser gay? Juventude, sexualidade e família.</i></p> <p>Palestrante: Ma. Caio Cerqueira</p> | <p>13h10min. Políticas públicas e gênero: a transversalidade de gênero em questão.</p> <p>Palestrante: Carlos Eduardo Barzotto</p> |
| <p>14h20min. Falando sobre transfobia.</p> <p>Palestrantes: Mestrando José Stona e Vincent Goulart</p> | <p>14h20min. Gênero e Sexualidade: o que a biologia tem a dizer?</p> <p>Palestrantes: Caroline Tavares Passos e Filipe Ferreira</p> |
| <p>16h. Identidades femininas e violência: representações de gênero construídas em contextos de violência doméstica.</p> <p>Palestrante: Ma. Tatiane Nascimento</p> | <p>16h. Gêneros, Sexualidades e Formação Docente: debatendo ações e caminhos possíveis.</p> <p>Palestrante: Dra. Joanalira Corpes Magalhães</p> |
| <p>17h40min (In)visibilidade Lésbica: Identidade e (micro)Resistência.</p> <p>Palestrante : Mestranda Pâmela Canciani</p> | <p>17h40min. Participação do Projeto Roda Leitura coordenado pela Professora Dra. Gláucia da Silva Henge. Relações de Literatura e Gênero.</p> |

INSTITUTO FEDERAL | Campus Canoas
Realização:

Rua Dra. Maria Zélia Carneiro de Figueiredo, 870-A | Bairro Igara III | CEP: 92412-240 | Canoas/RS.
www.facebook.com/nepgsifscanoas - www.nucleocanoas.blogspot.com.br - nepgs@canoas.ifrs.edu.br

Fonte: Arquivo do Nepgs *Campus* Canoas (2017)

Em 2018, o núcleo iniciou as atividades sob nova coordenação, mas manteve o fluxo e a estrutura de atividades realizadas. O projeto de extensão Nepgs 2018 contou com três bolsistas e voltou-se à manutenção de um fluxo de atividades de palestras e debates, realizando o

II Encontro de Diversidade Sexual e de Gênero. Já com o projeto *Gênero e manifestações culturais - Neps 2019*, o núcleo deu uma guinada para o desenvolvimento de atividades ligadas às artes – com peças teatrais e apresentações musicais. Dentre elas, ressaltou parte do espetáculo *Cunhãs: histórias de mulheres que inspiram*. O espetáculo aconteceu no saguão do bloco C, do *Campus Canoas* e apresentou a história de Malala e de Maria da Penha. Também vale o destaque para a apresentação do projeto oficina/show *50 tons de preta em musas do samba*. Este projeto – convidado para as festividades do novembro negro em parceria com o Neabi – é formado por uma banda, protagonizada por mulheres negras, compositoras, cantoras e instrumentalistas, que buscam levar a comunidades escolares, ritmado pela sonoridade musical, a história da presença de mulheres no samba.

Uma nova coordenação organizou, para 2020, três propostas de ações, submetidas e aprovadas: o programa de extensão *Educação para as relações étnico-racial, de gênero e de sexualidade* e os projetos de extensão *Gênero, sexualidade e relações étnico-raciais em oficinas* e *Cine debate ações afirmativas*. Todavia, com a pandemia de Covid-19, estas ações foram canceladas. Em 2021, buscou-se o restabelecimento de ações do núcleo, com a troca, novamente, de coordenação e a organização do evento *Trajetos LGBTQIA+ no contexto escolar: vivências e formação de professores*. Tendo como objetivo construir um espaço dialógico com a comunidade do *campus* – especialmente os docentes e estudantes de licenciatura em matemática – e externa, buscou problematizar a presença da comunidade LGBTQIA+ no espaço escolar, a partir de um olhar desconstrucionista dos preconceitos e o foco em uma educação para a sexualidade. A imagem 3 mostra a divulgação do evento realizado durante a pandemia de covid-19.

Figura 3 – Divulgação do Evento Trajetos LGBTQIA+ no contexto escolar: vivências e formação de professores



Fonte: Arquivo do NEPGS Campus Canoas (2021)

Mesmo que todas estas ações tenham sido vinculadas à extensão, demandou-se a realização de pesquisas a partir delas. Neste sentido, as ações tiveram diversos trabalhos elaborados por estudantes voluntárias/os e/ou bolsistas, que construíram pesquisas a partir de tais ações. Muitas dessas pesquisas resultaram, então, em submissões em eventos nos *campi* do IFRS. É sobre estes trabalhos submetidos e aprovados que a seção seguinte discorrerá.

2 Pesquisas em gênero e Sexualidade: contribuição do Nepgs *Campus* Canoas nos eventos do IFRS

Como já foi mencionado, as ações descritas na seção anterior tiveram atuação de bolsistas e/ou estudantes voluntárias/os. Estas/es estudantes contribuíram para a produção de trabalhos submetidos e apresentados em diversos eventos institucionais. Estes trabalhos parecem ter sido construídos, tanto a partir das leituras e materiais estudados no núcleo, quanto pelos interesses que iam se constituindo na participação de atividades relacionadas a gênero e sexualidade que as/os estudantes assistiam. Desta forma, apresento os trabalhos submetidos por estudantes do IFRS *Campus* Canoas, relacionados a gênero e sexualidade, nos diversos eventos do IFRS, conforme mostra o quadro três (3). Nele, é possível vislumbrar o evento, no qual o trabalho foi submetido, assim como o ano em que este ocorreu; e por fim, o título do trabalho apresentado.

Quadro 3 - Trabalhos submetidos e Apresentados por bolsistas e estudantes voluntárias/os em eventos do IFRS

| Evento | Ano | Título |
|-----------|------|--|
| Enpex | 2017 | Da Senzala ao Oscar: as empoderadas na história do movimento feminista das mulheres negras. |
| MoExp | 2017 | Lute Como Uma Princesa: Uma Abordagem De Gênero Nos Filmes Mulan e Valente |
| MostraPoa | 2017 | Respeito às nossas cinzas: um estudo sobre música e a história (esquecida) das mulheres |
| MostraPoa | 2017 | Lutando como uma princesa: uma abordagem de gênero nos filmes Mulan e Valente. |
| Semex | 2017 | “Feminismo pra quê?”: análise da atividade promovida pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (Nepgs) do <i>Campus</i> Canoas. |
| Enpex | 2018 | A espada e as feminilidades: sobre empoderamento e relações de gênero no filme Mulan |
| Enpex | 2018 | Feminilidades representadas em “A herdeira”: uma abordagem de gênero por meio da literatura. |
| Enpex | 2018 | As representações de feminilidades nas propagandas de cervejas |
| Semex | 2018 | As representações de feminilidades nas propagandas de cervejas |
| Enpex | 2019 | O conceito de masculinidade e sua relação com os homens brasileiros na posse e/ou porte de armas. |
| Enpex | 2019 | Capitã Marvel e o feminismo: uma análise etnográfica |
| Enpex | 2019 | Maternidade e aborto em sex education: uma abordagem de gênero |
| IFCitec | 2019 | As representações de feminino e o poder: uma análise de cenas do filme Capitã Marvel |
| IFCitec | 2019 | A exaltação da masculinidade hegemônica na relação entre o cidadão de bem e a defesa do porte de armas |

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Desde 2017, catorze (14) trabalhos foram apresentados, em eventos realizados em quatro (4) *campi* do IFRS. Dos cinco (5) trabalhos apresentados em 2017, um deles versou sobre uma atividade intitulada *Feminismo pra quê?*, ocorrida nas dependências do *campus*. Dos demais, dois deles, focalizaram os longas-metragens de animação, produzidos pela Disney, *Mulan* (1998) e *Valente* (2012) e analisaram as representações das personagens na trama fílmica, a partir de uma perspectiva de gênero. Outro, dos trabalhos apresentados, buscou a construção de uma análise a partir da música *Respeite as nossas cinzas*. E, por fim, o trabalho *Da Senzala ao Oscar: as empoderadas na história do movimento feminista das mulheres negras* realizou uma pesquisa indiciária, em parceria com o Neabi, em buscas na internet de nomes de mulheres negras, que possibilitasse a montagem da exposição *Coisa de Mulher Negra é...*, elaborada e apresentada pela primeira vez no evento *Fórum Étnico Racial Afirmativo*, promovido pelo Neabi dentro do IFRS *Campus* Canoas, durante a Semana

da Consciência Negra” (TAVARES, 2018, p. 213). Esta exposição também acabou sendo apresentada em outros eventos dos *campi* e resultou, inclusive, em artigos publicados que versam sobre ela, enfatizando a importância da “luta pelo espaço da mulher negra através das áreas do conhecimento e ver que a existência dessas mulheres subvertem a invisibilidade imposta (DUBIEL, TAVARES, TAVARES JR., 2018, p. 2). Na esteira destas produções é possível vislumbrar que dois (2) dos trabalhos se utilizaram de filmes como artefatos de análise; um (1) deles, música; e os demais foram produzidos a partir de atividades realizadas pelos núcleos Nepgs e Neabi.

Em 2018, os quatro trabalhos apresentados foram produzidos exclusivamente a partir de artefatos da cultura: a literatura, o cinema e as propagandas foram elencados como objetos de análise. Vale mencionar que o trabalho intitulado *As representações de feminilidades nas propagandas de cervejas*³ foi realizado a partir de recortes do trabalho de conclusão de curso da estudante do curso de ensino médio integrado em Administração. Neste sentido, as discussões do núcleo parecem ter contribuído para a elaboração de uma pesquisa maior, de caráter curricular. Assim como no ano anterior, em 2019, as pesquisas realizadas se utilizaram de filmes, páginas das redes sociais e séries como fonte de análise. Os trabalhos sobre o filme *Capitã Marvel* (2019) foram construídos a partir de um olhar de se e como agendas feministas poderiam estar implicadas nesta produção. Para pensar a relação entre a masculinidade hegemônica e a defesa do porte de armas, o estudante pesquisador realizou buscas de textos e materiais, tanto nas redes sociais, quanto em matérias de jornais e blogs na internet, que versassem sobre o tema. Por fim, a pesquisa sobre a série *Sex education* foi construída na análise de cenas que tratam sobre o aborto e discutiu a relação entre maternidade e estudos de gênero. Após a breve apresentação dos trabalhos desenvolvidos ao longo dos quase sete (7) anos, passo, a seguir, a elencar alguns movimentos das pesquisas em andamento, submetidas em eventos do IFRS no ano de 2022, traçando as relações com os artefatos culturais.

3 Pesquisas em andamento, articuladas ao Nepgs: a virada para pesquisa

No retorno às atividades presenciais, a pesquisa pareceu a opção mais viável para a retomada das atividades do núcleo. Precisávamos retomar encontros, reunir estudantes e realizar discussões de temas relacionados ao Nepgs. Os encontros foram dificultados pela pandemia e, associado a isso, muitas das estudantes atuantes no núcleo concluíram seus cursos, resultando em um esvaziamento. No retorno, precisávamos, primeiramente, conhecer as/os estudantes ingressantes dos últimos processos seletivos e reorganizar o núcleo com participação do segmento discente. Para isto, resolvi observar as produções de estudantes de anos progressos e estabelecer uma agenda de pesquisa articulada com as pesquisas que venho realizando. E, assim, surgiu o projeto *Estudos de gênero e interseccionalidade: discursos, representações e identidades produzidas em artefatos culturais e midiáticos*. A preocupação evidenciada neste projeto foi pensar as pesquisas com distintos atravessamentos, tais como gênero, raça, geração, sexualidade, classe, dentre outros. Ainda, como os artefatos da cultura e da mídia podem nos possibilitar um vislumbre de pegadas de como este tempo constitui tramas que ensinam sobre a vida.

Com o objetivo de reconhecer a potência dos artefatos culturais para os estudos de gênero e para os estudos interseccionais, as propostas de trabalhos, até aqui submetidas e aprovadas, tramam discussões a partir de vídeos e animações. O quadro quatro (4) mostra os trabalhos submetidos.

3 Este trabalho foi replicado em dois eventos do IFRS, com a finalidade de divulgar o conhecimento produzido para outros *campi* da instituição, sendo apresentado no Semex, em Bento Gonçalves/RS, e no Enpex, em Canoas/RS.

Quadro 4 – Trabalhos submetidos e aprovados por bolsistas em eventos do IFRS

| Evento | Ano | Título |
|--------|------|--|
| Enpex | 2022 | “Com a minha marra de Patrícia”: representação, identidade e interseccionalidade para analisar as mulheres negras no videoclipe da MC Taya |
| Enpex | 2022 | Os sentidos de gênero e sexualidade produzidos em Steven Universo: uma análise das representações do casamento de Rubi e Safira |
| Sict | 2022 | “Ih é! Preta Patrícia!”: representação, identidade e interseccionalidade para analisar as mulheres negras no videoclipe da McTaya |

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Dois dos resumos submetidos tiveram como foco a análise do videoclipe da *MC Taya* e a representação de mulheres negras no artefato, em busca de olhar como o videoclipe se aproxima de uma estética chamada de *Preta Patrícia*. Estética esta que vem, cada vez mais, tomando espaço entre as mulheres negras e parece possibilitar um olhar sobre a elevação social da mulher negra, exaltando seus diversos traços e possibilitando a construção de uma identidade de forma positivada. Dos dois (2) trabalhos submetidos, um (1) foi apresentado no evento do *campus*, o Enpex, e o outro no 11º Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica (Sict), em Bento Gonçalves.

Já o trabalho *Os sentidos de gênero e sexualidade produzidos em Steven Universo: uma análise das representações do casamento de Rubi e Safira* tem como objetivo analisar os modos de construção de duas (2) das personagens da animação *Steven Universo*, produzida pela Cartoon Network. Este artefato parece ter sido escolhido por ser uma criação de *Rebecca Sugar*, pessoa de apresentação feminina e não binária. Também, por seu roteiro parecer produzir transgressões de gênero, dado que as personagens se amalgamam em uma só e parecem construir representações outras, que não se limitam a masculino ou a feminino.

As temáticas dos trabalhos, ainda em elaboração, parecem construir/reforçar a importância dos artefatos da cultura neste tempo e tramar possibilidades de leituras de mundo, cada vez mais complexas. Na direção do que foi dito até aqui, passo a apresentar algumas considerações para o fechamento deste artigo.

Algumas considerações: Potencialidades da pesquisa em Gênero e Sexualidade em artefatos culturais

Ao longo dos anos de atuação do Nepgs do *Campus* Canoas, as ações a ele vinculadas, os trabalhos de estudantes atuantes em ações de extensão articuladas ao núcleo, assim como o projeto de pesquisa em andamento, parecem circunscrever-se em torno de artefatos culturais. Por meio desses trabalhos desenvolvidos, os artefatos foram considerados como produções que ensinam modos de ser e estar no mundo e estão/são presentes nos cotidianos dos sujeitos, constituindo-os. Filmes, séries, livros, músicas, videoclipes, redes sociais, animações, dentre outros, apresentam um potencial de pesquisas que versam sobre gênero e sexualidade, tratando dos temas mais diversos. Dentre eles, parece possível vislumbrar estudos sobre representações de feminino e masculino, estudos feministas, heteronormatividade e cisnormatividade, maternidade, aborto. Também parecem muito potentes as articulações possíveis com estudos étnico-raciais, particularmente da população negra. Neste sentido, as conexões com o Neabi parecem ser frutíferas, dado que muitos dos trabalhos são produzidos no encontro das temáticas dos dois núcleos.

Se as ações foram fomentadas, a princípio, vinculadas à extensão, isto parece estar relacionado a uma necessidade de promoção e efetivação dos Nepgs, ancorada na comunidade. O meio de aproximar os públicos externos, inicialmente, deu-se por meio de atividades, como mesas redondas, palestras, oficinas, exposições, mas, também, por meio da arte, com apresentações musicais e teatro. Ao mesmo tempo, todas estas atividades contribuíram para a formação integral dos e das estudantes do *campus*. Neste processo formativo, estudantes

voluntárias/os e bolsistas de ações vinculadas ao Nepgs contribuíram para construção de uma série de trabalhos submetidos e apresentados nos eventos institucionais.

Em sua maioria, os trabalhos produzidos tiveram os artefatos da cultura como objeto de estudo sobre gênero e sexualidade. Houve, também, trabalhos que contemplaram outros atravessamentos, dos quais destaco a raça como um elemento potente de análise e que foi focalizado em algumas das pesquisas já realizadas. Nesta direção, as pesquisas em andamento parecem estar se desenvolvendo em uma perspectiva interseccional, com um olhar para as sobreposições dos atravessamentos no qual os sujeitos se constituem.

Referências

- BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2012**. Estabelece 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. Acesso em: 29 set. 2022.
- CORRÊA, Laura Guimarães. Interseccionalidade: um desafio para os Estudos Culturais na década de 2020. **International Journal of Cultural Studies**, Vol. 23(4), p. 451-457, 2020.
- DUBIEL, Milleny; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber; TAVARES, Olívia Pereira. Coisa de Mulher negra é...: Nepgs e Neabi discutindo a invisibilidade social imposta. **Anais do V Congresso Nacional de Educação**, Olinda: Realize Eventos Científicos & Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA7_ID9214_02092018231658.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.
- FERES JUNIOR, João *et. al.* O conceito de Ação Afirmativa. In. FERES JUNIOR, João *et. al.* **Ação Afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.
- FERREIRA, Luciane Senna *et. al.* Nepgs Osório: memória e desafios de indissociabilidade, transdisciplinariedade e interseccionalidade na educação para a diversidade de gênero e sexualidade. SONZA, Andréa Poletto *et. al.* **Afirmar: a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões**. Bento Gonçalves: IFRS, 2020.
- FERRARI, Anderson. *Ma vie em Rose: gênero e sexualidades por enquadramento e resistências*. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, mar./ago., 2009.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: as raízes de um paradigma indiciário. In. GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo, Cia das Letras, 1989, p. 143-180.
- IFRS. **Resolução do Conselho Superior do IFRS nº 07, de 20 de agosto de 2009**. Aprova o Estatuto do IFRS. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/Anexo_Res_027_2017_Estatuto.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In. LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª Edição. Belo Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 07-34.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, MARLUCY, A. (Org.) **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. 2. edição. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 8, n.2, p. 9-41, 2000, p. 14. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>. Acesso em: 29 set. 2022.
- PARAÍSO, Marlucy; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Currículos, gêneros e sexualidades para fazer a diferença. In. PARAÍSO, Marlucy; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, p. 13-21.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo horizonte: Autêntica, 2010
- TAVARES, Olívia Pereira. Em tempos de “Ideologia de Gênero”, o Nepgs como espaço institucional para abordar estudos de gênero na escola. In. REIS, Aparecido Francisco dos; SILVA, Vivian da Veiga. **Anais IV Simpósio de Gênero e Sexualidade - Gêneros, Sexualidades e Conservadorismos: a Política dos Corpos, os Sujeitos e a Disputa pela Hegemonia dos Sentidos Culturais**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2019.

MUNDO DO TRABALHO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: ONDE CABE A DIFERENÇA?

Rafaela Dalla Rosa¹
Camila Carmona Dias²
Cláudia Turik de Oliveira³
Fernanda Zatti⁴
Natálie Pacheco Oliveira⁵

Resumo: O presente trabalho visa apresentar uma discussão teórica sobre as relações de gênero que perpassam o contexto educacional dos cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Erechim. Esta discussão se apresenta no âmbito do projeto intitulado “Estudo sobre as relações de gênero nos cursos técnicos subsequentes, graduações e pós-graduações do IFRS - *Campus* Erechim”. Iniciado no ano de 2021 e com previsão de finalização em 2023, o projeto foi dividido em duas etapas: pesquisa documental e estudo de campo. Esta pesquisa situa-se na primeira fase do projeto, e tem como metodologia uma observação quanti-quali (mista), utilizando pesquisa documental e bibliográfica nas áreas de História e Ciências Sociais. O objetivo é perceber como as imposições sociais interferem na vida profissional e educacional das mulheres e demais grupos marginalizados pela visão androcêntrica. Como resultado, percebe-se que a sociedade é moldada para evidenciar o homem heterossexual e tudo que se desprende desta normativa tem um valor (moral, social e mercadológico) inferior. As imposições sofridas pelos demais grupos vêm moldando a forma como eles se posicionam socialmente e as suas escolhas pessoais, como é o caso das escolhas profissionais. Percebe-se também que a sociedade atribui papéis profissionais seguindo a ideia da binariedade dos corpos, apoiando-se na visão de que determinadas atividades de destaque devem ser realizadas exclusivamente por homens, determinando assim uma inferioridade aos demais gêneros. Por meio de um levantamento de dados sobre ingresso, evasão e conclusão de estudantes dos cursos técnicos e superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Erechim, fornecidos pelo setor de Registros Escolares, foi possível confirmar que as construções sociais geralmente influenciam nas escolhas profissionais dos sujeitos. Neste sentido, há uma divisão e expectativa sobre a profissão que, em sua grande maioria, é seguida conforme a construção de gênero dos estudantes. Enquanto a área de Moda possui uma média de 93,0% de estudantes do gênero feminino e 7,0% do gênero masculino, a área de Mecânica apresenta 91,3% de estudantes do gênero masculino e somente 8,7% do feminino. Conclui-se que a delegação de poder e superioridade que a sociedade patriarcal faz à figura masculina, repleta de estereótipos e normativas, têm efeitos duradouros na forma em que os seres humanos se relacionam e em suas escolhas.

Palavras-chaves: Gênero. Sociedade. Mundo do trabalho.

Introdução

Este trabalho se propõe a investigar educação e gênero no contexto do projeto “Estudo sobre as relações de gênero nos cursos técnicos subsequentes, graduações e pós-

1 Discente do curso de Tecnologia em Design de Moda e bolsista do projeto “Estudo sobre as relações de gênero nos cursos técnicos subsequentes, graduações e pós-graduações do IFRS - *Campus* Erechim”, raftisdallarosa@gmail.com.

2 Pesquisadora e professora do IFRS, líder do grupo de pesquisa Cultura, História, Educação e Moda, camila.dias@erechim.ifrs.edu.br.

3 Docente no IFRS, atua nas áreas de Ensino de Estatística, Métodos Quantitativos e no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades (Nepgs), claudia.oliveira@erechim.ifrs.edu.br

4 Psicóloga do IFRS, mestre e doutora em Psicologia, fernanda.zatti@erechim.ifrs.edu.br.

5 Docente do IFRS, atuando principalmente nos temas: malha de trama, superfície tridimensional, propriedades físicas, natalie.oliveira@erechim.ifrs.edu.br.

graduações do IFRS - *Campus Erechim*”, que teve início no ano de 2021 e tem previsão de conclusão em 2023. Este projeto está subdividido em duas fases, sendo a primeira a pesquisa documental e, posteriormente, o estudo de campo. Dentro da etapa de pesquisa documental, são abordados artigos e livros que servem de base para o desenvolvimento do estudo de campo. É de grande importância para a construção dos resultados deste projeto que essas duas fases sejam trabalhadas.

Segundo Marlucy Alves Paraiso (2016) as normativas de gênero estão presentes nos ambientes educacionais, e são utilizadas para determinar o que é certo e errado, quais são os comportamentos aceitáveis para um indivíduo de determinado gênero e quais seriam as condutas consideradas anormais. Além destes fatores existe a ideia de que determinadas atividades só podem ser desenvolvidas por um gênero específico. Para Francisco (2021, p. 19):

No âmbito das diferenças individuais, predominaram durante toda a primeira metade do século XX estudos de perspectiva disposicional sobre traços de personalidade e fatores estáveis de capacidade, contribuindo para a naturalização de entendimentos segundo os quais homens e mulheres estariam destinados a desenvolver determinados tipos de papéis e atividades na sociedade.

Para que seja possível entender os movimentos que fazem com que a sociedade seja pautada desta forma é importante tratar de temas como trabalho doméstico, dominação masculina, ritos e mitos da beleza e vivências educacionais em diferentes regiões e décadas. Guacira Lopes Louro em seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997), relata que as mulheres historicamente foram segregadas social e politicamente, tais ações tiveram como consequência a invisibilidade da mulher como sujeito. Segundo a autora, tal invisibilidade foi construída “a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como verdadeiro universo da mulher” (LOURO, 1997, p.17). Guacira ressalta, entretanto, que essa invisibilidade já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres.

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.17).

A fim de que se possa obter dados atualizados a respeito da educação dentro do contexto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Erechim*, foi realizado um levantamento de dados sobre ingressos, conclusão e evasão de discentes.

Este artigo objetiva a compreensão de como o gênero atravessa as escolhas profissionais e educacionais das mulheres e dos demais grupos marginalizados pela visão androcêntrica. O presente trabalho encontra-se dividido em quatro sessões que são apresentadas a seguir: o primeiro diz respeito ao mundo do trabalho e a construção da binaridade entre os gêneros femininos e masculinos e, posteriormente, é descrita a metodologia do trabalho. Por fim, foram realizadas a discussão dos resultados nas considerações finais.

1 Mundo do trabalho e a binaridade dos corpos

As mulheres que buscavam lugar no mundo do trabalho, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, precisavam estar dentro do padrão de beleza estipulado pelo empregador, que era baseado nas normatividades impostas pela sociedade e principalmente pela indústria da beleza. De acordo com Wolf (1992), o critério “beleza” poderia ser decisivo para que uma mulher fosse contratada ou perdesse o emprego. A aceitação da idade e das marcas físicas consequentes do processo natural de envelhecimento é bem-visto para os homens, pois

demonstra “amadurecimento” e experiência, já nas mulheres o sentimento é de desgaste, é uma condição que desencadeia a perda de espaço social e trabalhista.

As imposições à aparência, aos lugares que podem ou não frequentar, aos lugares que podem almejar e aos comportamentos das mulheres são observadas em diferentes períodos históricos. Segundo Bourdieu (2012, p. 39):

[...] a feminilidade se medisse pela arte de “se fazer pequena” (o feminino, em berbere, vem sempre em diminutivo), mantendo as mulheres encerradas em uma espécie de cerco invisível (do qual o véu não é mais que a manifestação visível), limitando o território deixado aos movimentos e aos deslocamentos de seu corpo — enquanto os homens tomam maior lugar com seu corpo, sobretudo em lugares públicos.

Estas normativas a respeito da feminilidade têm consequências duradouras e influenciam na forma que as mulheres se enxergam na sociedade. O culto do medo de envelhecer tem uma influência real na economia e a manutenção deste medo faz com que as empresas de cosméticos lucrem com isso. Segundo Wolf (1992, p. 143), “em 1988, os produtos para tratamento da pele faturaram 3 bilhões somente nos Estados Unidos, 337 milhões de libras na Grã-Bretanha, oito trilhões e novecentos bilhões de liras na Itália e sessenta e nove milhões e duzentos mil florins na Holanda, em comparação com apenas dezoito milhões e trezentos mil florins em 1978.”.

Para Wolf (1992, p. 260) “A mulher magra “ideal” não é linda do ponto de vista estético; ela é uma bela solução política”. Estudos comprovam que a fome causa distúrbios, incluindo a obsessão pela aparência. A mulher que busca se encaixar nos padrões de beleza costuma sofrer de fome, pois precisa manter-se magra, e é mais propícia a manipulações que podem fazer com que ela acredite que é realmente inferior ao homem e que não é um problema real receber menos, mesmo trabalhando até cinco vezes mais do que seus colegas homens.

No mundo do trabalho é possível perceber a existência de uma diferenciação entre setores que seriam femininos e masculinos, mesmo que isso não esteja estampado nas fachadas das empresas. Hirata e Kergoat (2007) discorrem que a divisão social do trabalho possui dois princípios organizadores: o princípio de separação fundamentado na ideia de que existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres e o princípio hierárquico ancorado na suposição de que o trabalho de um homem “vale” mais que um trabalho de uma mulher. “Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais que remetem ao destino natural da espécie” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p.599).

Dessa forma, por meio do princípio hierárquico, o critério de validação monetária para a mão de obra feminina sofre um déficit em relação ao que é pago aos homens, mesmo que os dois desempenhem o mesmo trabalho ou funções semelhantes. “Em 1984, nos Estados Unidos, as mulheres que trabalhavam o ano inteiro em empregos de tempo integral ainda ganhavam em média apenas 14.780 dólares — 64% da média de ganhos de 23.220 dólares dos homens empregados em tempo integral” (WOLF, 1992, p. 63).

As mulheres culturalmente desempenham mais de uma função dentro do ambiente de trabalho e familiar, como é o caso do período colonial nos Estados Unidos. Para Davis (2016, p. 217):

As mulheres do período colonial não eram “faxineiras” ou “administradoras” da casa, e sim trabalhadoras completas e realizadas no interior da economia baseada na casa. Elas não apenas produziam a maioria dos artigos de que sua família precisava, como também eram protetoras da saúde da família e da comunidade: “Era responsabilidade [da mulher do período colonial] colher e secar as ervas selvagens usadas [...] como remédios; ela também atuava como médica, enfermeira e parteira em sua própria família e na comunidade”.

Mesmo desempenhando mais de uma função e aliando jornada dupla (trabalho remunerado e afazeres domésticos) elas ainda obtêm rendimentos inferiores ou simbólicos.



Segundo Wolf (1992, p. 30) “A (mulher) europeia média com um emprego remunerado dispõe de 33% menos lazer do que o marido.”.

Um importante fator a ser abordado é o do trabalho doméstico não remunerado, pois ele está presente na rotina de inúmeras mulheres que, além de lidarem com a carga horária do trabalho que realizam fora de casa, sendo esse assalariado, ainda desempenham diversas funções domésticas que ocupam muitas horas de seus dias “no final dos anos 1960, as mulheres estadunidenses ainda gastavam uma média de 45 horas por semana no trabalho doméstico” (FEDERICI, 2019, p. 94). O trabalho doméstico envolve mais do que somente a limpeza e a manutenção dos lares, os cuidados afetivos principalmente com crianças e idosos também estão inclusos nesta categoria.

Tratar de afetividade relacionada à figura feminina tem ligação com a maneira que as meninas são criadas e na influência que estes ensinamentos têm em suas escolhas futuras. Os comportamentos desejados e cobrados de meninos e meninas são diferentes, bem como o desempenho esperado deles e delas. No ambiente educacional o comportamento que foge das regras é normalizado e aceito em meninos, pois é cultivado desde a infância que seu papel é ser forte e impor suas opiniões. Quando as meninas possuem dificuldades de aprendizagem ou se comportam de maneira distinta do esperado, elas precisam ser reeducadas ao ponto de se adequarem às normas escolares e sociais: “uma menina que não se porta na aprendizagem como esperado é considerada como possuindo um outro problema que não é da ordem pedagógica: um problema de gênero ou de doença” (PARAISO, 2016, p. 222). Elas devem ser obedientes, ter ótimo desempenho escolar e sempre seguir as regras, estes comportamentos são considerados a base para que elas sejam mulheres obedientes e afetivas, podendo assim cumprir seu papel na ordem social.

O trabalho social para condicionamento de pensamentos é uma via de mão dupla, as mulheres sofrem suas consequências, mas isso não faz com que os homens consigam ficarem livres de serem atingidos. A dominação masculina e a pressão social estão voltadas para ambos. Segundo Bourdieu (2012, p. 63):

Se as mulheres, submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-las, a negá-las, fazem a aprendizagem das virtudes negativas da abnegação, da resignação e do silêncio, os homens também estão prisioneiros e, sem se aperceberem, vítimas, da representação dominante.

O que foge da representação de masculinidade tradicional (forte e viril) também é severamente contestado. Para Bourdieu (2012, p. 67) “a virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo.”. As expectativas depositadas na figura masculina é a do ser heterossexual, ativo, o que se desprende desta normativa acaba por ser visto como símbolo de inferioridade e equipara-se a figura feminina, sendo marginalizado.

A sociedade tem influência na vida dos seres humanos e cria padrões comportamentais e morais que não se restringem somente às escolhas pessoais, as profissionais também sofrem influências externas. Trabalhos ligados à afetividade, cuidados e nos espaços domésticos costumam ser atribuídos ao gênero feminino, enquanto os trabalhos de prestígio social e que demandam autoridade são direcionados ao masculino. Para Bourdieu (2012, p. 18):

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos.

Esta divisão social baseada na binaridade dos corpos pode ser vista nos ambientes profissionalizantes, como nas universidades e também nas escolhas profissionais. Para Francisco (2021, p. 34):

[...] profissão é compreendida como categoria social e econômica com relevância para a sociedade moderna enquanto sociedade profissionalizada. Assim, profissão decorre necessariamente da especialização do saber-poder-fazer através da formação de nível técnico ou superior, isto é, da articulação entre ensino formal, mercado de bens e serviços e associativismo profissional que controla a oferta de trabalho [...].

Sendo o ambiente de educação superior importante para a construção de saberes e de uma identidade profissional que vincula conhecimentos e competências com o trabalho e carreira.

2 Metodologia

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa é a quanti-quali (mista), tendo sido feita uma pesquisa documental no formato de tabulação de dados. Esta tabulação contempla 5240 estudantes e 15 cursos, sendo que o período estudado se inicia no ano 2009 e vai até o ano 2021. Estes dados foram fornecidos pelo setor de Registros Escolares do IFRS - *Campus* Erechim. Este trabalho também se utiliza de revisão bibliográfica nas áreas de História e Ciências Sociais, lendo nomes como Silvia Federici (2019), Naomi Wolf (1992), Guacira Louro (1997), Angela Davis (2016) e Pierre Bourdieu (2012).

A análise quantitativa foi feita por meio do cruzamento de dados de ingresso, evasão e conclusão de estudantes dos cursos técnicos e superiores em relação ao gênero (feminino e masculino) sendo desenvolvidas tabelas com os resultados, estes dados podem ser observados na Tabela 2, apresentada na próxima seção.

Inicialmente foi realizado o cálculo da porcentagem de homens e mulheres que já ingressaram, trancaram e finalizaram seus estudos nos cursos de Tecnologia em *Design* de Moda, Tecnologia em *Marketing*, Engenharia de Alimentos, Engenharia Mecânica, Técnico em Agroindústria, Técnico em Alimentos, Técnico em Finanças, Técnico em Informática, Técnico em Logística, Técnico em Mecânica, Técnico em Modelagem do Vestuário, Técnico em Produção de Moda, Técnico em Vestuário, Técnico em Vendas e Informática Integrado ao Ensino Médio que são ofertados pelo IFRS - *Campus* Erechim. Posteriormente estes dados foram segmentados por áreas de conhecimento (Moda, Gestão, Alimentos, Mecânica, Agroindústria e Informática), fazendo comparações entre os diferentes cursos para que se pudesse observar qual era a real participação de homens e mulheres em cada área de conhecimento ofertada.

Para a revisão bibliográfica foi realizada uma pesquisa em livros e artigos que contemplavam o campo dos estudos de gênero, da sociedade e da educação e que tratam de diferentes períodos históricos. Após a leitura, foram desenvolvidos fichamentos e realizadas discussões sobre os temas abordados. Com a organização do material e fontes que foram utilizados, produziu-se este artigo.

3 Resultados/Discussão

Voltando-se para a realidade educacional da região do Alto Uruguai Gaúcho, mais especificamente nas dependências do IFRS - *Campus* Erechim, fica claro que existe um crescimento na procura pela educação superior por parte da população do gênero feminino, sendo que o maior número de ingresso nos cursos ofertados é de mulheres (54,1%), enquanto a porcentagem de ingressantes do gênero masculino é 8% inferior.

Por meio de uma comparação estatística dos dados, que foram fornecidos pelo setor de Registros Escolares do *campus*, foi possível perceber que nos cursos de Moda, *Marketing*, Alimentos, Agroindústria, Finanças, Logística, Vestuário e Vendas, a porcentagem de estudantes do gênero feminino é superior; enquanto o oposto ocorre nos cursos de



Mecânica e Informática. O curso de Tecnologia em *Design* de Moda possui 91,2% de discentes do gênero feminino e somente 8,8% do masculino; na Engenharia de Alimentos 63,7% são mulheres e 36,3% são homens; já na Engenharia Mecânica 86,9% dos estudantes são do gênero masculino e 13,1% do feminino. No Técnico em Informática pode-se observar que a porcentagem de estudantes homens é 13,4% superior ao número de estudantes mulheres. O curso de Tecnologia em *Marketing* possui mais mulheres ingressando, sendo 11,6% a mais. Os cursos Técnico em Agroindústria e Técnico em Finanças têm porcentagens semelhantes quanto aos ingressantes de cada gênero, sendo que no primeiro a porcentagem de homens é de 32% e no segundo 32,7%. O mesmo acontece no Técnico em Logística e no Técnico em Vendas, a porcentagem de estudantes mulheres é de 56,3% e 52,8%, respectivamente. O curso Técnico em Vestuário possui somente 4,6% de ingressantes do gênero Masculino. Estes dados podem ser observados na Tabela 1.

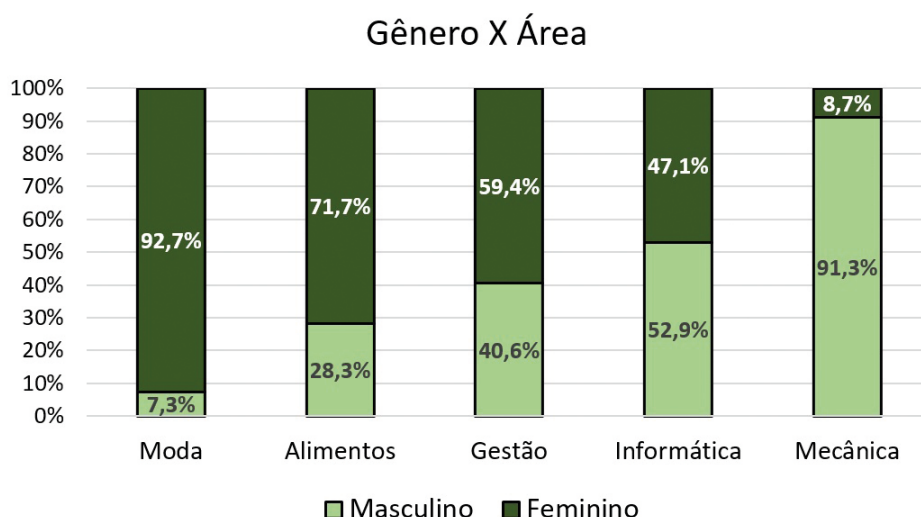
Tabela 1 - Ingresso de estudantes do gênero feminino e masculino em cada curso

| Curso | Feminino | | Masculino | | Total | |
|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Tecnologia em <i>Design</i> de Moda | 238 | 91,2 | 23 | 8,8 | 261 | 100,0 |
| Tecnologia em <i>Marketing</i> | 314 | 55,8 | 249 | 44,2 | 563 | 100,0 |
| Engenharia de Alimentos | 151 | 63,7 | 86 | 36,3 | 237 | 100,0 |
| Engenharia Mecânica | 73 | 13,1 | 486 | 86,9 | 559 | 100,0 |
| Técnico em Agroindústria | 66 | 68,0 | 31 | 32,0 | 97 | 100,0 |
| Técnico em Alimentos | 443 | 75,6 | 143 | 24,4 | 586 | 100,0 |
| Técnico em Finanças | 448 | 67,3 | 218 | 32,7 | 666 | 100,0 |
| Técnico em Informática | 13 | 43,3 | 17 | 56,7 | 30 | 100,0 |
| Técnico em Logística | 370 | 56,3 | 287 | 43,7 | 657 | 100,0 |
| Técnico em Mecânica | 41 | 5,5 | 707 | 94,5 | 748 | 100,0 |
| Técnico em Modelagem do Vestuário | 206 | 91,6 | 19 | 8,4 | 225 | 100,0 |
| Técnico em Produção de Moda | 29 | 85,3 | 5 | 4,7 | 34 | 100,0 |
| Técnico em Vestuário | 314 | 95,4 | 15 | 4,6 | 329 | 100,0 |
| Técnico em Vendas | 102 | 52,8 | 91 | 47,2 | 193 | 100,0 |
| Informática Integrado ao Ensino Médio | 27 | 49,1 | 28 | 50,9 | 55 | 100,0 |
| Total | 2835 | 54,1 | 2405 | 45,9 | 5240 | 100,0 |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Sobre participação de estudantes do gênero feminino e masculino em cada área de conhecimento que são ofertadas no IFRS - *Campus* Erechim, pode-se afirmar que as que ocorrem maior diferenciação são Moda e Mecânica, sendo que na primeira delas a porcentagem de estudantes mulheres é de 92,7% e na segunda é 8,7%. Para que fosse possível estabelecer uma relação visual de cada área foi construído um gráfico que pode ser visualizado na Figura 1.

Gráfico 1 - Comparação da presença de gênero por raça



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Dessa maneira, ao visualizar o gráfico e a tabela anteriores infere-se que, as construções sociais geralmente podem constituir as escolhas profissionais dos indivíduos e que existe uma divisão e expectativa sobre a profissão que, em sua grande maioria, é seguida conforme a determinação de gênero construída culturalmente. Ou seja, no modelo de sociedade em que estamos inseridos, escolher um curso que não se encaixa nos moldes do que se espera para um homem ou para uma mulher pode gerar muita discussão e, até, discriminação.

Quando se fala sobre conclusão (êxito) e desistências nos cursos, pode-se também levar em consideração a questão de gênero. Ressalta-se que, tal temática (gênero) não é a única que impacta no êxito ou desistência de estudantes. A tabela 02 demonstra a situação geral dos estudantes dos cursos. Tal tabela traz a relação entre estudantes ativos, desligados, trancados e formados.

Tabela 2 - Situação atual de cada gênero em cada área

| Área | Gênero | Situação atual | | | | | Total |
|-------------|-----------|----------------|-----------|----------|---------|------|-------|
| | | Ativo | Desligado | Trancado | Formado | | |
| Moda | Feminino | N | 90 | 309 | 18 | 370 | 787 |
| | | % | 11,4 | 39,3 | 2,3 | 47,0 | 100,0 |
| | Masculino | N | 11 | 31 | 4 | 16 | 62 |
| | | % | 17,7 | 50,0 | 2,6 | 25,8 | 100,0 |
| Gestão | Feminino | N | 242 | 548 | 43 | 401 | 1234 |
| | | % | 19,6 | 44,4 | 3,5 | 32,5 | 100,0 |
| | Masculino | N | 142 | 430 | 24 | 249 | 845 |
| | | % | 16,8 | 50,9 | 2,8 | 29,5 | 100,0 |
| Alimentos | Feminino | N | 126 | 407 | 26 | 101 | 660 |
| | | % | 19,1 | 61,7 | 3,9 | 15,3 | 100,0 |
| | Masculino | N | 63 | 171 | 9 | 17 | 260 |
| | | % | 24,2 | 65,8 | 3,5 | 6,5 | 100,0 |
| Mecânica | Feminino | N | 26 | 68 | 2 | 18 | 114 |
| | | % | 22,8 | 59,8 | 1,8 | 15,8 | 100,0 |
| | Masculino | N | 275 | 650 | 38 | 230 | 1193 |
| | | % | 23,1 | 54,5 | 3,2 | 19,3 | 100,0 |
| Informática | Feminino | N | 25 | 15 | 0 | 0 | 40 |
| | | % | 62,5 | 37,5 | 0,0 | 0,0 | 100,0 |
| | Masculino | N | 25 | 20 | 0 | 0 | 45 |
| | | % | 55,6 | 44,4 | 0,0 | 0,0 | 100,0 |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Dessa maneira, após visualizar a Tabela 2, pode-se notar que, tratando de conclusão (êxito) e desistência por área de conhecimento que são ofertadas no IFRS - *Campus* Erechim foi possível constatar que, na área da Moda existem mais homens que trancaram o curso (6,5%) do que mulheres (2,3%), sendo que 47% das mulheres que ingressaram e 25,8% dos homens se formaram.

Em Gestão 44,4% das mulheres que ingressaram se desligaram do curso, enquanto o mesmo aconteceu com 50,9% dos homens. No âmbito de conclusão, as mulheres são maioria, sendo a porcentagem de diferença de 3% em relação aos homens.

Na área de Alimentos 15,3% das mulheres ingressantes já estão formadas e 6,5% dos homens na mesma condição. Foi possível perceber que mesmo que elas estão em maior número de formadas, as estudantes também são as que mais trancam ou se desligam dos cursos contemplados nesta área.

Já, na área de Mecânica 59,6% das estudantes mulheres se desligam do curso e somente 15,8% já estão formadas. Na área de Informática mais estudantes do gênero masculino se desligam dos cursos, sendo que a porcentagem de diferença é de 6,9%.

Considerações Finais

Conclui-se que a delegação de poder e superioridade que a sociedade patriarcal faz à figura masculina, repleta de estereótipos e normativas, têm efeitos duradouros na forma em que os seres humanos se relacionam e em suas escolhas. Pautar a sociedade na visão androcêntrica faz com que seja criada a ideia de que determinadas posições sociais devem ser exercidas somente por homens (desde que sigam a normatividade estabelecida, excluindo assim os que não se enquadram no padrão heteronormativo).

As imposições sociais sempre estiveram intrínsecas nos seres humanos e influenciam nas decisões pessoais e geralmente atuam de forma involuntária. A figura feminina vem recebendo grandes transformações, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, onde as mulheres deixam de estar presentes somente nas esferas de trabalho isolado e passam a atuar em massa no mundo do trabalho remunerado. A tentativa de manutenção do isolamento da mulher e demais grupos marginalizados nas esferas comunitárias, por meio do controle estético e pagamentos inferiores ainda é perceptível, mas de uma forma mais contida do que ocorria entre as décadas de 1960 e 1980.

O aumento de mulheres que buscam por educação superior e profissionalizante, principalmente nas últimas décadas, demonstra o interesse em continuar conquistando independência pessoal e financeira, bem como posições de destaque e espaço no âmbito profissional, evitando assim tornarem-se somente uma figura de troca e idealização. Mas, é importante salientar que, mesmo com este aumento, as profissões em que o gênero feminino tem predominância ainda estão envoltas pela ideia de cuidado e afeto.

O fato de existir a concepção de que determinadas profissões não podem ser exercidas por mulheres vem de um movimento cultural que trata o gênero feminino como frágil, instável e repleto de sentimentalismos, características opostas ao que a sociedade patriarcal atribui a figura de líder. O mesmo ocorre com homens que não são heterossexuais ou não apresentam comportamentos tidos como masculinos. É importante tratar deste ponto pois as imposições sociais e comportamentais também são disseminadas ao gênero masculino.

Os testes estatísticos realizados com base nos cursos do IFRS - *Campus* Erechim demonstraram que existem mais estudantes do gênero feminino do que do masculino nas dependências do Instituto. Uma das possíveis razões para isso acontecer é o fato de que os cursos ofertados, em sua maioria, fazem parte das atividades consideradas tradicionalmente femininas, como é o caso das áreas de Moda e Alimentos, confirmando a ideia do que os autores pesquisados neste trabalho expressaram em suas teorias. Soma-se a isso o fato de que a evasão de mulheres é grande em cursos considerados masculinos, como é o caso da Mecânica, demonstrando assim que há associação entre gênero e situação atual para cada área e que as imposições sociais e comportamentais têm influências duradouras nos

seres humanos, sendo que o estudo das porcentagens de ingresso, evasão e conclusão de estudantes estabelecendo comparações de gênero dentro das instituições de ensino mostra-se de extrema importância para o crescimento educacional e social.

Entende-se que esta pesquisa pode contribuir com a obtenção de elementos que embasem propostas e ações a serem desenvolvidas no espaço institucional com foco, por exemplo, nas evasões e trancamentos de estudantes. Ademais, compreender a relação entre gênero e o contexto educacional também poderá contribuir com a desconstrução de estigmas, rótulos e preconceitos. Para tanto, a pesquisa buscou contribuir com a produção de conhecimentos sobre o tema e com a geração de subsídios para projetos de intervenção neste âmbito, desvelando sentidos e significados com vistas a desenvolver mecanismos que contribuam para a equidade de gênero.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11ª edição, Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda. 2012.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1ª edição, São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIAS, C. C.; PIETRELLI, C. S.. **O “entrelugar” do gênero fluido na moda: reflexões preliminares**. Competência, Porto Alegre, v. 10, n. 2, dez. 2017.
- FEDERICI, Sílvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- FRANCISCO, Rayza Alexandra Aleixo. **Elas nas engenharias: construção da carreira e identidade profissional de mulheres estudantes da UFSC**. Florianópolis. 2021.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.
- WOLF, Naomi. **O mito da beleza: Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.



AUTORIA FEMININA DE OBRAS LITERÁRIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE OSÓRIO/RS: DESIGUALDADE DE GÊNERO NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Luciane Senna Ferreira¹
Julia Ferri Pinto²
Pâmela Pereira de Pinho³

Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) nasce comprometido com as questões de diversidade e inclusão no espaço educacional. Desde de sua constituição tem implantado e desenvolvido uma série de políticas que vão ao encontro da formação integrada e humana de todos/as sujeitos envolvidos com a educação. Para além daquelas políticas que o Estado determina, a instituição vem criando, por dentro dela própria, outras que se caracterizam como política de ações afirmativas, direcionadas àqueles/as sujeitos que sofrem precariedades da vida em relação à classe, etnia, raça, gênero, sexualidade, deficiência e outros marcadores sociais, que impactam em seu desenvolvimento pleno, tanto em âmbito educacional, como nas demais esferas da vida social e cotidiana.

Entre várias iniciativas do IFRS, tem-se a criação dos “Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgs)” que estão presentes em todas as 17 unidades da instituição. Setor consultivo e propositivo, atua com liberdade e autonomia em seus locais, de forma a corresponder às demandas de sua comunidade interna e externa, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão.

Sendo assim, desenvolveu-se um projeto de pesquisa vinculado ao grupo de pesquisa “ELLOS e (Estudos Linguísticos e Literários, do Curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês)” e ao Nepgs, do IFRS *Campus* Osório, intitulado *A literatura de autoria feminina presente nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio adotados nas escolas públicas no município de Osório/RS*. A pesquisa se caracteriza como um estudo investigativo voltado aos temas de educação, gênero e sexualidade. Por meio dela, busca-se fomentar o diálogo entre o curso de Letras do *campus* e o núcleo, aproximando as discussões entre formação docente, ensino-aprendizagem e os temas que fazem parte da política de ações afirmativas do IFRS.

A pesquisa teve sua motivação a partir de um conjunto de discussões presentes nas aulas de literatura brasileira do curso de licenciatura em Letras do *campus*, bem como por meio de diversas atividades promovidas pelo Nepgs, nas quais foram problematizadas a baixa presença de obras de autoria feminina, de pessoas negras e de LGBTQIA+ no cânone literário, principalmente naqueles que promovem estudos da história literária do Brasil e nos materiais didáticos oficiais. Pensar nestas questões e como elas se refletem nas aulas de língua portuguesa pareceu fundamental para a discussão dos temas em contexto educacional e, sobretudo, a respeito dos LDs (Livros Didáticos) selecionados pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), bem como os que estão sendo adotados nas escolas públicas do município de Osório, incluindo o *campus* do IFRS.

A pesquisa foi pensada para ser executada em três anos, a partir de desdobramentos. A primeira etapa, desenvolvida e concluída em 2019, que ora apresenta-se neste artigo, dedicou-se ao levantamento quantitativo de autorias de homens e mulheres nos LDs, com olhar instigado a observar não só gênero, mas também etnia, raça e sexualidade. A segunda

1 Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade FEEVALE. Docente de Letras e membra do Nepgs no IFRS *Campus* Osório. Pesquisa os temas de gênero, sexualidade, inclusão e produção literária. luciane.ferreira@osorio.ifrs.edu.br.

2 Licenciada em Letras - português/inglês e membra do Nepgs - IFRS *Campus* Osório. Docente de língua portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias - Cidreira/RS, julia.ferripinto@gmail.com.

3 Bacharel em História pela Furg. Especialista em educação básica e profissionalizante do IFRS *Campus* Osório. Licenciada em História pela Universidade La Salle, pinho.pamela@gmail.com.

etapa, projetada para ser desenvolvida em 2020, mas interrompida pela pandemia Covid-19, ao se retomá-la em 2023, analisará com abordagem quali-quantitativa, quais são as autoras literárias presentes nos LDs do *corpus*, a partir do aprofundamento das categorias étnico-racial, classe, sexualidade. A terceira e última etapa, para ser executada em 2024, fará análise comparativa entre os resultados obtidos e os próximos livros adotados pelas escolas investigadas, buscando identificar mudanças e/ou permanências.

Nesta primeira etapa, desenvolveu-se a pesquisa com uma metodologia de abordagem quantitativa, na qual analisou-se um *corpus* composto por cinco coletâneas de Livros Didáticos (LDs) selecionados pelas escolas públicas de ensino médio do município no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015 e 2018, enfocando: i) o uso de textos literários de autoria masculina e de autoria feminina; ii) quantitativo em cada coletânea; iii) em qual unidade do LD eles são utilizados; e iv) quais autoras estão presentes nas coletâneas. Essa investigação possibilita novos desdobramentos investigativos, problematizando outras possíveis ausências e desigualdades na abordagem da literatura pelos LDs no ensino médio.

Sendo assim, no presente artigo, apresenta-se o caminho percorrido desta primeira fase da pesquisa, bem como seus resultados, com vistas a contribuir com as discussões sobre LDs, ensino de literatura, pluralidade e diversidade no processo de ensino-aprendizagem.

1 Metodologia

1.1 Abordagem da pesquisa

A pesquisa foi elaborada para ser executada a partir de desdobramentos, contemplando três etapas. A primeira, já concluída, na qual se fez o levantamento quantitativo e análise/discussão dos dados. A segunda etapa, interrompida pela pandemia Covid-19, planejada para uma abordagem quali-quantitativa de análise sobre as autoras literárias presentes no LD, a partir das categorias étnico-racial, classe e sexualidade. A terceira e última, direcionada à análise comparativa entre os resultados das duas etapas e os próximos LDs adotados pelas escolas do município investigado.

O primeiro ano da pesquisa, foco deste relato, caracterizou-se de natureza quantitativa, uma vez que o objetivo foi realizar um levantamento dos textos literários utilizados nas coletâneas selecionadas para pesquisa. A elaboração deste mapeamento se torna imprescindível no momento em que as demais etapas da pesquisa foram planejadas para realizar uma análise qualitativa do material gerado. Tal delimitação justifica-se pelo fato de que o método de investigação quantitativo se caracteriza “[...] quando a abordagem está relacionada à quantificação, análise e interpretação de dados obtidos mediante pesquisa, ou seja, o enfoque da pesquisa está voltado para análise e a interpretação dos resultados.” (RODRIGUES; LIMENA, 2006, p.89).

Contudo, vale apontar que durante esse primeiro momento, ao longo das análises e discussões dos dados levantados, são realizados pontos de contato com a abordagem qualitativa, os quais passam a construir um direcionamento dos dados para possíveis pesquisas nos desdobramentos do projeto. Além disso, este primeiro momento da investigação classifica-se, também, como pesquisa documental/bibliográfica, a qual teve como objeto de investigação os documentos do PNLD referentes ao edital de seleção do LD e os Guias Didáticos, elaborados para auxiliar docentes no processo de seleção do LD; bem como as próprias coletâneas que fazem parte do *corpus* analisado. Compreende-se que os LDs e os PNLD são documentos de domínio público e também científico, os primeiros conservados nas escolas que os selecionam como material didático, e os últimos encontrados no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ademais, a pesquisa teórica percorre todo o processo, dando amparo à investigação, utilizando referenciais sobre o processo da seleção do livro didático (BATISTA, 2003; GONZÁLEZ; GIL, 2018; TAGLIANI, 2009); o ensino de literatura no ensino básico (COSSON, 2020a, 2020b; OURIQUE (orgs.), 2015; FILIPOUSKI; MARCHI, 2009); a presença da autoria



feminina na literatura (SCHMIDT, 2019; DALCASTAGNÉ, 2001, 2005, 2007, 2008); questões de gênero e sexualidade relacionadas ao ensino a partir da teoria *queer* (LOURO, 2014, 2020; LOURO (org.) 2022; MISKOLCI, 2017; PARAÍSO; CALDEIRA (org.) 2018); e literatura e questões étnicos-raciais (EVARISTO, 2005).

1.2 Lócus da pesquisa e corpus de coleta de dados

A pesquisa é desenvolvida no município de Osório/RS, situado na área do Litoral Norte do Estado, composta por 21 municípios, que somam mais de 334.000 habitantes (2016). No município, encontram-se cinco escolas estaduais de ensino médio e uma federal, o IFRS, que juntas, atendem à comunidade local e às regiões ao seu redor.

O *corpus* de análise foi composto a partir dos LDs selecionados pelas escolas nos últimos três anos da data da pesquisa, 2017 a 2019, por meio do PNLD 2015 (contemplou os anos 2015 a 2017) e o de 2018, (contemplou os anos 2018 a 2020), portanto a pesquisa trabalhou com dois PNLD para abranger os três anos definidos, 2017 a 2019. No momento em que foi definido na pesquisa, o período de abrangência do material, o intuito foi de possibilitar um comparativo entre coletâneas selecionadas em diferentes processos e que participaram de distintos editais. A escolha tem como objetivo final contemplar três diferentes processos do PNLD ao final do terceiro ano da pesquisa, que tem como foco comparar os resultados das duas etapas da pesquisa com os novos LDs adotados pelas escolas. O Quadro 1 apresenta as escolas e os LDs adotados nos dois PNLD.

Quadro 1 - Livros didáticos de língua portuguesa adotados pelas escolas de ensino médio no município de Osório

| Escolas de ensino médio | PNLD 2015 ⁴ | PNLD 2018 ⁵ |
|---|--|---|
| IFRS - <i>Campus</i> Osório | Português: Língua e cultura Base editorial | Ser Protagonista: Língua Portuguesa Edições SM |
| Escola Estadual de Ensino Médio Albatroz | Novas Palavras Editora FTD | Ser Protagonista: Língua Portuguesa Edições SM |
| Escola Estadual de Ensino Médio Maria Teresa Vilanova Castilhos (Polivalente) | Português: contexto, interlocução e sentido Editora Moderna | Ser Protagonista: Língua Portuguesa Edições SM |
| Escola Estadual de Ensino Básico Prudente de Moraes | Novas Palavras Editora FTD | Novas Palavras Editora FTD |
| Escola Estadual de Ensino Médio Ildefonso Simões Lopes (Rural) | Português: contexto, interlocução e sentido Editora Moderna | Se liga na língua: literatura, produção de texto e linguagem Editora Moderna |

Fonte: Elaborada pelas autoras (2019)

No ano de 2015, foram ofertadas dez coletâneas por meio do PNLD, uma escola adotou *Português: língua e cultura*; duas escolas *Português: contexto, interlocução e sentido*; e outras duas adotaram *Novas Palavras*. No ano de 2018, foram 11 coletâneas disponibilizadas, três escolas selecionaram *Ser Protagonista: Língua Portuguesa*; uma escola *Novas Palavras*; e *Se liga na língua: literatura, produção de texto e linguagem* selecionada por uma escola.

Todos os títulos apresentam três volumes, os quais procuram organizar os conteúdos de cada volume correspondendo ao ano do ensino médio. Assim, o *corpus* da pesquisa foi formado por seis coletâneas, totalizando 18 volumes. Contudo, os dados da coletânea *Novas Palavras*/PNLD 2018 não estão contemplados neste texto, pois não se teve acesso até o momento ao volume 2. Portanto, a análise corresponde a três coletâneas selecionadas no PNLD 2015 e duas selecionadas no PNLD 2018, totalizando cinco coletâneas e 15 volumes.

Os materiais apresentam similaridade em relação à disposição dos conteúdos, todos dividem-se em três eixos/partes: Literatura; Gramática e Leitura/Linguagem/Conhecimentos Linguísticos; e Produção de texto/Redação e Leitura. A única coleção que não possui essa organização é *Português: língua e cultura*, que se organiza em cinco blocos: o primeiro apresenta o PNLD 2018, que abrangem a pesquisa referente ao ano de 2017, o primeiro, Almanaque

gramatical; quarto, Guia Normativo; e o quinto e último bloco, Literatura.

Em relação aos conteúdos literários, o volume-1 das coletâneas procura desenvolver um trabalho de introdução literária, abordando-a como uma forma de linguagem e como gênero textual; suas funções; origem; literatura e idade média, humanismo e o classicismo; e, por último, inicia o trabalho com a literatura brasileira a partir do período colonial. O único volume-1 que não apresenta questões introdutórias acerca da literatura, começando pela abordagem da produção brasileira, é a coletânea *Português: língua e cultura*, PNLD 2015. Ademais, o volume-1 do *Ser Protagonista* não inicia o trabalho com a literatura brasileira, mas dedica-se a trabalhar a literatura e o mundo contemporâneo e fazer um panorama das literaturas africanas em língua portuguesa.

O volume-2 dos LDs trabalha com os movimentos literários no contexto brasileiro, fazendo um paralelo com a literatura portuguesa e outras referências, abordando o romantismo, realismo, naturalismo, parnasianismo e simbolismo, traçando, sempre que possível, um paralelo com a literatura portuguesa. O único material analisado que não trabalha com os mesmos aspectos é o *Português: língua e cultura*, em que os capítulos voltados à literatura focam na produção brasileira do século XX.

O volume-3 dedica-se ao pré-modernismo; vanguardas culturais europeias; modernismo português; modernismo brasileiro e seus desdobramentos; os romances de 1930; e pós-modernismo. Ainda, algumas coletâneas apresentam uma seção especial ou capítulos dedicados à literatura africana de língua portuguesa. O volume da coletânea *Português: língua e cultura* se diferencia dos demais ao dedicar-se a trabalhar com a literatura portuguesa e a literatura africana de língua portuguesa no terceiro volume.

Além das obras literárias (algumas apresentam apenas fragmentos), algumas coletâneas exploram outros gêneros textuais produzidos por autores/as de literatura, como ensaio e artigo de opinião e, em outros, momentos, nomes de escritores/as aparecem em discursos em eventos ou entrevistas. Esses gêneros textuais, que não fazem parte da esfera literária, também foram extraídos do *corpus*, todavia, eles ainda não passaram por um tratamento analítico. Portanto, os dados apresentados neste texto não contemplam essa categoria.

1.3 Etapas de execução

A primeira etapa de execução do projeto se realizou uma busca no site do FNDE e no portal do Ministério da Educação (MEC) para investigar documentos relacionados ao processo de seleção dos LDs de língua portuguesa, bem como o Guia do PNLD, material organizado para apresentar a coletânea às/aos docentes. Também foram pesquisados documentos que informam os valores investidos pelo MEC na aquisição e distribuição do material didático. Estas informações foram relevantes para compreender não só o processo envolvido com os LDs, bem como quais setores atuam e valores de investimento.

Após, procedeu-se a um levantamento, realizado no site da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, das escolas públicas de ensino médio no município de Osório, e entrou-se em contato para agendamento de uma visita, com o objetivo de ter acesso ao material didático adotado por estas escolas. Quanto ao IFRS *Campus* Osório, devido a pesquisa ser dessa unidade, tinha-se o acesso ao material. Na visita às escolas, levou-se uma carta de apresentação da pesquisa para entregar à direção escolar e/ou às/aos docentes. Também elaborou-se um questionário com quatro perguntas a respeito do processo de escolha do LD, com o objetivo de: i) identificar se foram selecionados coletivamente, por um grupo de professores/as da área - docentes de Letras - ou pela direção; ii) se o material solicitado foi o mesmo recebido; iii) se o grupo docente recebeu uma amostra do material enviado pelas editoras e a orientação pelo PNLD para acessar o Guia do PNLD e/ou ler as resenhas sobre as coletâneas, para fazer a avaliação e decidir a seleção. Contudo, na maioria das instituições fomos recepcionadas pelas/os servidores da secretaria e as informações foram passadas por eles/as, não tendo um contato direto com as/os docentes de língua portuguesa.

Todavia, conseguiu-se apurar por meio da entrevista com as/os profissionais, algumas



informações sobre a aquisição e uso do material didático na escola, como o fato de que nem sempre recebem a coletânea que selecionaram; o fato de que alguns materiais não chegam em um número satisfatório para contemplar todos/as estudantes, impossibilitando que o LD fique com o/a discente; o não uso do LD por parte das/os docentes; e a não conservação adequada desse material na escola.

As escolas doaram as coletâneas para a pesquisa, as quais estão em poder das pesquisadoras do projeto, não havendo a necessidade de escanear ou tirar cópia do material.

Na etapa seguinte, construiu-se uma ferramenta para reunir os dados que seriam gerados a partir das buscas no *corpus* selecionado da pesquisa. Para isso, realizou-se uma busca de ferramentas/software que fosse satisfatória ao objetivo da pesquisa. Das disponíveis, selecionou-se o *microsoft excel*, editor de planilhas para computadores ofertadas pela *Microsoft*, pois a ferramenta nesse momento era aquela de conhecimento das pesquisadoras, facilitando, portanto, a geração dos dados.

As planilhas foram organizadas por volume da coletânea, apresentando, antes de iniciar o levantamento dos dados, a descrição catalográfica e a composição do LD, isto é, como é organizado, nome e número das unidades e capítulos. Para a sistematização da geração de dados, nas linhas, foram dispostas (i) quatro linhas que tinham como objetivo separar as/os escritoras/es dentro das categorias *homem-brasileiro*, *homem-estrangeiro*, *mulher-brasileira* e *mulher-estrangeira*; (ii) os nomes das/os autoras/es que possuíam textos literários na coletânea ou de outros gêneros textuais produzidos pelas/os mesmas/os ou que faziam parte, nomes inseridos abaixo de cada categoria. As colunas foram organizadas a partir das categorias: (i) número da unidade da coletânea e capítulo; (ii) nome da unidade; (iii) nome do capítulo; (iv) informação sobre a atividade ou explicação em que o texto foi utilizado; (v) nome da produção; (vi) informação sobre menção à/ao autora/autor; (vii) número da página (viii) produção, espaço que foi colado para fazer a contabilização das produções utilizadas; (ix) menção, espaço que foi colocado para fazer a contabilização das vezes em que o/a autor/a foi mencionado/a; (x) gêneros literários e textuais que pertence o texto utilizado; e (xi) coluna completo e coluna incompleto, para indicar se o texto foi utilizado em sua íntegra ou em fragmentos. Para melhor visualização da tabela sistematizada para geração de dados, veja a figura abaixo:

Figura 1 - Organização da planilha

| Homem - Brasileiro | Capítulo | Unidade | Título do capítulo | Sessão | Pg | Título da produção | Número de produção | Gênero literário | Texto completo/incompleto |
|---------------------|--------------|------------|--|--|-----|--------------------|--------------------|------------------|---------------------------|
| Álvares de Azevedo | Gramática 8 | Gramática | Sintaxe-colocação pronominal | Atividade | 302 | Noite na Taverna | 1 | Contos | Incompleto |
| Mulher - Brasileira | Capítulo | Unidade | Título do capítulo | Sessão | Pg | Título da produção | Número de produção | Gênero literário | Texto completo/incompleto |
| Clarice Lispector | Literatura 8 | Literatura | A terceira geração modernista brasileira | Principais escritores e obras da 3ª geração modernista | 134 | A hora da estrela | 1 | Romance | Incompleto |

Fonte: elaborada pelas autoras (2022)

Finalizada essa última etapa, partiu-se para a produção dos dados dos dados. Os resultados vêm sendo comunicados em eventos científicos/acadêmicos e em periódicos.⁶

1.4 Análise dos dados

A partir dos dados produzidos por meio dos LDs, foram quantificados a categoria *homem-brasileiro*, *homem-estrangeiro*, *mulher-brasileira* e *mulher-estrangeira*, que foram as previamente definidas, pois o objetivo da pesquisa nesta primeira etapa direcionou-se a verificar a falta ou a pouca visibilidade dada às autoras de literatura nos livros didáticos. Conforme os dados começaram a ser organizados nessa categoria previamente construída, outras foram surgindo, como a menção às/aos escritoras/escritores ao longo de explicações ou outros gêneros textuais produzidos por elas/eles ou que fizeram parte, por exemplo, entrevistas e reportagens. Estes também passaram a ser extraídos para posterior análise, com vistas a obter resultados que pudessem somar-se aos demais, não apenas para os desta etapa da pesquisa, mas também como dados relevantes para as etapas seguintes. Tais dados ainda não foram analisados, portanto não se apresentará, neste momento, os resultados. Por outro lado, os dados referentes ao quantitativo de produções literárias por coletânea foram analisados; bem como por partes que as coletâneas são divididas. Ademais, embora não tenha-se sistematizado o quantitativo de mulheres escritoras a partir do marcador étnico-racial, dados foram produzidos, que serão observados ao longo da descrição dos resultados.

Sendo assim, após o agrupamento de categorias, optou-se pela construção de gráficos, pois, por meio deles, foi possível visualizar os dados gerados de forma geral, tornando mais clara a exposição quantitativa da pesquisa e facilitando a análise dos dados para se obter os resultados. Na seção 4, apresenta-se os gráficos dos dados que foram totalmente sistematizados.

2 A importância do livro didático e do ensino da literatura: pluralidade e diversidade

A literatura, nos termos de Cosson (2020b), constitui-se como um paradigma social-identitário definida como uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades, espelhando “as contradições dessas relações e evidencia os embates políticos que delas resultam em operações de controle, silenciamento e exclusão daqueles que não se ajustam ao padrão social e cultural dominante (COSSON, 2020b, p. 100). Compreende-se, assim como o autor, que a literatura é um potente instrumento de resistência cultural e de luta em busca da construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. Por meio dela, é possível desestabilizar paradigmas rígidos, normativos e cegos às demandas da diversidade.

Nesse sentido, ela pressupõe e faz um chamamento a um engajamento que ultrapassa puramente a arte pela arte, mas político, que se manifesta pela valorização de autores e de autoras e obras. O mundo literário é capaz de representar e dar voz àqueles/as que ainda são silenciados/as e excluídos/as por conta de uma construção social que fabrica as desigualdades. Ao contemplar existências e percursos diversos de vida, de forma positiva, a literatura tem a força de reafirmar, valorizar e defender identidades culturais, sexuais, étnicas e de gênero, garantindo “reconhecimento e legitimidade à identidade de grupos minoritários, funcionando como uma forma de empoderamento simbólico dos integrantes desses grupos” (COSSON, 2020b, p. 101)

Nessa perspectiva, a escola adquire relevância no ensino da literatura, por ser um espaço compreendido como promotor da emancipação e comprometida com as questões humanas, devido a sua potencialidade formativa e significativa importância no processo de promoção

6 Para maiores resultados da pesquisa ver as produções *A literatura de autoria feminina presente nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio adotados nas escolas públicas no município de Osório*. Disponível em: <https://dSPACE.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/499>. Acesso em 20 set. 2022; *A representatividade importa? Uma análise sobre as produções literárias presentes na coleção “Ser Protagonista: língua portuguesa”, PNLD 2018*, artigo no prelo da Revista *Versalete*, Universidade Federal do Paraná. Endereço: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/>; *Onde estão as produções literárias femininas nos Livros Didáticos?*. Disponível em: https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=6140. Acesso em: 20 set. 2022.

à dignidade humana e à democracia plena. Assim, o LD tem um papel preponderante em sala de aula, isto porque, muitas vezes ele é o único recurso que a/o professor/a dispõe para realizar suas aulas e o único material de pesquisa para as/os alunas/os. E como tal, seu uso político não pode ser descartado, uma vez que ele é capaz de veicular imaginários, instituir hierarquias e impor normalizações.

Se, em sala de aula, ele exerce sua função enquanto material de apoio ou como único recurso disponível, ele deve ser pensado também a partir dos discursos que veicula. Nesse sentido, devemos considerar que a escola não é apenas um lugar de produção de conhecimento, mas também, e talvez principalmente, um espaço de reprodução que contribui para a manutenção do *status quo*. Sobre essa lógica de manutenção, Louro (2014) observa:

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres[...] profissões ou tarefas “características” de brancos/as e as de negros/as ou índios[...]. A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados (LOURO, 2014, p.74).

Ao nos debruçarmos sobre o que os documentos oficiais falam a respeito da escola, ela é considerada um espaço democrático e plural, em que a diversidade é abraçada em suas diferentes formas. No entanto, a distância entre o que os documentos apontam e a realidade pode ser contestada, por exemplo, a partir do LD. Ora, se nele as representações dos arranjos sociais são sempre os mesmos, então onde está contemplada a diversidade e a pluralidade exigidas como critérios na BNCC e no PNLD? Se o LD é muitas vezes o único recurso que a/o professor/a tem para trabalhar em sala de aula e nele se ignora ou se nega a diversidade, como mediar o conhecimento a partir dos critérios exigidos pelos documentos oficiais?

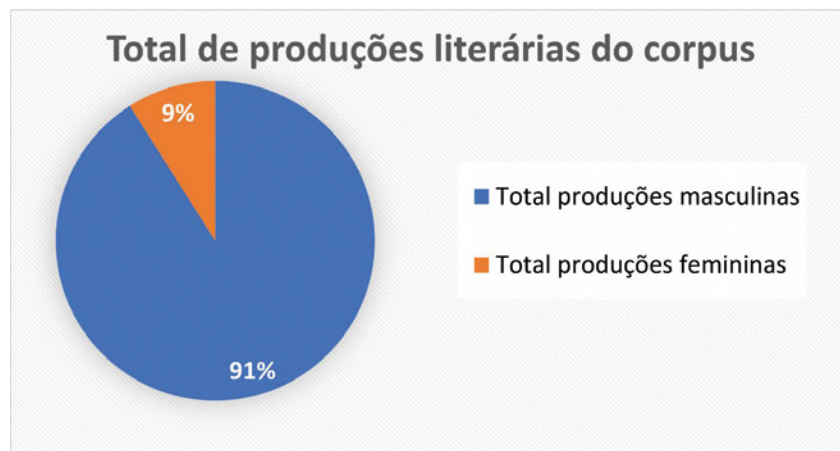
Nesse sentido, LD tem um compromisso cultural, social e político, no qual deve reconhecer toda a diversidade humana e, no que diz respeito ao ensino de literatura, contemplar a igualdade de gênero implica na construção de uma imagem e de um conhecimento, no qual a mulher escritora passa a ser valorizada e legitimada em sua existência e em sua produção cultural literária.

3 Resultados e discussão

Após a geração de dados, foi possível realizar os cruzamentos que atendessem à proposta da pesquisa e criar gráficos para comunicar os resultados. Abaixo, apresenta-se o total de vezes em que produções de autores/as do universo literário aparecem nas coletâneas⁷.

⁷ Cabe esclarecer que diversos/as escritores/as se repetem nos volumes, portanto, os números apresentados nos resultados consideram todas as aparições.

Gráfico 1 - Total de produções de escritores/as literários/as

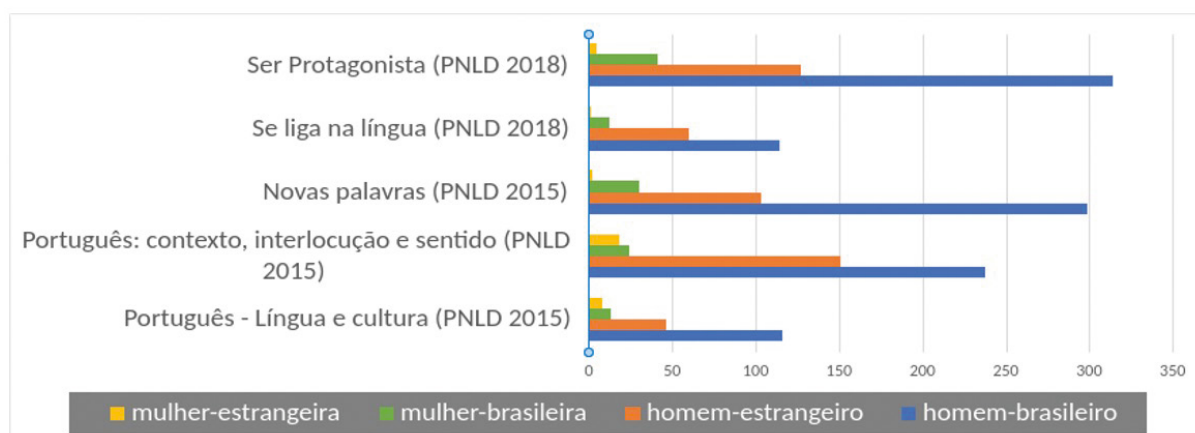


Fonte: elaborada pelas autoras (2022)

Como é possível observar, o número de produções de escritoras não atinge 10% dos textos literários utilizados em todo o *corpus* analisado, composto por 18 volumes, demonstrando a grande disparidade entre produções de autoria masculina e feminina. Esse indicador aponta uma desigualdade no campo cultural, um silêncio que “[...] mascara ou apaga a existência da diversidade social e cultural, assim como da representação negativa, que mantém e perpetua em nível simbólico as discriminações sociais baseadas nas diferenças de gênero, etnia, orientação sexual, naturalidade e cultura diversa da dominante [...]” (COSSON, 2020b, p.100-101). Os LDs analisados, sutilmente reproduzem a naturalização das construção das relações de gênero que produzem hierarquias sociais moldadas pelas redes de poder da sociedade. Nesse sentido, não desestabilizam e nem rompem com as relações de poder em funcionamento.

Quanto ao gráfico 2, ele apresenta o número de obras literárias de autoria feminina e masculina em cada coletânea analisada, organizando os dados nas seguintes categorias: *homem-brasileiro*; *homem-estrangeiro*; *mulher-brasileira* e *mulher-estrangeira*.

Gráfico 2 - Presença de obras literárias de autoria feminina e masculina em cada coletânea analisada



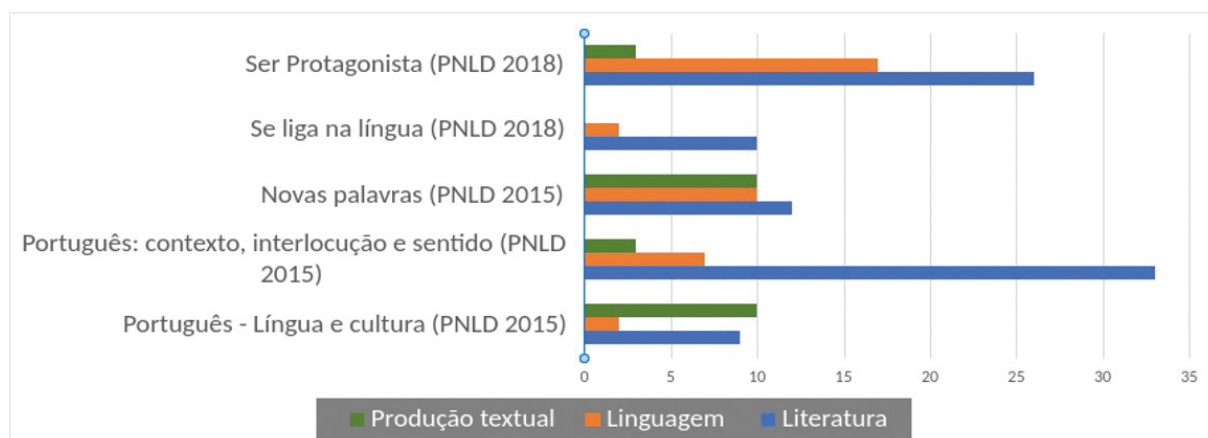
Fonte: elaborada pelas autoras (2022)

Observa-se que a produção de *mulher-brasileira* é menos presente até mesmo do que as produções de *homem-estrangeiro*, mesmo se tratando de coletâneas que têm como o foco o ensino de literatura brasileira e de português brasileiro como língua materna. Outro dado levantado refere-se ao fato de que, mesmo somando o número de produções de *mulher-brasileira* e *mulher-estrangeira*, não se alcança uma expressividade considerável de

produções em relação à masculina. Chama-se ainda a atenção que, somadas, as autoras não atingem nem a marca da produção de *homem-estrangeiro*. Ademais, verifica-se que nenhuma coletânea representa um equilíbrio entre produções de mulheres e homens. Independente da nacionalidade e do LD analisado, o número de escritoras é sempre muito inferior ao de escritores.

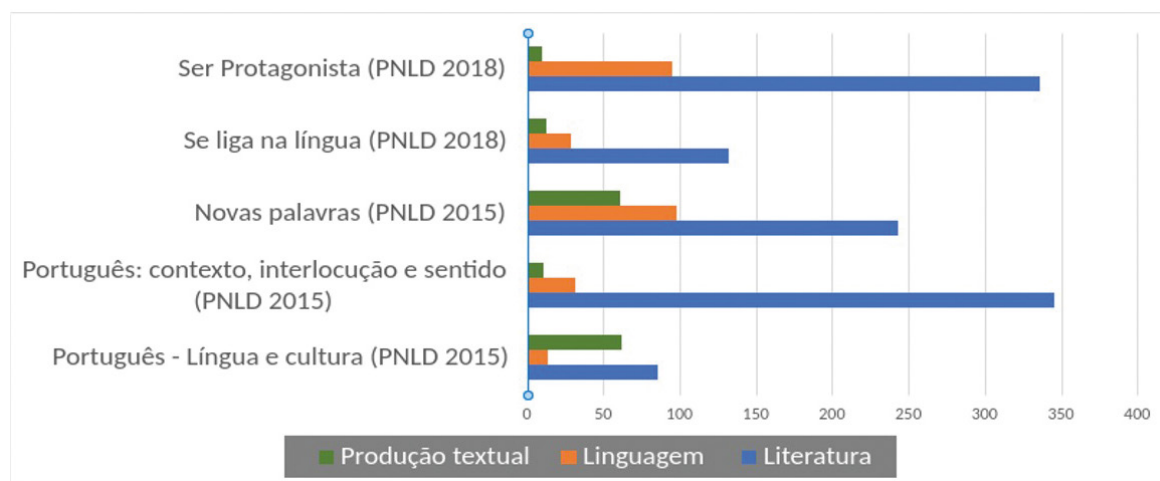
Cabe aqui salientar a necessidade de identificar os autores e as autoras em brasileiros/as e estrangeiros/as. Tal ponto se deu pela presença de produções estrangeiras dentro de todas as coletâneas didáticas que fazem parte do *corpus*. Acrescentar esses marcadores proporcionam, futuramente, um olhar atento em relação ao quantitativo e, também, qualitativo sobre as literaturas estrangeiras, especialmente a de língua portuguesa e literatura africana de língua portuguesa. Podendo, assim, problematizar o uso de produções literárias estrangeiras nos LDs, no que diz respeito à Africana de Língua Portuguesa, a partir da noção de que forma elas estão sendo empregadas, de fato com intenção de explorar um universo para além de nossas fronteiras, ou apenas para contemplar o que determina os editais do PNLD a respeito da legislação, diretrizes e normas oficiais relativas ao ensino médio para a educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2015, p. 33).

Gráfico 3 - Em quais partes do LD as produções de autoras femininas são utilizadas



Fonte: elaborada pelas autoras (2022)

Gráfico 4 - Em quais partes do LD as produções de autores masculinos são utilizadas



Fonte: elaborada pelas autoras (2022)

Os gráficos 3 e 4 apresentam em quais partes as produções femininas e masculinas são

utilizadas nas coletâneas, isto é, se elas aparecem na parte de produção textual, linguagem ou de literatura. A elaboração destes gráficos possibilitou identificar se em algum momento haveria um maior uso de produções de autoria feminina em alguma das categorias.

Comparando os gráficos, podemos verificar que em todas as partes categorizadas das coletâneas as produções de autoria feminina são inferiores, independente da finalidade, isto é, se utilizado para trabalhar com a literatura, com produção textual ou para reflexão sobre a língua e linguagem. Essa inferioridade demonstra uma grande desigualdade em termos de gênero e uma explícita valorização e legitimação de um cânone literário masculino.

Uma literatura com mais igualdade de gênero auxilia não apenas a criar uma aproximação das/os discentes com a literatura, uma vez que podem vir a se identificarem nela, bem como possibilita construir ferramentas contra o perigo da história única⁸, não repetindo o mesmo processo que modelou a literatura brasileira ao longo do século XIX, que invisibilizou a autoria feminina em um período formativo da nação. Conforme Schmidt (2019), durante esse período “a literatura foi institucionalizada como instrumento pedagógico de viabilização de nossa diferença cultural em razão de sua força simbólica para sustentar a coerência e a unidade política da concepção romântica da nação como ‘o todos em um’” (p. 65). Ainda, a autora diz que,

[...] o nacional, enquanto espaços das projeções imaginárias de uma comunidade que buscava afirmar sua autonomia e soberania em relação à metrópole, constitui-se como um domínio masculino, de forma explícita e excludente. As figuras do pensador, do crítico e do escritor definiam o lugar do sujeito que fala em nome da cultura e da cidadania a partir de uma lógica conjuntiva e horizontal, de cunho universalista, em sintonia com a racionalidade progressista da coesão social em que se pautava a concepção da nação moderna. (SCHMIDT, 2019, p. 65-66)

Se faz necessário problematizar o ensino de literatura centralizado no cânone literário, uma vez que, por exemplo, como aponta Batista (2012),

[...] a respeito da produção feminina na Literatura Brasileira, no Período Colonial, nada se tem encontrado nos livros didáticos utilizados no Ensino Médio. Isso se deve não porque não haja uma produção literária feminina nesse momento histórico, mas porque o cânone não as privilegiou, criando, assim, a falsa ideia de que a cultura só era realizada por homens. A lacuna literária que tal atitude provocou precisa ser preenchida de alguma forma. É inaceitável que, em pleno século XXI, nossos alunos saiam da Educação Básica sem o conhecimento dessas que contribuíram para a construção artística e cultural de nossa nação, seja no Período Colonial, seja nas épocas subsequentes [...] (BATISTA, 2012, p. 804).

Através da geração dos dados, foi possível verificar a quase completa ausência da autoria feminina brasileira, não apenas no período colonial, mas naquele que segue até à década de 1930. Por exemplo, em nenhuma das coletâneas o romance *Úrsula*, publicado em 1859, de Maria Firmino é contemplado. Essa obra possui grande importância literária e histórica: primeiro livro escrito por uma mulher no Brasil e um dos primeiros romances abolicionistas da literatura brasileira publicado por uma mulher negra. Contudo, só teve uma edição em 116 anos de sua existência, apenas em 1975 que recebeu uma segunda edição. De acordo com Miranda (2021), *Úrsula* é uma narrativa de fundação.

Pode ser pensada como uma placenta, a gestar e depois de parir um outro fio a partir do qual podemos interrogar o Brasil, a literatura e os resquícios coloniais que permanecem em sintonia com o nosso presente. Essa placenta toma o romance como forma, espaço fértil e elástico o bastante para a feitura de outro mundo (MIRANDA, 2021, p. 22).

8 O perigo da história única. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt Acesso em: 28 set. 2022.

Observa-se, ainda, a presença de autoria feminina no Parnasianismo, movimento literário ao final do século XIX e começo do XX, mas em apenas uma coletânea, *Novas Palavras/ PNLD 2015/volume 2*, a qual contempla a produção da escritora Francisca Júlia. Entretanto, o livro apresenta apenas o fragmento de uma única poesia de sua autoria, *Ó musa, cujo olhar de pedra, que não chora*, de onze utilizadas ao longo do capítulo 7, *O Parnasianismo no Brasil*, as demais são todas de autoria masculina.

A partir da década de 1930, a literatura de autoria feminina começa a ser mais presente, contemplada na maioria dos LDs nos volumes 3. Escritoras como Clarice Lispector e Rachel de Queiroz começam a fazer parte, em algumas coletâneas, inclusive como títulos dos capítulos. Todavia, não significa que ocorra alterações significativas nos resultados apresentados nos gráficos, pois, por mais que esses volumes considerem a produção feminina, ainda assim, não se equipara à produção masculina. Por outro ângulo de análise, essa presença feminina indica um outro aspecto importante de se informar. Enquanto essas autoras aparecem com frequência, há uma ausência da produção da Carolina Maria de Jesus, escritora negra, favelada, tardiamente reconhecida pela academia e, por seguinte, do público leitor.

Apenas uma coletânea, *Português: contexto, interlocução e sentido/ PNLD 2015*, no volume 1, traz uma menção a produção de Carolina, um pequeno fragmento da obra mais conhecida, *O quarto do despejo*, em uma atividade que relaciona oralidade e escrita na parte de linguagem e outro fragmento no volume 2, no capítulo literário sobre período do naturalismo. Considera-se que, mesmo ela estando presente nesta coletânea, ainda assim é ausência e silenciamento de uma autoria de uma mulher negra, pois além de ser um fragmento que nada representa a obra, ainda foram empregados fora dos aspectos literários, contexto de produção e/ou autoria.

Ademais, verificou-se outros traços em relação ao grupo de escritoras. Algumas delas aparecem em praticamente todas coletâneas analisadas, como: Adélia Prado, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Rachel de Queiroz, autoras consagradas pelo cânone literário brasileiro e “por acaso” mulheres brancas de classe social média e/ou alta.

Cabe ressaltar, antes de prosseguir, que problematizar o cânone literário e descentralizar o ensino de literatura dessa estrutura, trazendo literaturas contemporâneas que contemplem a diversidade, não anula a presença do/a outro/a. Segundo Cosson (2020b),

[...] aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. [...] ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não se pode apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade (COSSON, 2020b, p.34).

Ao privilegiar escritoras canônicas, especialmente nas partes dedicadas ao ensino de literatura, os materiais didáticos contribuem com a invisibilidade de outras mulheres na literatura. Como, por exemplo, ao fazerem uso das produções Marina Colasanti, Patrícia Melo e Maria Valéria Rezende em partes dedicadas à produção textual e à linguagem e não à literatura.

Além disso, das poucas produções de autoria feminina que compõem o *corpus* de análise, as de escritoras negras brasileiras aparecem em poucas coletâneas. Além de Carolina Maria de Jesus, já citada, há Gracê Passo (volume 1 - *Ser protagonista: língua portuguesa/ PNLD 2018*) e Socorro Acioli (volume 3 - *Se liga na língua/ PNLD 2018*).

Em relação às mulheres-estrangeiras, temos algumas coletâneas que trabalham com trechos das obras literárias das seguintes autoras negras: Ana Paula Tavares, angolana (*Português - língua e cultura/ PNLD 2015; Ser Protagonista: língua portuguesa (PNLD 2018)*); Cesária Évora, caboverdiana (*Português: contexto, interlocução e sentido/ PNLD 2015*); Conceição Lima, São Tomé e Príncipe (*Português - língua e cultura/ PNLD 2015; Português: contexto, interlocução e sentido/ PNLD 2015*); Maya Angelou, norte-americana (*Português:*

contexto, interlocução e sentido/PNLD 2015); Noémia de Souza, moçambicana *Português - língua e cultura*/PNLD 2015; *Português: contexto, interlocução e sentido*/PNLD 2015); e Vera Duarte, caboverdiana (*Português - língua e cultura*/PNLD 2015)

Quando autoria indígena, apenas na coleção *Se liga na língua*/PNLD 2018, no capítulo *Quinhentismo: escritos sobre um outro mundo*, foi registrado uma poesia de literatura oral de origem Guarani Mbyá, *Feito pra acabar*. Contudo, não há identificação de autoria, possivelmente se trata de um poema de construção coletiva.

Os resultados dos dados gerados indicam a completa invisibilidade das minorias nos LDLP, que pode ser refletida em sala de aula, principalmente, nos casos em que a/o docente não trabalhe produções literárias suplementares àquelas disponíveis no LD utilizado em sua aula. Ao não abranger uma literatura de autoria mais diversa, focando apenas no canônico e nas produções masculinas, o trabalho desenvolvido em sala de aula limita o pensamento das/os estudantes, fazendo-as/os imaginar que não exista espaço na literatura para pessoas que não sejam homens, pessoas brancas e de classe média/alta, ainda acaba contribuindo fortemente para o não reconhecimento e para deslegitimação de grupos. Um LD que não proporciona uma igualdade de gênero, de classe, de raça, de etnia no universo literário da criação falha consideravelmente com uma educação para diversidade, inclusiva, libertadora, reflexiva e crítica.

Considerações Finais

Os dados construídos ao longo dessa pesquisa demonstram que a literatura de autoria feminina nos livros didáticos apresenta um quantitativo inferior à masculina, em todas as coletâneas recebidas e utilizadas, no PNLD 2015 e PNLD 2018, por escolas de ensino médio da cidade de Osório. Independente da parte do LD, seja literatura, linguagem ou produção textual, a diferença na relação entre homens e mulher é abissal.

Dentro desse recorte de gênero, ainda foi possível observar que as coletâneas possuem preferências ao selecionarem produções literárias de mulheres, pois privilegiam as brancas e canonizadas/tradicionais da literatura brasileira, como Adélia Prado, Clarice Lispector e Cecília Meireles, em detrimento de mulheres como Carolina Maria de Jesus (utilizada em apenas uma coletânea), Conceição Evaristo, Maria Firmino, Elisa Lucinda e outras expoentes de uma literatura brasileira e de autoria negra, que, no entanto, nem mencionadas são. Portanto, dentro da invisibilidade há outra invisibilidade.

Os indicadores lançam luz à compreensão do tema pela identificação de aspectos que informaram: i) silenciamento de literatura de autoria feminina comparada à masculina; ii) marginalização da mulher escritora; iii) invisibilidade dentro da invisibilidade, a partir da perspectiva étnico-racial das autoras mulheres; e iv) os LDs analisados não apresentam um trabalho adequado com a diversidade e pluralidade de gênero, etnia e raça.

Os dados gerados nesta etapa e nas demais podem contribuir com as discussões em salas de aula de formação inicial e continuada de docentes, abordando questões sobre os materiais didáticos ofertados pelo governo, bem como, com as discussões acerca de gênero, classe, raça, etnia, deficiência e sexualidade na literatura e na escola, uma vez que o universo literário, sendo potente instrumento cultural, político e social, se não transforma, sacode e desestabiliza as relações de poder em funcionamento ao contribuir com a visibilidade de grupos minorizados.



Referências

- BATISTA, A. A. G. **A avaliação dos livros didáticos**: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In.: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BATISTA, Edilene Ribeiro. A produção literária feminina brasileira nos séculos XVII e XVIII. Seminário nacional mulher e literatura, 14; Seminário internacional mulher e literatura, 5, 2011, Brasília. **Anais eletrônicos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 801-811. Disponível em: . Acesso em: 16 ago. 2016.
- BRASIL. **Editais de convocação 04/2015 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Secretaria de Educação Básica.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª Ed. São Paulo: Contexto: 2020a.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020b.
- DAMATTA, Roberto. **A dualidade do conceito de cultura**. Disponível em: <http://tautonomia.blogspot.com/2015/11/dualidade-do-conceito-de-cultura.html>. Acesso em: 29 de set. 2022.
- DUARTE, Constância Lima. Literatura feminina e crítica literária. **Travessia**, Florianópolis, n. 21, 1990. p. 15-23. Disponível em: . Acesso em: 1 jul. 2016.
- GONZÁLEZ, César Augusto; GIL, Maitê Moraes. O Livro Didático de Língua Portuguesa entre o Ensino de gramática e a reflexão linguística. **Revista SOCIODIALETO**, v. 9, n. 25, julho, 2018.
- EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: BARROS, Nadilza Martins de; SCHNEIDER, Liane (Orgs.). **Mulheres no mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Idéia, 2005, p. 202.
- DALCASTAGNÉ, Regina. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. **Revista Letras de hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 18 - 31. dezembro 2007.
- DALCASTAGNÉ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. Brasília, nº 31, p. 87-110, janeiro-junho, 2008.
- DALCASTAGNÉ, Regina. Personagens e narradores do romance contemporâneo no Brasil: incertezas e ambigüidades no discurso. **Diálogos Latinoamericanos**, n. 003. Universidad de Aarhus: Aarhus Latinoamericanistas, p 114 -130, 2001.
- DALCASTAGNÉ, Regina. Vivendo a ilusão bibliográfica. A personagem e o tempo na narrativa contemporânea. **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº26. Brasília, p. 13-71, julho-dezembro, 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. HOLLANDA, Heloisa Buarque de(org.). **Pensamento feminista hoje**: sexualidades no sul global. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- PARAÍSO, Marlycy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.
- MIRANDA, Fernanda R. Maria Firmina dos Reis e a criação de um outro mundo na escrita. In: BASTOS, Fernanda, *et. al.* **Tag Trilhas**: Vozes negras. Porto Alegre: Tag, 2021.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006. 175p.
- SCHMIDT, Rita Terezinha. A crítica feminista na mira da crítica. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 42, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/7462>>. Acesso em: 4 out. 2016.
- SCHMIDT, Rita Terezinha. Centro e margens: notas sobre a historiografia literária. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 32, 2008. Disponível em: . Acesso em: 16 ago. 2016.
- SCHMIDT, Rita Terezinha. Na literatura, as mulheres que reescrevem a nação. DE HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.) **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- SCHMIDT, Rita Terezinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. NAVARRO, Márcia Hoppe (Org.). **Rompendo o silêncio**: Gênero e literatura na América Latina. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1995. p. 182-189.
- TAGLIANI, D. C. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2009.

QUÍMICA ACESSÍVEL NO ENSINO MÉDIO: UMA “PRÁXIS” SOB A ÉGIDE DOS PRINCÍPIOS DA ACESSIBILIDADE CURRICULAR E DA HISTORICIDADE DOS SABERES

Clarissa Haas¹
Alexandra de Souza Fonseca²

Introdução

No presente artigo discutimos uma ação de pesquisa articulada ao ensino na área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, desenvolvida por meio do Projeto de Pesquisa “Acessibilidade curricular na Educação Básica a partir da gênese dos saberes: de onde vem o conhecimento científico?”, no *Campus* Caxias do Sul do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), sob a coordenação da primeira autora e participação como pesquisadora colaboradora da segunda autora.

A referida pesquisa teve como objetivo central a construção de estratégias para prover a acessibilidade curricular, ou seja, a efetiva aprendizagem e acesso ao conhecimento acadêmico aos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas públicas de Educação Básica de Caxias do Sul e no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio no IFRS - *Campus* Caxias do Sul. Para tanto, considerou-se a historicização dos conhecimentos científicos como um campo fértil para a compreensão dos conceitos, de modo contextual, a partir das situações “reais” que demandaram a sua criação, com potencialidade para aproximar os estudantes com deficiência e os demais na compreensão significativa dos conteúdos. O projeto contemplou distintas áreas curriculares e suas possibilidades de integração, contando com a parceria de professoras pesquisadoras em atuação na Educação Básica nos componentes curriculares em foco.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 2017) e teve como principais procedimentos: os estudos bibliográficos e documentais articulados ao desenvolvimento de estratégias por meio do trabalho colaborativo entre coordenação, pesquisadoras colaboradoras e bolsistas; a aplicação das estratégias nas turmas previamente definidas como coletivos de referência para o projeto; a análise crítica dos resultados obtidos; e a documentação das práticas na forma de vídeos didáticos e artigos.

Cabe destacar que o espaço das reuniões regulares constituiu-se como um território propício para articular pesquisa e ensino, teoria e prática, ação e reflexão, compondo um vínculo estreito entre a palavra pronunciada e praticada. Esse processo dialético foi caracterizado por Freire (2003) como “práxis”:

É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente (FREIRE, 2003, p. 125).

Portanto, a culminância da pesquisa na produção de vídeos foi precedida pelo engajamento e trabalho coletivo das pesquisadoras e bolsistas vinculadas ao projeto

- 1 Doutora em Educação. Foi professora da área da Pedagogia no IFRS - *Campus* Caxias do Sul (ago. 2016 a ago. 2022). Foi coordenadora do Napne - *Campus* Caxias do Sul (fev. 2019 a ago. 2022). Atualmente é professora da área da Educação Especial na Faced - UFRGS, haascla@gmail.com.
- 2 Doutora em Química Inorgânica. Professora da área de Química no IFRS - *Campus* Caxias do Sul. É integrante do Napne - *Campus* Caxias do Sul, desde fev. 2019, alexandra.fonseca@caxias.ifrs.edu.br.

principal e a projetos de pesquisa e ensino coordenados pelas autoras com temáticas afins³.

No presente estudo, focamos no relato e na análise da produção de vídeos didáticos acessíveis, em dois episódios, nos quais abordamos a isomeria óptica, um conteúdo da área curricular de Química, geralmente estudado na etapa do Ensino Médio da Educação Básica.

Cabe destacar também que a atuação no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - Napne - do *Campus* Caxias do Sul, por ambas as autoras deste estudo, foi um ambiente facilitador para o fortalecimento de tal parceria, culminando no presente projeto de pesquisa. Neste sentido, reforçamos o papel político e pedagógico do núcleo de acessibilidade como mediador da educação inclusiva nos institutos federais.

1 Inclusão escolar e a reflexão sobre os princípios pedagógicos

Entendemos que o processo de inclusão escolar requer a reflexão das práticas pedagógicas, portanto, na produção dos materiais didáticos acessíveis nos orientamos nos seguintes princípios pedagógicos: a produção de audiovisuais como ferramentas de inclusão escolar; a história da ciência para viabilizar a acessibilidade curricular; a narrativa como forma e a articulação entre o conhecimento científico e a realidade circundante.

1.1 A produção de vídeos como ferramenta de inclusão escolar

A utilização das tecnologias de informação e comunicação na sociedade contemporânea tornou-se um acessório indispensável tanto quanto uma “vestimenta” às pessoas, disseminando outras formas de subjetividade, de relacionamento com os outros e de atuação no mundo. Tais ferramentas tornam-se igualmente essenciais à ação docente. No caso deste estudo, elegemos a linguagem do audiovisual como um recurso promissor para repensar nossa didática em sala de aula. Para Mandarino (2002):

A sociedade contemporânea é caracterizada pela multiplicidade de linguagens e por uma forte influência dos meios de comunicação. É preciso que o professor entenda as linguagens do cinema, da TV e do vídeo e que possa identificar suas potencialidades e peculiaridades. O professor precisa estar preparado para utilizar a linguagem audiovisual com sensibilidade e senso crítico de forma a desenvolver, com seus alunos, uma alfabetização audiovisual (MANDARINO, 2002, p. 02).

Ao selecionarmos o audiovisual como uma ferramenta de aprendizagem apostamos na sua potencialidade de exploração simultânea das linguagens visual e auditiva, ampliando os modos didáticos de apresentação do conteúdo e reconhecendo, dessa forma, que alguns estudantes têm mais facilidade de elaboração conceitual a partir de signos visuais, ou auditivos, ou na combinação de ambos. Além disso, consideramos a afinidade do público juvenil com a linguagem do audiovisual; a facilitação de acesso ao material didático digital, sendo possível acessá-lo com o uso do celular, em qualquer ambiente que o estudante esteja; o caráter de reutilização dos recursos digitais, promovendo o compartilhamento das experiências pedagógicas no âmbito da formação inicial e continuada docente.

Na elaboração dos vídeos didáticos consideramos a diretriz legal do desenho universal (BRASIL, 2009; BRASIL, 2015) e como diretriz pedagógica o desenho universal da aprendizagem

3 Foram bolsistas participantes da ação de pesquisa desenvolvida neste estudo: **Alice Guedes Reguly**, estudante do ensino médio integrado no IFRS - *Campus* Caxias do Sul e bolsista de pesquisa PIBIC-CNPQ-EM, vinculado ao Projeto “Acessibilidade curricular na Educação Básica a partir da gênese dos saberes: de onde vem o conhecimento científico?” sob coordenação da Prof. Dra. Clarissa Haas; **Giovana Scur Pedron**, estudante do ensino médio integrado no IFRS - *Campus* Caxias do Sul e bolsista de pesquisa PIBIC-CNPQ-EM, vinculado ao Projeto “Memória Pedagógica sobre os processos escolares inclusivos: documentar para comunicar e incluir” sob coordenação da Prof. Dra. Clarissa Haas; e na fase final da pesquisa, houve a colaboração de **Júlia Bernardo Machado**, estudante do ensino médio integrado no IFRS - *Campus* Caxias do Sul e bolsista de ensino Fomento Interno - IFRS, vinculado ao Projeto “Uma proposta de experimentação e material didático para o ensino de Química aos estudantes com necessidades educacionais específicas” sob coordenação da Prof. Dra. Alexandra Souza Fonseca.

(HEREDERO, 2020). Amparadas no conceito de desenho universal (BRASIL, 2009; BRASIL, 2015), buscamos conceber um roteiro para os vídeos contemplando recursos de acessibilidade, de modo que o material pudesse ser significativo para estudantes com distintos perfis de aprendizagem desde a sua concepção, minimizando a necessidade de adaptações razoáveis.

Portanto, realizamos a audiodescrição das imagens estáticas (por exemplo, representações gráficas das ligações químicas) da transição dos ambientes em cena (por exemplo, o roteiro do vídeo 2 inicia na área externa do IFRS - *Campus* Caxias do Sul e alterna-se entre o ambiente do laboratório de química do mesmo *campus* e um cenário que reproduz o laboratório nos tempos de Louis Pasteur, cientista de referência no conteúdo em estudo).

Compreendemos que a técnica da audiodescrição enquanto tradução da linguagem visual no formato textual (oral ou escrito) coloca-se como um recurso indispensável para as pessoas com deficiência visual. Também pode ser um facilitador para a compreensão de estudantes com e sem deficiência que tenham dificuldades na elaboração conceitual, cuja condição, na maioria das vezes, é decorrente de uma trajetória de fracasso escolar, produzida a partir de limitações impostas pelas barreiras sociais. E, para além de um olhar às dificuldades, entendemos que a audiodescrição ao traduzir uma linguagem visual em uma linguagem textual amplia os modos de apresentação do conteúdo, acrescentando as possibilidades de engajamento dos estudantes, em sintonia com os princípios do desenho universal da aprendizagem (HEREDERO, 2020).

Também realizamos a legendagem do vídeo entendendo ser um recurso de apoio às pessoas com surdez e deficiência auditiva que já estejam em processo de aquisição da língua portuguesa como a segunda língua. Avaliamos a necessidade de que os vídeos didáticos acessíveis pudessem dispor da tradução e interpretação simultânea para a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS⁴, acolhendo o direito das pessoas surdas e como forma de propagar a LIBRAS entre as pessoas ouvintes.

A inserção de efeitos visuais e sonoros também foi minuciosamente refletida ao longo do processo de captação de imagem e edição dos vídeos, considerando o papel pedagógico desses signos na facilitação da compreensão do conteúdo. Buscamos primar pela simplicidade na estruturação dos slides, garantindo uma sequencialidade na apresentação do conteúdo. Com o intuito de possibilitar maior clareza conceitual, o conteúdo foi posto em evidência em um único plano, sendo evitada a apresentação simultânea de imagens, o excesso de informações textuais na composição dos slides, pois consideramos que esses elementos poderiam, para alguns estudantes, resultar em dispersão, dificuldade de concentração e compreensão. Assim, somente foram colocadas imagens que realmente cumprem uma função pedagógica na assimilação do conteúdo em foco, restringindo seu uso com função meramente estética.

Ainda, na tessitura dos vídeos didáticos acessíveis refletimos sobre o “lugar” do estudante como agente ativo de sua aprendizagem. Desse modo, propomos um roteiro em que o estudante é instigado a interagir, com apoio do/a professor/a e de seus colegas, deslocando-se do papel de mero expectador para o de quem pratica e experiencia a Química, por meio da realização dos experimentos propostos em cada um dos vídeos.

1.2 A história da ciência para viabilizar a acessibilidade curricular

Partimos do pressuposto que a história das ciências em geral pode contribuir para a elaboração de estratégias para aproximação e aprendizado dos conteúdos acadêmicos pelos estudantes com deficiência e pelos demais estudantes. Em outras palavras, a história do conhecimento científico pode ser uma estratégia inclusiva no tratamento aos conteúdos e na elaboração de estratégias acessíveis.

Em diferentes campos do conhecimento é possível encontrar estudos que buscam

4 O projeto de pesquisa previa a tradução em Libras de todos os vídeos didáticos acessíveis. Portanto, contou com a participação de pesquisadora colaboradora intérprete em Libras. Especificamente, nos dois vídeos que expomos neste estudo não foi possível realizar a tradução/interpretação em Libras, conforme cronograma original do projeto.



aproximar a história do conhecimento científico ao ensino das ciências. De acordo com Chaquiam (2016), o processo de ensino avança junto com as pesquisas na área da História, tanto das Ciências em geral, quanto especificamente da Matemática, tornando possível:

[...] compreender as origens das ideias que deram forma à nossa cultura, observar os diversos aspectos de seu desenvolvimento e perceber que as teorias que hoje aparecem acabadas e elegantes resultaram de desafios enfrentados com grandes esforços e, em grande parte, foram elaboradas numa ordem bem diferente daquela apresentada após todo o processo de formalização e sua adequação para o ensino, em particular, o ensino de Matemática. (CHAQUIAM, 2016, p. 1).

Muitas vezes, a maneira como são abordados os conteúdos nos diversos campos do saber faz com que os estudantes os percebam como disciplinas isoladas, sem conexão com a vida, o que os induz a não identificar o sentido do que lhes está sendo apresentado. Especificamente acerca dos estudos no campo da Química que buscam aproximar-se da sua história, citamos, em caráter ilustrativo, a investigação de Oki e Moradillo (2008), envolvendo uma intervenção de uma pesquisadora na historicização de conceitos químicos em um Curso de Licenciatura em Química na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O referido estudo voltou-se à formação inicial de professores ao passo que a investigação que realizamos teve como ambiente disparador o Ensino Médio. Fazemos esse destaque para evidenciar a necessidade de estudos na Química - e de certa forma em todas as áreas de conhecimento - que voltem-se para os cotidianos escolares como espaços de produção e construção de saberes, sendo que, em nosso entendimento, o tratamento didático à história do conhecimento científico pode ser um apoio pedagógico potente para a construção da acessibilidade curricular. Conforme Oki e Moradillo (2008):

Apesar de algumas divergências detectadas nos resultados das pesquisas envolvendo concepções sobre a natureza da ciência, um aspecto consensual é o reconhecimento da importância da História e Filosofia da Ciência no aprimoramento das concepções de alunos e professores (...) Entretanto, necessita-se de maior número de investigações empíricas para que seja avaliada a influência deste tipo de abordagem e sua maior ou menor eficácia na formação inicial (OKI, MORADILLO, 2008, p. 71)

Enfatizamos a relevância de mostrar aos estudantes que esses conhecimentos surgiram a partir da necessidade de solucionar situações reais, tornando-se ao longo do tempo patrimônio histórico da humanidade e justificando-se serem contemplados como conhecimento escolar. Na produção dos vídeos didáticos acessíveis, a pesquisa histórica acerca do conteúdo de isomeria óptica foi uma das primeiras etapas contempladas no planejamento para a elaboração de um roteiro com teor didático e acessível.

1.3 A narrativa como forma e a articulação entre o conhecimento científico e a realidade circundante

Na apresentação didática do conteúdo estabelecemos como critério a valorização da narrativa como forma, compreendendo que a contação de uma história é uma característica própria do processo de humanização. Desse modo, identificamos que apresentar o conteúdo de Química, um campo científico tradicionalmente associado às fórmulas complexas e descontextualizadas, na forma narrativa coloca-se como um elemento mobilizador, à medida que possibilita aos estudantes construir um lastro a partir de uma especificidade humana universal, presente em todas as culturas: a necessidade de narrar um fato, contar uma história, manter as conversações, a fim de instituir a comunicação e estabelecer-se como sujeito social.

No tratamento didático do conteúdo abordado nos vídeos também consideramos a articulação entre o conhecimento científico e a realidade circundante ou contexto de pertencimento dos estudantes. Identificamos a importância do conteúdo histórico quando o mesmo permite uma aproximação com a atualidade, ou seja, quando o passado auxilia

compreender o presente.

Desse modo, buscamos evidenciar os conhecimentos do campo da química em foco, compondo uma narrativa lúdica, relacionando o conhecimento histórico e atual sobre isomeria óptica ao lugar que se situa o *Campus* Caxias do Sul - o município de Caxias do Sul. Apostamos na identificação de elementos de aproximação do conteúdo científico ao cotidiano como um aspecto facilitador na construção de conexões de pensamento e elaboração do conhecimento científico em qualquer área do conhecimento.

No caso da Química, ao analisarmos a história da humanidade podemos perceber que, assim como outras ciências, ela sempre esteve fortemente relacionada à vida diária das pessoas, sendo considerada uma das ciências mais antigas da humanidade. Podemos afirmar que muitos saberes e transformações hoje atribuídos à Química já eram utilizados na antiguidade, como por exemplo: os pigmentos usados em artes rupestres por civilizações primitivas, o embalsamento dos corpos praticado pelos egípcios, etc. Já num passado mais próximo podemos descrever o uso de ervas, folhas e chás pela população para o alívio e cura de doenças, o que resultou no desenvolvimento da indústria farmacêutica do modo como temos hoje (AZEVEDO, 2009).

Diante desse contexto, propomos, a partir dos vídeos didáticos acessíveis, a articulação do conteúdo de química de isomeria óptica a uma temática da vida cotidiana dos estudantes: a produção de vinho no município de Caxias do Sul e na serra gaúcha. Nas próximas seções detalhamos essa dimensão do estudo.

2 Química acessível no ensino médio: a isomeria óptica em vídeo

Ao nos propormos a elaborar vídeos didáticos acessíveis no campo de conhecimento da Química para o Ensino Médio, consideramos a experiência docente da pesquisadora da área de Química na seleção do conteúdo, tendo como critério de escolha o grau de dificuldade e complexidade do mesmo. Nosso propósito foi nos dedicarmos à reflexão didático-pedagógica de um conteúdo que dentro da cultura escolar é considerado desafiador para todos os estudantes, e, possivelmente, ainda mais exigente para estudantes com uma condição de deficiência. Em outras palavras, nosso intuito foi, a partir da construção dos recursos didáticos digitais, possibilitar a quebra de barreiras curriculares e a leitura simplista de que conteúdos com um grau de dificuldade maior não serão assimilados pelos estudantes público-alvo da Educação Especial. A seleção do conteúdo também foi influenciada pela motivação das bolsistas do ensino médio integrado ao técnico, atuantes no projeto de pesquisa, em investigá-lo. Assim, aliando os aspectos supracitados, justificamos a seleção do conteúdo de isomeria óptica como objeto de investigação neste estudo.

A isomeria óptica costuma ser reconhecida como um conteúdo de caráter complexo, uma vez que sua compreensão demanda de conhecimentos prévios, tais como, ligação química, geometria molecular, tabela periódica e número atômico, entre outros assuntos. O estudo da isomeria óptica, ou seja, das moléculas que apresentam a mesma fórmula molecular em um arranjo espacial diferente, é muito relevante, pois permite aos estudantes entender a função de determinadas proteínas, hormônios, fármacos, aromatizantes (CORREIA, FREITAS, FREITAS FILHO, 2010).

A seguir, descrevemos brevemente o conteúdo e os objetivos pedagógicos contemplados nos dois episódios sobre Isomeria Óptica.

2.1 Primeiro episódio: aula de Química na Festa da Uva, açúcares e ácido tartárico

No episódio 1 introduzimos o conteúdo de isomeria articulado ao contexto cultural local de Caxias do Sul, situado na região serrana do Estado do Rio Grande do Sul. Ao valorizarmos as raízes históricas da população da serra gaúcha, a partir da sua relação com o cultivo da uva e da produção de sucos e vinhos, intentamos aproximar os estudantes de uma Química “viva” presente nesse contexto.

Dessa forma, no vídeo a “Nona Antonieta” conta de forma lúdica e divertida a história



da cidade, considerada a capital nacional da Uva. Além disso, aborda a produção dessa fruta e seus derivados, bem como, a Química presente na composição do suco de uva, a partir dos açúcares e ácido tartárico. Na figura 1, apresentada e descrita a seguir, detalhamos melhor o roteiro didático percorrido no vídeo.

**Figura 1 - Cena do Episódio 1 intitulado
“Uma aula de química na Festa da Uva: Os açúcares e o ácido tartárico!”**



Fonte: Youtube - Canal Acessibilidade Curricular Projeto de Pesquisa
Acesso em: <https://youtu.be/RSebuE6edoE>

Audiodescrição da figura 1: trata-se de uma cena capturada do episódio 1 onde aparece uma fotografia da praça Dante Alighieri, um dos espaços públicos mais antigos de Caxias do Sul, localizada no centro da cidade. Em um primeiro plano, no centro da imagem, aparece o chafariz jorrando uma água na cor roxa em alusão à cor do vinho na época da tradicional Festa da Uva. Também, em posição de destaque, ao fundo está a igreja católica. Ainda compõe a cena a visão parcial de alguns prédios e copas de árvores. Na parte esquerda da imagem aparece o avatar da Nona, personagem central do episódio. A Nona tem cabelos grisalhos e usa um coque, pele branca, olhos verdes e está usando um vestido com avental amarrado na cintura, traje típico da cultura italiana. Na parte inferior aparece a legenda, em letras brancas, com o seguinte texto “e também uso um óculos.”

Na sequência, apresentamos uma descrição sucinta dos conceitos trabalhados no episódio, com intuito de orientar os professores sobre os objetivos de aprendizagem e os conteúdos contemplados no episódio.

2.1.1 Conteúdo em foco: os açúcares

Ao longo do episódio 1, são apresentadas as estruturas químicas dos açúcares (glicose e frutose) e do ácido tartárico, presente no vinho e no suco da uva. Também são descritos conceitos relacionados à isomeria óptica, tais como o carbono quiral, sendo que todos os conceitos são explorados em articulação ao contexto cultural da produção de uva, em pauta no vídeo.

Os conceitos de isomeria e isômeros podem ser descritos como moléculas que apresentam a mesma fórmula molecular, porém com características estruturais diferentes. A isomeria é uma propriedade recorrente em muitas moléculas orgânicas devido à presença do átomo de carbono. Esse átomo possui a propriedade de formar longas cadeias, isto é, liga-se a ele mesmo e a outros átomos, sendo que na ocorrência de um arranjo diferente das mesmas cadeias observamos o fenômeno da isomeria (SOLOMONS, 2006).

Em linhas gerais, podemos dizer que existem moléculas que apresentam a mesma quantidade de átomos, ou seja, a mesma fórmula molecular, mas estrutura molecular diferente e, conseqüentemente, substâncias também distintas. As moléculas que apresentam essa característica são chamadas de isômeros (SOLOMONS, 2006).

O conceito de molécula quiral, por sua vez, relaciona-se àquelas moléculas cuja imagem especular não é sobreponível. O termo “quiral” deriva do grego *cheir* e designa mão. Portanto, se olharmos a imagem da nossa mão direita em um espelho veremos que ela é igual a mão esquerda, porém se tentarmos sobrepor uma na outra não conseguiremos, com as moléculas ocorre o mesmo fenômeno. Por outro lado, as moléculas e corpos que se sobrepõem a sua imagem especular são chamados de aquirais, um exemplo, são as nossas meias (SOLOMONS, 2006).

Nas moléculas orgânicas verificamos a quiralidade a partir da identificação de átomos de carbono que se ligam com quatro grupos diferentes. Convém destacar que o carbono pode fazer quatro ligações, sendo elas simples, duplas ou triplas, sendo que os carbonos quirais estão ligados a quatro grupos diferentes por meio de ligações simples e podem ser identificados nas estruturas através de um asterisco (*) (SOLOMONS, 2006).

2.2 Segundo episódio: O cientista Louis Pasteur e o ácido tartárico

O episódio 2 retoma a abordagem sobre o ácido tartárico e descreve brevemente a história da isomeria óptica com foco no trabalho desenvolvido por Louis Pasteur em seus experimentos com sais de tartarato. O vídeo é ambientado na área externa do IFRS - *Campus* Caxias do Sul, no laboratório de química do mesmo *campus* e em um cenário em alusão ao laboratório de Louis Pasteur, propondo uma viagem nos séculos XXI e XIX. Esse episódio permite ao professor trabalhar conceitos, tais como: luz polarizada, polarímetro, desvio do plano da luz polarizada por moléculas opticamente ativa.

No episódio 2 também aprofundamos os tipos de isômeros a partir dos isômeros estereoisômeros que, por sua vez, se dividem em duas classes: enantiômeros e diastereômeros. Cabe lembrar que o conceito de molécula quiral é elementar para a compreensão dos enantiômeros.

Além disso, o vídeo traz uma proposta experimental para construção de um polarímetro caseiro com materiais de baixo custo. Na figura a seguir, apresentamos e descrevemos uma cena do episódio 2.

Figura 2 - Cena do episódio 2 intitulado "Pasteur e o ácido tartárico!"



Fonte: Youtube - Canal Acessibilidade Curricular Projeto de Pesquisa
Acesso em: <https://youtu.be/RtzFdbX3t34>

Audiodescrição da figura 2: trata-se de uma cena capturada do episódio 2 onde aparece no lado esquerdo uma imagem (em preto e branco) representativa do polarímetro existente no século XIX e que teria sido utilizado por Pasteur em seus experimentos. No lado direito aparece a imagem do avatar identificado no episódio como Louis Pasteur. O avatar tem cabelos grisalhos e curtos, pele clara, olhos castanhos e está usando um paletó preto, camisa de gola branca e uma gravata preta. O plano de fundo da cena é azul, sendo que há alguns detalhes em amarelo e azul mais claro nas suas

extremidades. Na parte inferior da cena aparece a legenda, em letras brancas e fundo preto, com o texto a seguir “Claro, será uma honra! Bem, o polarímetro é um equipamento de laboratório”.

A seguir, trazemos uma sinopse dos conteúdos químicos e da proposta de experimento em foco no episódio 2 para melhor auxiliar os docentes na utilização do vídeo como um material didático acessível.

2.2.1 Conteúdo em foco: a história da Isomeria óptica

O conceito de isomeria tem origem, em 1830, quando o químico sueco Jacob Berzelius (1779-1848) fazia uma síntese orgânica e observou que alguns compostos orgânicos apresentavam a mesma fórmula molecular, mas diferenciavam-se em suas propriedades físicas e químicas. Surgia, então, o conceito de isomeria, do grego *iso* (mesmo) e *meros* (partes), ou seja, compostos que apresentavam partes iguais (AZEVEDO, 2009).

No que tange à isomeria óptica, os franceses Louis Pasteur (1822-1895) e Jean Baptiste Biot (1774-1862) foram os dois primeiros cientistas a estudarem a luz polarizada e o comportamento de substâncias opticamente ativas frente a essa luz. Jean Baptiste Biot observou que ao atravessar cristais de quartzo, a luz polarizada rotacionava para a direita em alguns cristais e em outros para a esquerda. Intrigado com o fenômeno, Biot decidiu estudar outras substâncias e constatou que o mesmo ocorria em amostras de óleos essenciais, soluções alcoólicas de alguns açúcares e ácido tartárico, ou seja, o comportamento era independente do estado físico da substância, mas dependente da sua estrutura molecular (BAGATIN, SIMPLÍCIO, SANTIN, FILHO, 2005).

Para medir a atividade óptica das substâncias, Biot inventou um equipamento chamado de polarímetro, o qual continua em uso na atualidade. Os polarímetros atuais mantêm a sua função inicial (medir o desvio do plano da luz polarizada), porém são mais modernos (digitais), o que facilita a utilização e proporciona maior precisão nos resultados. Além disso, são utilizados em diferentes indústrias: petroquímica, química, alimentícia, farmacêutica, etc (BAGATIN, SIMPLÍCIO, SANTIN, FILHO, 2005).

Então, como Louis Pasteur se insere nessa história? Biot além de criar o polarímetro e fazer importantes contribuições para a área científica era professor de Física e Matemática e Louis Pasteur foi um de seus alunos. Na época, Pasteur foi orientado por Biot a seguir suas investigações no campo da luz polarizada e passou a estudar o comportamento de várias substâncias, entre elas, o ácido tartárico produzido em tonéis de vinho. O formato diferente dos cristais do sal de ácido tartárico despertou a curiosidade do cientista que, pacientemente, separou os diferentes cristais, preparou soluções e observou-as frente à luz polarizada. Como resultado, Pasteur constatou que uma das soluções rotacionava o plano da luz polarizada para a direita (*dextrogiro*), enquanto a outra rotacionava para a esquerda (levogiro) e que uma mistura contendo igual quantidade das duas soluções não rotacionava o plano da luz polarizada, ou seja, era inativa. Assim, se o professor optar por aprofundar-se no estudo de isomeria a partir do ácido tartárico deve considerar que a mistura equivalente dos dois isômeros é inativa frente à luz polarizada e, por isso, chamada de mistura racêmica. Com a descoberta feita por Pasteur estava inaugurado, a partir de 1948, um campo da Química Orgânica chamado de Estereoquímica que estuda as moléculas de carbono no espaço tridimensional, ou seja, a partir da sua geometria molecular e sua disposição espacial. Com isso emergiam também os conceitos de moléculas opticamente ativas (que desviam o plano da luz polarizada) e isomeria óptica como a estudamos hoje (BAGATIN, SIMPLÍCIO, SANTIN, FILHO, 2005).

Os estudos de Pasteur trouxeram contribuições imensuráveis para a humanidade. No campo da Química os estudos da isomeria permitem hoje, entre tantas outras coisas, a identificação de estereoisômeros em fármacos com impacto social na saúde das pessoas. Na área dos alimentos, as descobertas do cientista favoreceram a criação do processo de pasteurização amplamente utilizado no leite. Já na área medicinal, se hoje lidamos razoavelmente com a epidemia de COVID-19, foi Pasteur quem no passado investigou e provou a existência de germes, criando o ramo da imunologia que permitiu o desenvolvimento

das vacinas, o controle e a erradicação de determinadas doenças (SOLOMONS, 2006).

No que se refere à proposta experimental do episódio 2, buscamos com base nos experimentos já descritos na literatura, desenvolver uma alternativa de construção de um polarímetro de baixo custo, utilizando-se de materiais caseiros. Frisamos que no vídeo utilizamos uma proveta por ser uma vidraria disponível em nosso laboratório de Química do *campus*, contudo, na sua ausência, ela pode ser facilmente substituída por um tubo de vidro longo. Para a realização do experimento preparamos duas soluções, uma a base de sacarose e a outra de glicose. Os desvios do plano da luz polarizada foram acompanhados a partir da intensidade da luz transmitida. Para maior detalhamento da experiência, convidamos a acessar o referido episódio.

Considerações Finais

Ao retomarmos o percurso de pesquisa tivemos como intento documentar e divulgar o processo de construção, reflexão e realização de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da inclusão escolar com foco em uma área de conhecimento e uma etapa de ensino específica, no caso, a área da Química e o Ensino Médio.

Analisamos que a investigação associada ao ensino de componentes curriculares nas etapas finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio trata-se de um campo ainda pouco explorado, o que por sua vez, também retrata os desafios políticos concernentes ao reconhecimento de que a formação inicial docente em todas as licenciaturas deve contemplar estudos sobre os processos de inclusão escolar.

Em nosso modo de conceber a aprendizagem formativa na docência (inicial e continuada) entendemos que a pesquisa que articula teoria e prática pedagógica nos distintos campos do saber pode auxiliar no amadurecimento dos processos escolares inclusivos nos cotidianos.

A partir da produção dos vídeos didáticos acessíveis, com apoio de estudantes do ensino médio integrado na condição de bolsistas de pesquisa e de ensino, propomos que as estratégias para a promoção da inclusão escolar podem ser simples, criativas e desenvolvidas por meio do próprio olhar da discência como protagonista de sua aprendizagem. Certamente, no quesito acessibilidade os vídeos apresentam lacunas que poderiam ser melhoradas, mas que não diminuem o mérito do trabalho realizado e da reflexão que suscitaram para as bolsistas participantes do projeto, que tiveram que se colocar no lugar dos estudantes com deficiência, problematizando e questionando-se acerca da utilização de efeitos visuais, sonoros, etc. Além disso, pode promover a reflexão dos estudantes que vierem a assistir os vídeos como estratégias de ensino em sala de aula quanto à importância da audiodescrição, entre outros recursos.

Também consideramos salutar enfatizar a dimensão colaborativa e interdisciplinar vivenciada no âmbito desta pesquisa como um pressuposto basilar da inclusão escolar nos cotidianos. É necessário que os professores estejam dispostos a trabalhar juntos, com humildade e generosidade, colocando o seu conhecimento específico a serviço da inclusão escolar. No caso desta experiência, unimos os conhecimentos de uma professora da área da Pedagogia e uma da área de Química. Identificamos que essas áreas poderiam ser ampliadas. Neste sentido, sugerimos o trabalho em conjunto com as áreas de Física para melhor explorar os conceitos de luz polarizada e de Biologia para envolver os trabalhos de Louis Pasteur com microorganismos, vacinas e leveduras.

Com relação à abordagem didática dos vídeos em sala de aula, entendemos que o professor pode optar por trabalhar o material completo ou em partes, com o coletivo de estudantes ou em pequenos grupos, construindo seu itinerário didático a partir da realidade do seu contexto escolar. Na descrição de ambos os vídeos foram incluídos materiais complementares que poderão ser impressos e trabalhados em sala de aula com os estudantes, explorando múltiplos formatos de apresentação do conteúdo (tátil, tridimensional, visual, etc).

Destacamos que para o desenvolvimento deste estudo, o conceito de acessibilidade curricular foi elementar, a qual descrevemos com base em Haas (2022) da seguinte forma:



(...) a acessibilidade curricular é uma atitude pedagógica imbuída na crença de que todos os seres humanos podem aprender e no compromisso político da escola como local de aprender junto com outras pessoas. Sua implementação no cotidiano escolar envolve a promoção de estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e engajamento dos estudantes com deficiência ao currículo comum da turma, aliando a devida atenção ao seu percurso individualizado e o respeito à necessidade de adaptações razoáveis para equiparação de suas oportunidades. (HAAS, 2022. p. 16)

Portanto, na produção do material didático acessível elaborado enfatizamos a diversificação das formas de exploração do mesmo, a fim de que ele possa ser utilizado pela maioria dos sujeitos. Não focamos em uma deficiência, mas na compreensão de que a aprendizagem para todos se constrói a partir de caminhos plurais.

Por último, registramos o convite para que este texto seja lido em paralelo com o acesso aos vídeos que podem ser encontrados no canal do Youtube Acessibilidade Curricular - Projeto de Pesquisa ou por meio do QR-Code disponibilizado a seguir. Ao disponibilizarmos o QR-Code como mais uma alternativa de acesso aos vídeos, pretendemos incentivar que os mesmos possam ser assistidos pelos estudantes a partir de suas mídias móveis (*smartphones*), facilitando o acesso e engajamento das juventudes à utilização desse recurso didático.

**Figura 3 - QR-Code para acesso ao Episódio 1:
“Uma aula de química na Festa da Uva: Os açúcares e o ácido tartárico!”**



Fonte: Canal Youtube - Acessibilidade curricular - Projeto de Pesquisa

Figura 4 - Q R Code para acesso ao Episódio 2: "Pasteur e o ácido tartárico!"



Fonte: Youtube - Canal Acessibilidade Curricular Projeto de Pesquisa

Referências

- AZEVEDO, L. Paulo Cesar. Histórico da Química. **Portal de Estudos em Química**. 2009. Disponível em: https://www.profpc.com.br/historico_da_quimica.htm. Acesso em: 18 ago. 2022.
- BAGATIN, Olga; SIMPLÍCIO, Fernanda I.; SANTIN, Silvana M. de Oliveira; FILHO, Ourides Santin. Rotação da luz polarizada: Abordagem histórica com proposta experimental. **Química Nova na Escola**. n° 21, p.34-38, maio 2005.
- BRASIL. **Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 2 out. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (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. Acesso em: 2 out. 2021.
- CHAQUIAM, Miguel. O uso da história da matemática e dos conteúdos matemáticos na sala de aula. In: Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), 7., Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), jul. 2016. **Anais [...]** São Paulo, 2016, p. 01-12. Disponível em: http://www.sbem.org.br/enem2016/anais/pdf/5298_3644_ID.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.
- CORREIA, M., E., A FREITAS, J., C. R. FREITAS, J., J., R. FREITAS FILHO, J., R. Investigação do Fenômeno de Isomeria: Concepções Prévias dos Estudantes do Ensino Médio e Evolução Conceitual. **Revista Ensaio**. vol. 12, n° 2, p.83-100, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- HAAS, Clarissa. Acessibilidade curricular sob a ótica do desenho universal da aprendizagem: reflexões a partir da documentação pedagógica na educação básica e profissional. In: SONZA, Andréa P. SALATINO, Alba C. Couto dos Santos, BUCCO, Larissa Brandelli, VERDUM, Priscila de Lima. **Mosaico Acessível: Tecnologia Assistiva e Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Profissional**. Maringá, PR: Massoni, 2022. p. 11-22. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1AErI8OehvddCt_FmVnB7JXJK5EVUDtOp/view. Acesso em: 16 ago. 2022.
- HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. [reimpr.] Rio de Janeiro: E. P. U., 2017.
- MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula. **Morpheus**. Revista Eletrônica em Ciências Humanas. Ano 01, número 01, 2002. p. 01-11. Disponível em: seer.unirio.br/morpheus/article/view/4014/3582 Acesso em: 16 ago. 2022.
- OKI, Maria da Conceição Marinho; MORADILLO, Edilson Fortuna de. O ensino de história da química: contribuindo para a compreensão da natureza da ciência. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 1, p. 67-88, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/MVJ3vF8LZsVwm8dpqTcWjgt/?format=pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- SOLOMONS, T. W. GRAHAM. Tradução de H. MACEDO. **Química Orgânica**. vol. 1, 2 ed. São Paulo: LTC Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 2006.



A FORMAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Inajara Piedade da Silva¹

Introdução

As pessoas com deficiência sofreram e ainda hoje sofrem consequência de fatores históricos-culturais que são apontados como causadores de discriminação e exclusão. Frequentemente esses grupos minoritários estão atrelados ao conceito de vulnerabilidade, entretanto é necessário dissociar vulnerabilidade de uma aceção de fragilidade e/ou dependência. Os Estados democráticos têm o dever de combater a discriminação e exclusão historicamente causadora de violação do princípio da igualdade de oportunidade e da dignidade da pessoa humana, sendo as políticas públicas um meio para atingir esse fim.

É necessário avaliar a deficiência, com intuito de possibilitar conhecer quais as necessidades e onde as pessoas com deficiência se encontram para que políticas públicas de inclusão possam ser efetivas. Desta forma assuntos relacionados às pessoas com deficiência precisam tomar parte da agenda pública, para que as situações comumente apontadas de pobreza, vulnerabilidade, marginalidade, exclusão e desenvolvimento insuficiente nas diversas áreas da vida, sejam corrigidas.

As políticas públicas que propiciam a inclusão se apresentam como instrumentos necessários e essenciais para que um dia seja possível termos uma sociedade de oportunidade para todos e não apenas para parte da população. Nesse viés as políticas públicas de inclusão se apresentam como forma de igualar situações desequilibradas.

O artigo busca discorrer sobre políticas públicas, como se constituem, qual o conceito trazido pela doutrina, quais os organismos influenciadores da agenda, como o ciclo de políticas públicas inclusivas se apresenta; para, ao final, apresentar, de forma enumerativa, quais são as políticas públicas para pessoas com deficiência em âmbito federal.

O objetivo do artigo é contribuir para a conscientização e informação sobre políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência.

1 Conceitos de políticas públicas

No que se refere à definição de *políticas públicas*, esta não é uniforme, é possível encontrar na doutrina diferentes conceituações. Na tentativa de explicar o significado, Celina Souza, informa que não existe a melhor maneira de delinear o conceito; assevera que uma visão holística sobre o assunto atinge mais resultados ao se perquirir uma definição conceitual. Na busca de um ponto de vista teórico-conceitual e por repercutirem na economia e nas sociedades, chama atenção de pesquisadores de diversas áreas como “economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicada”, o que tem auxiliado para o desenvolvimento teórico e empírico. Para a autora, “uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia” (SOUZA, 2006, p. 25).

A autora continua apontando que a definição mais conhecida foi desenvolvida por Lasswell, para quem as decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 24). Harold Lasswell explica que não é atual a preocupação em como resolver problemas da vida dos grupos sociais, criando uma integração dos objetivos e métodos de ações, sejam públicas ou privadas, que desenvolvam políticas públicas (LASSWELL, 1992, p. 79).

¹ Professora e membro do Napne IFRS Campus Porto Alegre, doutoranda em Direito pela Universidade Autónoma de Lisboa, inajara.silva@poa.ifrs.edu.br.

1.1. *Policy cycle*, o ciclo de políticas públicas inclusivas

Apresenta-se o ciclo de políticas públicas recheado de etapas que convergem a um estudo tipológico agregador ao entendimento do assunto. Entretanto, os autores divergem quanto às fases de formação desse ciclo. Essa heterogeneidade de entendimentos ocorre, pois o ciclo de políticas públicas é algo recheado de surpresas; suas fases não são estanques, ao contrário, bastante itinerantes, misturadas e sem uma ordem precisa. Por essa razão, referem-se os autores a um modelo heurístico de *policy cycle* (FREY, 1989, p. 229; SECCHI, 2013, p. 33). Tomando como supedâneas as exposições de Secchi, Coelho e Pires (2019, p. 43-80), o ciclo de políticas públicas vai auxiliar na organização das ideias e será constituído da identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e correção das ações; por fim, a extinção das políticas públicas.

O ponto de partida para que se possa pensar na realização de políticas públicas é o reconhecimento de um problema que possua relevância social, cujas demandas sociais estejam associadas a um problema público. A identificação do problema merece tratamento; nesse ponto, é possível identificar certa subjetividade do que se apresenta como passível de tratamento em políticas públicas. Essa subjetividade é reforçada por Secchi, Coelho e Pires e atenuada por outros, como Schmidt, que assegura não serem as políticas decisões arbitrárias ou repentinas dos governantes, muito menos ações isoladas, mas sim uma resposta ligada ao contexto sócio-histórico, no qual encontra-se o Estado (SCHMIDT, 2018, p. 123).

Entendemos *problema*, com Houaiss e Villar, como um “assunto controverso, ainda não satisfatoriamente respondido, em qualquer campo do conhecimento, e que pode ser objeto de pesquisas científicas ou discussões acadêmicas”. Os teóricos definem ainda como sendo o “mau funcionamento crônico de alguma coisa, que acarreta transtornos, pobreza, miséria, desgraça etc. e que exigiria grande esforço e determinação para ser solucionado” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2302).

Considera-se um problema público quando um desequilíbrio, seja pela escassez ou abundância, atinge a coletividade trazendo um efeito malevolente. Ele pode surgir de forma abrupta ou se formar pela mudança social; ainda é possível que possa ganhar notoriedade com o tempo, mesmo estando há muito tempo na vida daquela sociedade, como vem acontecendo com as pessoas com deficiência. Como forma de exemplificar casos que são ou foram problema público, encontra-se a copiosa reprodução do mosquito *aedes aegypti*, a pobreza, *bullying*, falta de acessibilidade em ambientes públicos e privados, a dificuldade em ascender a uma universidade por parte da população, obstáculos para inserção no mercado de trabalho da pessoa com deficiência, inclusão nas diversas áreas sociais da pessoa com deficiência. Atenta-se para o fato de que “um problema só se torna público quando os atores políticos intersubjetivamente o consideram problema (situação inadequada) e público (relevante para a coletividade)” (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019, p. 14); portanto, o conceito de problema público envolve uma concepção subjetiva (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019, p. 57).

Agentes políticos, partidos políticos, mídia, entre outros, são atores do processo de políticas públicas. Eles identificam o problema público para que se inicie o ciclo. Secchi, Coelho e Pires (2019, p. 35) afirmam que, “do ponto de vista racional, esses atores encaram o problema público como matéria-prima de trabalho”. Portanto, ao detectar que a sociedade ou parte dela está sofrendo alguma contrariedade solucionável por meio de políticas públicas, o ator a insere em uma lista preferencial, a qual recebe o nome de agenda.

Para que os problemas públicos sejam transformados em políticas públicas é necessário encontrar o equilíbrio entre o que é tecnicamente eficiente e o que é politicamente viável (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 15).

O ciclo da implementação de políticas públicas não resulta num sentido *top-down* apenas, ou seja, pela determinação unilateral de quem detém o poder; o povo deve desenvolver uma função ativa e participativa em todo processo (AMADO; ALMEIDA, 2017, p. 102).

Na fase da formação da agenda e da formulação de alternativas será decidido se o



tema reconhecido como um problema deve fazer parte da agenda (*agenda-setting*²). Se uma questão possui o mínimo de relevância para ser considerada. Essa é uma decisão que precisará de um estudo sobre os impactos de se manter ou não o tema na pauta da agenda. Aponta Frey que ao menos é necessária uma estimativa sobre os custos, benefícios e ainda se o assunto terá oportunidade de êxito na arena política (FREY, 1989, p. 227).

O questionamento feito é: como são definidas as agendas?

É possível buscar três eixos para formação da resposta. O primeiro leva em consideração, para formação da agenda, que para aquele problema é necessário que seja realizada uma política pública. O segundo eixo determinante para a *agenda-setting* é a consciência coletiva sobre determinado problema. Por fim, os participantes definem as agendas. Eles podem ser visíveis (políticos, mídia, partidos) ou invisíveis (acadêmicos) (SOUZA, 2006, p. 30).

Como sabido, são os atores do processo político responsáveis pela inclusão do tema na agenda. Quando essa inclusão parte da mídia tem-se maior possibilidade de discussão e aceitação do problema proposto; essa afirmação baseia-se na alta credibilidade depositada pela sociedade na imprensa e nos jornalistas. Alfredo Vizeu Jr. afirma que, no Brasil, a imprensa está à frente do Congresso Nacional, da polícia, da justiça e da igreja católica, quando o assunto é credibilidade. Quanto às profissões de maior fidedignidade, os jornalistas são despossados somente pelos professores e médicos (VIZEU JR., 2014, p. 49).

Um tema proposto pode entrar e sair da agenda por diversas vezes. Há que se atentar que a mídia possui grande força de manobra para formação da agenda. Sasaki confirma que o mundo entendeu que a mídia tem grande poder de mobilização, portanto é uma grande aliada para desenvolver a inclusão (SASSAKI, 1997, p. 156).

O poder da mídia é relatado por Luís Mauro Sá Martino (2016, p. 210) em uma pesquisa sobre precatórios emitidos pelo prefeito da cidade de São Paulo, que granjeou sua participação. A mídia atuou durante quinze dias sobre o tema dos precatórios, que foram tratados como pauta prioritária dos meios de comunicação. Tinha como propósito evidenciar e divulgar a influência localista que a *agenda-setting opera* nos indivíduos. Para isso, foram entrevistadas 402 pessoas para saber se já tinham ouvido falar de precatórios. O resultado foi 100% de respostas positivas. A segunda indagação referia-se a que instrumento as levou a conhecer do tema; 100% dos resultados tinham como resposta a mídia como fonte. Na pergunta seguinte questionou-se se elas já tinham falado sobre o tema com alguém. Quase 100% dos entrevistados responderam que “sim”. Os pesquisadores perguntaram se os entrevistados sabiam o que eram precatórios; 90% responderam que “sim”. Então, diante do fato de terem ouvido falar, estarem dialogando sobre o assunto e terem respondido que sabiam o que significava *precatórios*, foi pedido para que os definissem. O resultado foi que apenas duas pessoas conceituaram corretamente o instituto. A *agenda-setting* foi comprovada, verificando-se que a cidade tratou por alguns dias de um assunto sem ter o real conhecimento do que se tratava (SILVA; ASSIS, 2021, p. 08).

Com clareza, verifica-se a influência midiática sobre o comportamento social, levando-se à constatação de que o alto grau de credibilidade depositada pela coletividade nesse meio de comunicação é responsável pela atuação evidenciada. “Desse modo, o que é notícia se transforma em realidade, em belo, em desejável, enfim no modelo buscado. A mídia cria mitos e vilões” (SILVA; ASSIS, 2021, p. 08). É ela uma força que não se pode desprezar no combate à formação de políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência, entretanto não está sozinha, assim como não é soberana.

Na visão de Ricardo Agum, Riscado e Menezes, o processo inicial onde é determinado o tema da agenda não desperta interesse para a mídia, a qual se interessa em noticiar e ressaltar agendas já formuladas; com isso, pode influenciar a opinião pública e ampliar discussões. A mídia tem o poder de circular ideias e canalizar atenção aos fatos (AGUM;

2 *Agenda-setting* que pode ser literalmente traduzida como definição da agenda, trás o significado que os meios de comunicação determinam os assuntos discutidos pelas pessoas.

RISCADO; MENEZES, 2015). O posicionamento do autor parece mitigar o poder da mídia, que tem papel atuante, inclusive na formação da agenda.

Nos últimos tempos opera-se uma mudança da mídia, com consequências positivas em áreas específicas da sociedade, que cinge favoravelmente as pessoas com deficiência. Essa mudança tem se operado com a inclusão de meios alternativos de comunicação e a globalização de informações. A mídia tradicional, por exemplo, TV, rádio, jornal e revistas perdem espaço para uma nova forma de mídia, que possibilita visibilidade maior nas diversas áreas sociais. Uma mostra pode ser vista na mudança de preferência do público, principalmente mais jovem, migrando da TV para os canais de YouTube. A abertura em redes sociais permite popularizar todo tipo de assunto, inclusive os que relacionam-se às pessoas com deficiência, trazendo ao conhecimento público as necessidades, enfrentamentos, direitos e deveres concernentes ao cidadão com deficiência.

A formulação de alternativas precede a tomada de decisão; nela o agente se depara com várias possibilidades de ação e precisa escolher a mais conveniente das que se mostram. Nas palavras de Secchi, “A etapa de construção de alternativas é o momento em que são elaborados métodos, programas, estratégias e ações que poderão alcançar os objetivos estabelecidos” (SECCHI, 2013, p. 37).

O agente pode contar com quatro mecanismos para indução de comportamento no estudo da formulação de alternativas para construir a política pública. O primeiro deles é a premiação que busca estimular comportamentos positivos. O segundo mecanismo é a coerção; essa com uma natureza punitiva procura influenciar o comportamento com estímulos negativos. A terceira é a conscientização que tenta influenciar atitudes recorrendo ao senso de dever moral. O último mecanismo são as soluções técnicas; o objetivo neste caso não é influenciar o comportamento diretamente, mas sim aplicar soluções práticas que venham a motivar comportamentos de forma indireta (SECCHI, 2013, p. 38).

Didaticamente existe um problema identificado como relevante e, portanto, público que precisa ser resolvido por meio de políticas públicas; na fase da formulação de alternativas serão relacionadas diversas formas de como solucionar o problema, para então ser possível passar, de forma sólida, para a próxima fase da tomada de decisão. O objetivo é diminuir o insucesso da política pública que se quer formular.

Diante da multiplicidade de alternativas formuladas na fase anterior, é agora a hora de decidir sobre qual será utilizada. Cabe ao tomador de decisão essa escolha, que resultará na implementação de políticas públicas. Charles E. Lindblom aponta a possibilidade de utilizar mais de uma das alternativas propostas e, por vezes, misturá-las (LINDBLOM, 1959, p. 80).

Ao se tomar uma decisão utiliza-se de critérios objetivos e subjetivos. É possível que registros de experiências passadas na vida política sejam influenciadores da escolha futura. Entretanto, é necessário que possa ser observado para uma ideal decisão, clareza de objetivo, explicitação da avaliação, alto grau de abrangência da visão geral e, sempre que possível, a quantificação de valores para a análise custo-benefício.

Para tomada de decisões os teóricos apontam modelos a serem seguidos; um deles é o modelo racional, que acompanha uma ordem sequencial dentro de um padrão ideal. A própria nomenclatura já informa que é um modelo que conserva como critério a razão. Herbert Simon aponta que o modelo de escolha racional se submete a pressuposições inseridas a título de “dados”, que podem ser apontadas como: (1) as propostas colocadas à escolha; (2) as relações que determinam o resultado, traduzidas pelas metas que se busca alcançar; (3) a apresentação dos ganhos e resultados que são esperados (SIMON, 2009, p. 134-135).

Outro modelo apontado é o de fluxos múltiplos, em que as soluções são tratadas de forma casual, os problemas recebem atenção do público, a tomada de decisão ocorre diante de uma janela aberta de oportunidades. Estas são raras e permanecem disponíveis por pouco tempo. Tal condição é ocasionada pelo fluxo de problemas que depende do interesse gerado pelo público; do fluxo das soluções que estão ligadas aos interesses de empreendedores de políticas públicas, que buscam a implementação de suas soluções; e, por fim, do fluxo



da política que recebe grande carga de influência, como aprovação do orçamento público, reeleição, refinanciamento de programas públicos, entre outros (SECCHI, 2013, p. 69-70).

Por fim, o modelo incremental, mais utilizado pelos *policymakers*. Este compreende três características dominantes. A primeira, que o problema e as soluções sejam apresentados e revisados em diversos momentos do processo da tomada de decisão. A segunda característica refere-se às decisões, pois deve haver uma conexão entre as decisões tomadas no passado e as do presente; além disso, a tomada de decisão não é livre, pois barreiras são impostas por instituições formais e informais. Já a terceira característica acredita ser o interesse dos atores do processo de elaboração da política pública o mais importante, razão pela qual “muitas vezes a solução escolhida não é a melhor opção, mas sim aquela que foi politicamente lapidada em um processo de construção de consensos e de ajuste mútuo de interesses” (SECCHI, 2013, p. 68).

Charles E. Lindblom distingue dois aspectos na tomada de decisão quanto ao processo pelo qual os valores são apresentados. O primeiro refere-se à relação entre a avaliação e a análise empírica, ou seja, “a pessoa escolhe simultaneamente uma política para alcançar certos objetivos e escolhe os próprios objetivos”. Na segunda perspectiva, “o administrador concentra sua atenção nos valores marginais ou nos incrementais” (LINDBLOM, 2009, p. 168).

Na fase da implementação das políticas públicas o propósito para que foi elaborado é executado; nesse momento, o que foi pensado e elaborado é transportado para o plano concreto. É quando a intenção passa a ser realidade. Nesse momento é possível que falhas antes em estado de apatia passem a ser identificadas.

A análise quanto à implementação ganha relevância ao permitir identificar as incorreções que geram insucesso da política pública. “Mais do que isso, estudar a fase de implementação também significa visualizar erros anteriores à tomada de decisão, a fim de detectar problemas mal formulados, objetivos mal traçados, otimismo exagerados” (SECCHI, 2013, p. 45).

Dois formas de exames podem ser utilizadas para chegar às inconsistências na implementação. Na primeira predomina, na análise, uma observação direcionada à qualidade material e técnica de projetos e programas. Na segunda forma de exame o processo de como foi implementada a política e por que é o que está em voga (FREY, 1989, p. 228).

A avaliação da política pública e a correção das ações, quando necessário, mostra que o processo já foi implementado e passa pelos recortes necessários de adequação. É preciso traçar um estudo de avaliação do processo de atuação da política pública. Por intermédio dessa análise, será possível detectar o grau de êxito de uma política pública, alicerçando o *policymaker* e o conduzindo à próxima etapa do processo, seja pela extinção, correção ou manutenção da política.

O estudo demonstra ser viável traçar uma avaliação utilizando critérios para melhor didactologia. Costa e Castanhar explicitam alguns critérios possíveis, dentre eles a eficiência, que associada ao custo-benefício, busca alcançar os objetivos previstos no programa; a eficácia que se refere a quando o programa atinge seus objetivos e metas; o impacto (ou efetividade), que avalia os efeitos, principalmente positivos, no ambiente externo em que atuou, utilizando-se de parâmetros técnicos, econômicos, socioculturais, institucionais e ambientais; a sustentabilidade, que é aferida após o término e por meio da qual é mensurada a capacidade de continuidade face aos efeitos benéficos alcançados; a análise custo-efetividade, que tem como característica a avaliação da atitude do usuário em relação à qualidade do atendimento proveniente do programa; por fim, a equidade, com a qual busca-se aferir se os benefícios de um programa estão sendo distribuídos de forma justa e equilibrada às necessidades do usuário (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 973).

Portanto, na avaliação que tome como critério uma análise jurídica predominará a análise sobre os direitos dos beneficiários, sobre os princípios constitucionais e, em especial, sobre o princípio da legalidade e eficiência da administração pública. Já, se a acepção buscada é política, a *policy cycle* será examinada com mais precisão. Por fim, se os aspectos técnicos gerenciais forem privilegiados, dever-se-á concentrar-se nas metas atingidas e na menor

utilização de recursos econômicos (SECCHI, 2013, p. 50).

Em certos programas, após passarem por um período de implementação e avaliação, verificam-se inadequações que podem ser ajustadas. Seria muito mais custoso para os cofres públicos se o ciclo tivesse que ser refeito para que as preparações e ajustes necessários fossem elaborados e implementados. A fase da correção da ação serve para ajustar o que é necessário e, de forma rebote, diminuir custos. Por certo que o ciclo de políticas públicas não é fechado e compartimentado; essa é a razão de que muitas vezes a correção da ação ocorre no início do processo, no momento da implementação ou, ainda, em qualquer momento que seja apropriado.

Extinguir significa acabar, pôr fim, aniquilar, finalizar, entre outras tantas definições sinônimas. Quando o assunto é políticas públicas, a cessação pode ter como causas o fato de ter atingido os fins que se propôs; ou porque os efeitos esperados foram mais deletérios com a política do que sem ela; ou ainda os efeitos não foram prejudiciais, entretanto surtiram poucos ou nenhum resultado desejável; pode ser que a política pública tenha sido elaborada com prazo determinado e, com o implemento do prazo, deve ser extinta, neste caso, automaticamente; ainda é possível que o objeto tratado nesta política tenha se “esvaziado” e perdido importância para a sociedade. No que concerne à pessoa com deficiência, as políticas públicas são ainda essenciais na busca de se estabelecer equilíbrio nas relações sociais, entretanto, almeja-se uma sociedade que não necessite de políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência; quando isso ocorrer estaremos diante de uma sociedade efetivamente inclusiva.

É imperativo, para que as políticas públicas aconteçam, a presença do fator humano; este deve compor todo o ciclo. São os chamados atores que desenvolvem o processo de políticas públicas, que precisam estar presentes em seu estabelecimento e desenvolvimento. Entretanto, há de atentar-se para o fato de que não são necessariamente governamentais. Dentre os atores não governamentais que podem compor o processo, é possível citar, sem esgotar, a imprensa, os sindicatos e as entidades representativas da sociedade. Estes últimos são grupos sociais de interesse que atuam de forma eficiente e representativa, promovendo pressão na atuação das políticas públicas. Quando possuem maior poder organizacional, trazem maiores benefícios em termos de aquisição de direitos via políticas públicas.

Inúmeros são os tópicos e problemas que assolam uma sociedade. Diversos deles são materializados pelo governo como políticas públicas, entretanto muitas outras questões não entram na pauta das políticas públicas. Verdade é que os governantes e tomadores de decisão são os sujeitos que definem as temáticas que satisfarão a sociedade e atingirão o bem-estar social. Entender como ocorre essa “escolha” de assuntos que serão tratados, desenvolvidos e efetivados por meio de políticas públicas é o que Isabela Cardoso de Matos Pinto (2008, p. 27-36) se propôs a pesquisar.

Antes de adentrar nos ensinamentos da autora, é necessário entender que muitos são os assuntos que envolvem toda a sociedade brasileira, diversos são os grupos de pessoas que anseiam por uma melhor qualidade de vida proporcionada pelo Estado. O Brasil possui um grande território, com uma população numerosa, o que aumenta a probabilidade da diversidade e com ela vêm os problemas, assuntos e temas que urgem por tratamento governamental. Williamson, ao tratar no seu livro das *Public policy issues*, expõe que um dos problemas de política pública são as grandes sociedades, por imporem uma maior demanda de questões sociais e políticas (WILLIAMSON, 1983, p. 163).

Isto posto, volta-se aos ensinamentos de Isabela Pinto. A autora explicita que para a elaboração da proposta de políticas públicas algumas etapas são apresentadas. O primeiro ponto é o “acatamento” de um tema; este será objeto de debates. Realizada a definição da agenda, é preciso que o governo tenha apoio político dos atores envolvidos, esse é o segundo passo. Por fim, com o apoio e, portanto, aprovação, concretiza-se a política por meio de programas e projetos por quem estiver legitimado a atuar (PINTO, 2008, p. 28).

A formulação de políticas em países democráticos prescinde da transparência e acessibilidade da população ao processo. A tomada de decisão é uma etapa carregada de



subjetividade, razão pela qual surgem indagações: qual é o limite dessa subjetividade? Até que ponto podem os atores sociais decidir livremente? Qual a fronteira de forças externas que estão fora do controle dos tomadores de decisão, capazes de compeli-los a agir? (ETZIONI, 2009, p. 219-220).

Amitai Etzioni considera três abordagens principais de formação de decisão: abordagem racionalista, abordagem incrementalista e método de sondagem mista. Na primeira, o tomador de decisão possui um controle centralizado “sobre a situação objeto de deliberação” (ETZIONI, 2009, p. 220).

Na abordagem incrementalista, o tomador de decisão concentra-se em seis requisitos. No primeiro deve-se avaliar apenas as propostas que diferem das políticas vigentes, diminuindo o campo de atuação, pois não se deve realizar o levantamento de todas as alternativas para então se efetuar a avaliação. O segundo requisito é que o tomador deve considerar um pequeno número de propostas para formação de políticas públicas, e examinar apenas o que julgar importante. Deve ajustar os fins-meios e meios-fins, tornando o problema mais administrável. Isso leva ao quinto requisito, de que uma série de abordagens traz como consequência uma decisão mais apropriada para o momento. Por fim, a abordagem incrementalista é voltada para reduzir imperfeições sociais; ela é tida como corretiva, afastando-se da promoção de objetivos sociais futuros (ETZIONI, 2009, p. 222).

A última abordagem é chamada de sondagem mista ou rastreo combinado, em que as duas outras abordagens são misturadas, equilibrando a formação de decisão. Assim, a sondagem mista tem o condão de auxiliar na redução dos efeitos das limitações trazidas pelas duas primeiras abordagens; “o incrementalismo reduz os aspectos irrealistas do racionalismo, ao limitar os detalhes exigidos nas decisões fundamentais; e o racionalismo ‘contextualmente’ ajuda a superar a tendência conservadora do incrementalismo” (ETZIONI, 2009, p. 227).

Fator importante é a credibilidade que a sociedade deposita no processo. Nesta perspectiva, vários países em desenvolvimento buscam concretizar políticas públicas de caráter participativo (SOUZA, 2006, p. 35). Conciliando, quando se trata de pessoa com deficiência, da implementação do lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós” que possui previsão na Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência ao estabelecer “que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente” (BRASIL, 2009, p. 2), oportunizando controle da sua vida privada e participação na vida político-social.

A inclusão das pessoas com deficiência por meio de políticas públicas, tem implicações transversais em todas as áreas da vida. No mundo, a população estimada de pessoas com deficiência gira em torno de 1,85 bilhões (ROD, 2014). No Brasil aproximadamente 46 milhões de pessoas possuem algum tipo de deficiência (SÃO PAULO, 2012). Essas pessoas representam uma parcela significativa da sociedade, mais ainda ao incluir amigos e familiares, somando aproximadamente 3,4 bilhões de pessoas que, pela conexão emocional com pessoas com deficiência, transformam-se em agentes potenciais de inclusão (ROD, 2014). Destarte a formação de políticas públicas de inclusão deve estar atenta para situações em que abranja o grupo de apoio às pessoas com deficiência, em especial os cuidadores, normalmente pai e mãe. Que em diversos casos precisam abster-se da vida profissional para oferecer o cuidado necessário para o ente familiar com deficiência. O Relatório Mundial sobre a Deficiência, aponta que no mundo a taxa de pobreza aumenta quando existe na família membro com deficiência (SÃO PAULO, 2012, p. 40-42).

De maneira geral e sem uma análise detida apresenta-se um rol das 34 políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência, no âmbito federal. Esse número pode aumentar a depender do ente federativo, que pode instituir políticas públicas municipais e estaduais.

Quadro 1 – Políticas públicas para pessoas com deficiência no âmbito federal

| Política pública de inclusão | Órgão responsável pela política pública | Órgão responsável pela avaliação da deficiência | Característica da política pública |
|--|---|---|------------------------------------|
| Constatação de deficiência dos candidatos aprovados em concurso público nas vagas reservadas a pessoas com deficiência | Ministério da Economia | SIASS/ME | Relacionada a servidores federais |
| Aposentadoria de servidor com deficiência | Ministério da Economia | SIASS/ME | Relacionada a servidores federais |
| Pensão (de servidor público falecido) a dependente (filho, enteado ou irmão) com deficiência, intelectual ou mental | Ministério da Economia | SIASS/ME | Relacionada a servidores federais |
| Horário especial para servidor com deficiência | Ministério da Economia | SIASS/ME | Relacionada a servidores federais |
| Horário especial para servidor acompanhar cônjuge, filho ou dependente com deficiência | Ministério da Economia | SIASS/ME | Relacionada a servidores federais |
| Necessidade de acompanhante no deslocamento a serviço de servidor com deficiência | Ministério da Economia | SIASS/ME | Relacionada a servidores federais |
| Avaliação da idade mental de dependente para concessão de auxílio pré-escolar | Ministério da Economia | SIASS/ME | Relacionada a servidores federais |
| Meia-Entrada em espetáculos culturais, artísticos e esportivos | Ministério da Cidadania | Ministério do Trabalho e Previdência e INSS (BPC e LC 142) | Caráter universal |
| Isenção de Imposto sobre Produtos Industrializados na aquisição de automóvel | Ministério Economia | Detran ou serviço privado credenciado pelo Detran ou serviço público de saúde ou serviço privado que integre o SUS ou serviço social autônomo | Caráter tributário |
| Prioridade na devolução do Imposto de Renda | Ministério da Economia | Auto declaratório | Caráter tributário |
| Isenção de IOF | Ministério da Economia | Detran ou serviço privado credenciado pelo Detran | Caráter tributário |
| Isenção de IRPF | Ministério da Economia | Serviço médico oficial, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios | Caráter tributário |
| Reserva de unidades habitacionais para pessoas com deficiência | Ministério da Infraestrutura | SUS ou serviço de saúde privado | Caráter universal |
| Reserva de vagas para pessoas com deficiência em estacionamentos | Ministério da Infraestrutura | (Denatran) Departamento de trânsito municipal | Caráter universal |
| Benefício de Prestação Continuada | Ministério da Cidadania | Ministério do Trabalho e Previdência e INSS | Caráter assistencial |
| Residências Inclusivas | Ministério da Cidadania | Encaminhamento via rede | Caráter assistencial |
| Centros-Dia de Referência | Ministério da Cidadania | Encaminhamento via rede | Caráter assistencial |
| Acesso a serviços de reabilitação em Saúde de forma integral, equânime, universal e gratuita | Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde são responsáveis pela gestão dos serviços e Ministério da Saúde é responsável pela formulação macro da política | Centro Especializado em Reabilitação (CER) e Serviços de Reabilitação em modalidade única (SUS municipal ou estadual) | Caráter universal |



| | | | |
|---|---|---|------------------------|
| Atendimento a usuários com transtornos mentais graves e persistentes | Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde são responsáveis pela gestão dos serviços e Ministério da Saúde responsável pela indução e apoio técnico e financeiro da política | Caps (SUS municipal ou estadual) | Caráter universal |
| Reserva de cargos em empresas privadas para pessoas com deficiência | Ministério do Trabalho e Previdência | SUS municipal ou serviço de saúde privado | Caráter universal |
| Saque do FGTS para compra de órteses e próteses (Caixa Econômica Federal) | Ministério do Trabalho e Previdência | Médico devidamente identificado por seu registro profissional | Caráter assistencial |
| Reserva de vagas no ensino técnico e superior de instituições federais | Ministério da Educação | Banca de avaliação local | Caráter universal |
| Reserva de cargos em concursos públicos | Ministério da Economia (apenas regulamentação) | SUS ou serviço de saúde privado | Caráter universal |
| Passe Livre Interestadual | Ministério da Infraestrutura | SUS | Caráter assistencial |
| Desconto da passagem aérea e da bagagem do acompanhante de passageiro com deficiência | Anac | Serviço público ou privado | Caráter universal |
| Pensionista com Deficiência | Ministério do Trabalho e Previdência | INSS | Caráter previdenciário |
| Aposentadoria de trabalhador com deficiência do Regime Geral de Previdência Social | Ministério do Trabalho e Previdência | Ministério do Trabalho e Previdência e INSS | Caráter previdenciário |
| Reabilitação Profissional | Ministério do Trabalho e Previdência | Ministério do Trabalho e Previdência e INSS | Caráter previdenciário |
| Auxílio-Inclusão | Ministério da Cidadania | INSS | Caráter assistencial |
| Pensão por talidomida | Ministério do Trabalho e Previdência | Ministério do Trabalho e Previdência e INSS | Caráter previdenciário |
| Tratado de Marraqueche | Ministério da Cultura | Em regulamentação | Em regulamentação |
| Moradia para a vida independente | A regulamentar | A regulamentar | A regulamentar |
| Profissional de apoio escolar | A regulamentar | A regulamentar | A regulamentar |
| Trabalho com apoio | A regulamentar | A regulamentar | A regulamentar |

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Conclusão

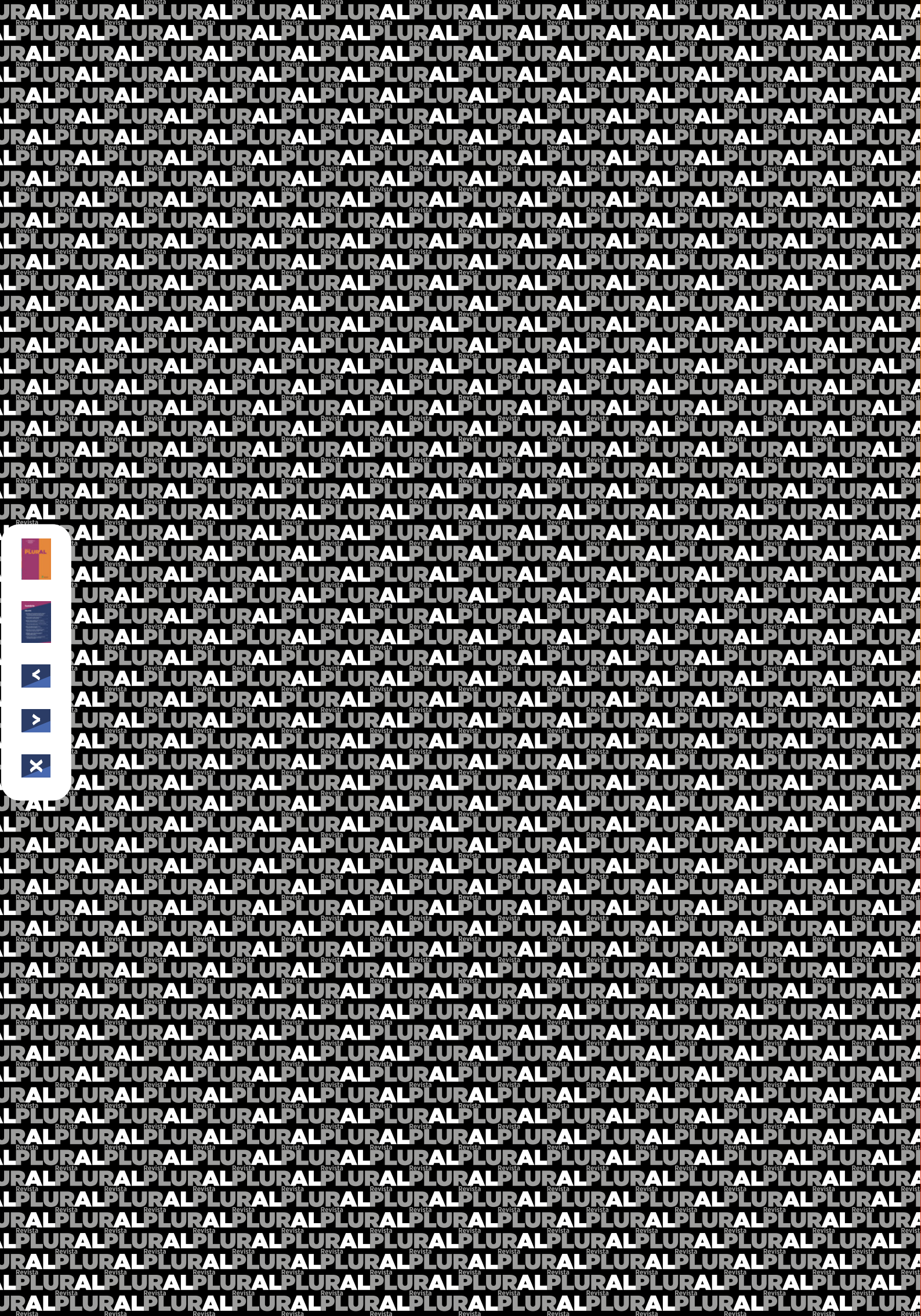
Conhecer a formação de políticas públicas é o primeiro passo para um povo que almeja a igualdade de oportunidade para todos. Por esse caminho o artigo procurou apresentar a formação e desenvolvimento de políticas de inclusão, evidenciadas na análise do ciclo de políticas públicas, que propicia o entendimento do motivo que leva algumas delas a serem implementadas com efetividade e aceitação ampla, enquanto outras estão fadadas ao insucesso.

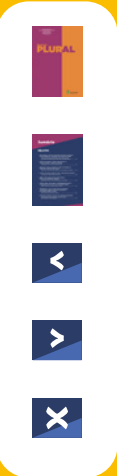
A inclusão perpassa todas as áreas da vida, é um fenômeno que requer um atuar comissivo de toda sociedade, mesmo no grupo de pessoas com deficiência é preciso que se amplie o olhar para que aqueles que abdicam de sua vida profissional, social e pessoal possam ser amparados por essas políticas. A desigualdade que a pessoa com deficiência está exposta é extensiva à família, evidenciada pela maior taxa de pobreza experimentada por aquelas que possuem membros com deficiência.

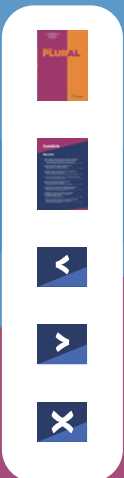
O artigo procurou ainda apresentar as políticas inclusivas em âmbito federal, que buscam implementar a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e fomentar a inclusão social pela perspectiva da dignidade humana.

Referências

- BRASIL. **Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 17 fev. 2023.
- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique – Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. **Revista Agenda Política**. ISSN 2318-8499. Vol. 3, n.º 2 (jul./dez. 2015), p. 12-42.
- AMADO, João Leal; ALMEIDA Ana Cristina – Políticas públicas e o direito de brincar das crianças. **Laplage em Revista**. ISSN 2446-6220. Vol. 3, n.º 1 (jan.-abr. 2017), p. 101-116.
- ETZIONI, Amitai – Concepções alternativas de accountability, o exemplo da gestão da saúde. In HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: base epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UnB, 2009. ISBN 978-85-230-0906-9. p. 287-300.
- FREY, Klaus – Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**. ISSN 0103-4138. Vol. 1, n.º 1 (jun. 1989), p. 213-214.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles – **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. ISBN 978-85-730296-3-5.
- LASSWELL, Harold. La orientación hacia las políticas. In AGUILAR VILLANUEVA, Luis Fernando (ed.). **Estudio de las Políticas Públicas**. Tradução: María del Carmen Roqueñí. México: Porrúa, 1992. ISBN: 968-842-318-1. p. 79-103. Vol. 1.
- MARTINO, Luís Mauro Sá – **Teoria da comunicação: ideias, conceitos e métodos**. Petrópolis: Vozes, 2016. ISBN 978-85-326-2517-5.
- PINTO, Isabela Cardoso de Matos – Formulação de políticas públicas: a perspectiva da teoria do ciclo da política. In LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira; PINTO, Isabela Cardoso de Matos; PEREIRA, Silvia de Oliveira (org.) – **Políticas públicas e pessoa com deficiência: direitos humanos, família e saúde**. Salvador: EDUFBA, 2011. ISBN 978-85-2320-822-6. p. 135-153.
- ROD. Return On Disability – **The disability market is larger than China and is emerging as other markets have in the past—1.85 billion people and \$1.9 trillion in annual disposable income**. [Em linha]. Toronto, ON, 2014. [Consult. 28 jan. 2021]. Disponível em: <https://www.rod-group.com/insights>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência – **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Tradução: Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. ISBN 978-85-64047-02-0. [Consult. 03 jan. 2021]. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.
- SASSAKI, Romeu Kazumi – **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. ISBN 85-8564-411-7.
- SCHMIDT, João Pedro – Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. **Revista de Direito**. ISSN 1982-9957. Vol. 3, n. 56 (set/dez. 2018), p. 119-149. [Consult. 10 jan. 2021]. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/12688/7826>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- SECCHI, Leonardo – **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2.ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013. ISBN 978-85-221-2896-9.
- SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de Souza; PIRES, Valdemir – **Políticas públicas: conceitos, casos práticos, questões de concursos**. 3.ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2019.
- SILVA, Inajara Piedade da; ASSIS, João Wellington Figueiredo – A mídia como criadora da necessidade do direito penal do inimigo e a filosofia Ubuntu como essência de uma sociedade humanizada. In VASCONCELOS, Adaylson Wagner Sousa de – **Direito: ramificações, interpretações e ambiguidades 2**. Ponta Grossa: Atena, 2021. ISBN 978-65-5706-885-4. p. 1-11.
- SOUZA, Celina – Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias: sociedade e políticas públicas**. ISSN 1517-4522. Vol. 8, n.º 16 (jul./dez. 2006), p. 20-45.
- VIZEU JR., Alfredo – **Decidindo o que é notícia: os bastidores do telejornalismo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. ISBN 978-8539704576.
- WILLIAMSON, Oliver E. – **Markets and hierarchies: analysis and antitrust implications – a study in the economics of internal organization**. New York: Free Press, 1983. ISBN 978-0029353608.







AÇÕES AFIRMATIVAS
Assessoria de Ações Afirmativas,
Inclusivas e Diversidade



PROEN
Pró-reitoria de
Ensino



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

